

DENISE RODOVALHO SCUSSEL

**AS INTER-RELAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Universidade Federal de Uberlândia
Doutorado em Educação
Uberlândia, 2018

DENISE RODOVALHO SCUSSEL

**AS INTER-RELAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor.

Orientador: **Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva**

UFU
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S437i Scussel, Denise Rodvalho, 1967-
2018 As inter-relações do trabalho pedagógico e a deficiência intelectual
[recurso eletrônico] / Denise Rodvalho Scussel. - 2018.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.911>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Educação - Aspectos políticos. 3. Educação
inclusiva. 4. Incapacidade intelectual. 5. Prática de ensino. I. Silva,
Lázara Cristina da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: _____
Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

1º membro: _____
Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache

2º membro: _____
Prof.^a Dr.^a Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

3º membro: _____
Prof.^a Dr.^a Cristiane da Silva

4º membro: _____
Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti

Data da Defesa: 28/08/2018.

SALTOS, PASSOS E AGRADECIMENTOS....

Alguns dizem que a escolha do estilo do sapato define a personalidade das pessoas. Outros defendem que, existe modelo, cor, textura para cada ocasião, época e lugar. O que tenho certeza, é que sou fascinada por eles. Tenho uma boa quantidade, mas gostaria de ter muito mais, ser uma centopeia para usá-los todos de uma só vez. Os sapatos despertam em mim, movimento, ação e fascínio. Instrumento para caminhar.

Lembro-me desse gosto desde muito pequena, quando brincava com os sapatos de salto da minha madrinha. Ah, os de salto alto eram e são, até hoje, os meus favoritos.

Um dia desses, arrumando meu armário, veio a minha cabeça a ideia de estabelecer um paralelo da minha vida, como pesquisadora e aluna de doutorado, com os meus sapatos, iniciei mentalmente e gostei, então decidi colocar no papel.

Estava confortavelmente alojada em meus dois empregos e sem a mínima pretensão de voltar aos bancos escolares, como se estivesse caminhando de tênis, bem confortáveis, estáveis e seguros. Os tênis estavam acostumados com os meus pés, eram calçados com os cadarços já amarrados ficando devidamente ajustados. Após dez anos de mestrado, sem muita esperança em fazer um doutorado, inscrevi-me e deu certo.

Foi como comprar um sapato novo, de couro, salto alto, lindíssimo. Estava dentro do doutorado. Fiquei cheia de satisfação, bem imponente e elegante pois, afinal, foi um processo seletivo exigente que passei, ao qual, uma pequena parcela da população de professores consegue chegar.

A jornada para as aulas, viagens, seminários, infinitas leituras, trabalhos, pesquisas, indefinição de orientador, causaram-me calos nos pés, e o sapato novo começou a incomodar. Senti-me perdida e com uma imensa necessidade de reencontrar com as minhas ideias, experiências, crenças e verdades, pois o contato com teóricos e pesquisadores foi tão intenso que muitas vezes me senti confusa e sem identidade. Nesse momento, lembro-me de voltar ao meu armário e buscar algo para calçar, uma sandália mais confortável, já com a forma dos meus pés, para conseguir retomar a caminhada. Percebi que essa construção era única, ímpar e somente minha. Ela só teria sentido com a articulação dos conhecimentos já consolidados, com aqueles em processo de elaboração.

Concluí os créditos das disciplinas, parti para a elaboração da pesquisa. Foram momentos solitários e muito difíceis, o aprofundamento em uma teoria totalmente nova para mim foi muito desafiante. Aqui, tenho a sensação de andar com sapatos de outras pessoas, de formato e números diferentes dos meus. O esforço de manter uma marcha com minha característica com calçados que não se adequavam aos meus pés foram etapas importantes para a elaboração de conhecimentos e desenvolvimento da pesquisa, e meu como um todo.

Chego na qualificação insegura, porém, com a sensação de ter realizado um bom trabalho, mas, na avaliação final da banca, encontro vários pontos a serem adequados na pesquisa. Como se estivesse preparado um prato e misturado diferentes sabores, diversos ingredientes. É preciso retomar e redirecionar o trabalho.

Segundo a fala de uma professora da banca, que posteriormente se tornou minha orientadora, o trabalho estava sem sabor definido, com problemas de consistência e extremamente poluído. Nesse instante, senti-me sem chão, mas, felizmente, a mesma professora, prontamente, colocou-se à disposição para ajudar-me na arrumação.

Quando senti a disponibilidade dela, foi muito reconfortante, como se estivesse em um inverno bem rigoroso e sombrio, e chegasse a minha casa, tomasse um caldo revigorante, calçasse uma pantufa de pelúcia macia, quente e fofa. É assim que defino a chegada da Professora Lázara em minha pesquisa, hoje minha orientadora e eterna mestra. Como aprendo com você!!! Muito obrigada.

O que virá agora? Aonde quero chegar com tudo isso? Eu e meus sapatos queremos pisar “a vida de braços dados com o discernimento e com aquilo que é justo, dando suporte a quem nos busque”, seguir o conselho de um homem justo, generoso e extremamente comprometido com a minha educação – o meu pai. Obrigada, por ter me ensinado tanto!

Caminhar até você mãe e, de joelhos, agradecer-lhe por ser tão sábia e otimista. Você não faz ideia de como isso faz bem para a construção de minha subjetividade!

Marília e Giovana minhas filhas amadas, sol e lua, quente e frio, salgado e doce, todo o tempero que uma mãe precisa de experimentar para aprender a ser mãe. Com vocês aprendo a ser uma pessoa melhor. Obrigada minhas lindas, vocês são minhas melhores professoras!

Chegar a vocês e dizer: meus irmãos, obrigada por me incentivarem com palavras de ânimo e amor. Vocês são personalidades que me inspiram e me fazem buscar sempre mais.

Fazer uma parada especial com você Antônio, meu esposo e companheiro de vida, que me faz crescer muito com calorosos debates. Agradeço-lhe pelos incentivos e pelos trabalhos de apoio nos bastidores. Eles são essenciais para a concretização de sonhos.

Luana e Sabrina, minhas florzinhas, o puro recato e a extrema excentricidade, a timidez e a desinibição, o pensamento e a ação. Obrigada pelos momentos de carinho e conforto sobretudo, nas infinitas horas de estudo.

Agradeço à minha família querida, tias, sobrinhas, sobrinhos, primas e primos, enfim, todos que me apoiaram. Sou orgulhosa da família que tenho.

Ao amigo Alessandro, por suas leituras críticas, reflexões pontuais e com carinho e abnegação compartilhou comigo a transcrição das entrevistas das professoras.

Para finalizar, lembrar de todos meus companheiros e companheiras de trabalho e luta pela educação inclusiva, à Secretária Municipal de Educação, Silvana Elias, que abriu as portas para a pesquisa, as professoras que participaram do estudo, as diretoras que me receberam com muito carinho nas escolas, eterna gratidão e convictos do apoio e colaboração sempre que necessitarem.

À Força Superior, que me amparou a todos os momentos, a quem chamo de Deus. Agradeço profundamente por ter me acolhido, auxiliando-me no enfrentamento de todas dificuldades que emergiram ao longo desses quatro anos, tendo ressurgido de cada uma delas. Obrigada Senhor!

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas com deficiência por despertarem em mim a
busca incansável do conhecimento.

RESUMO

As inter-relações do Trabalho Pedagógico e a Deficiência Intelectual

Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação. O tema desta pesquisa envolve a dinâmica das inter-relações do trabalho pedagógico do professor com os estudantes com deficiência intelectual. Fundamentados na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, buscamos elementos para a compreensão da relação do que o professor pensa e sabe sobre deficiência intelectual, direciona o seu trabalho pedagógico em sala de aula. O objetivo geral da pesquisa foi compreender as implicações dos sentidos de educação especial e deficiência intelectual que os professores possuem na organização do trabalho pedagógico voltado para as crianças com deficiência intelectual, no Ensino Fundamental, com idade entre 7 a 12 anos, na Rede Municipal de Uberaba/ MG, no período de 2010 a 2017. A pesquisa é de natureza qualitativa, focalizando-se em um estudo exploratório descrito, com 16 (dezesesseis) professores da Rede Municipal de Ensino, que atuam com crianças com deficiência intelectual. Utilizamos para coleta de dados, entrevista semiestruturada e os planejamentos das professoras e atividades dos cadernos dos alunos com deficiência e sem deficiência. A pesquisa traz os conceitos de deficiência intelectual, aborda a historicidade dos estudos da deficiência intelectual nos aspectos conceituais, legais e educacionais, ressalta a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual sob o enfoque de Vigotski, discute como a profissão docente está configurada atualmente, como tem sido o trabalho pedagógico do professor com o estudante com deficiência, intelectual e também traz as análises das concepções de educação especial e de deficiência intelectual das professoras relacionando-as com a sua prática pedagógica. Nos estudos realizados com as professoras identificamos a deficiência como um problema, ainda que se esforcem para ultrapassar essa concepção, em seus discursos, a prática pedagógica está pautada nos programas e metodologias tradicionais, em que as diferenças são invisibilizadas. As análises nos permitiram fundamentar a tese de que há inter-relação direta entre as compreensões epistemológicas e de senso comum dos professores na produção de sua compreensão de deficiência intelectual e educação especial que são referências fortes para a construção do trabalho com o estudante com deficiência intelectual afetando diretamente as suas condições de desenvolvimento escolar. Portanto, os sentidos que os professores possuem sobre deficiência intelectual são resultantes mais do senso comum, pouco afetados pelos significados epistemológicos que envolvem a temática.

Palavras-chaves: políticas de educação especial, deficiência intelectual, trabalho pedagógico docente.

ABSTRACT

The inter- relations of the Pedagogical Work and the Intellectual Deficiency

This research was developed in the Education Post-Graduation Program from the *Universidade Federal de Uberlândia*, in the research line State, Politics and Education Management. The Theme of this research encompasses the dynamic of the inter relation of the teachers's pedagogical work with students with intellectual deficiency. The study is based on the Historical-Cultural Theory of Vygotsky, we searched for elements to comprehend the relationship from what the teacher thinks and knows about intellectual deficiency and how he or she addresses his or her pedagogical work in classroom. The general aim of the research was to comprehend the implications of the senses of especial education and intellectual deficiency teachers have when organizing the pedagogical work in the basic school. With children whose ages ranges from 7 to 12 years old from a public school named Uberaba/MG, from 2010 to 2017. It is a qualitative research focusing on a described exploratory study with 16 (sixteen) teachers from the public school who deal with children with intellectual deficiency. To collect data, it was used a semi-structured interview, the teachers planning and the book activities from the students with and without deficiency. The research enlightens the concepts of intellectual deficiency, approaches the historicity of the studies about intellectual deficiency in the conceptual, legal and educational aspects, highlights the learning process of the students with intellectual deficiency under the light of Vigotski, discusses how the teacher's occupation is seen nowadays, how the pedagogical work has been performed by the teacher with student with intellectual deficiency and also brings the analysis of the especial education conceptions and the teachers' intellectual deficiency relating them with their own pedagogical practice. In the studies accomplished by the teachers, it was identified the deficiency as a problem, even if they make an effort to overcome this conception, in their words, the pedagogical practice lies on programs and traditional methodologies in which the differences are disregarded. The analyses enabled us state the thesis that there is a direct inter relationship between the epistemological and common sense comprehension of the teachers when producing their comprehension of the intellectual deficiency and special education that are strong references to the construction of the work with the intellectual deficiency student affecting directly his or her conditions of school development. Thus, the senses the teachers have about intellectual deficiency results from the common sense, poorly affected by the epistemological meaning, which evolves this thematic.

Key words: Special education politics, intellectual deficiency, teacher's pedagogical work

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos artigos com base na categoria deficiência intelectual e subcategorias

Quadro 2 – Distribuição dos resumos com base na categoria deficiência intelectual e subcategorias

Quadro 3 - Perfil das professoras – sujeitos da pesquisa

FIGURAS

Figura 1 – Planejamento quinzenal – 4º ano do Ensino Fundamental – sala de 9 anos

Figura 2 – Produção de texto (aluno sem deficiência – 9 anos)

Figura 3 – Dobradura (aluno sem deficiência – 9 anos)

Figura 4 – Produção de texto (aluno com deficiência – 11 anos)

Figura 5 – Dobradura (aluno com deficiência – 11 anos)

Figura 6 – Atividade de fração (aluno sem deficiência – 9 anos)

Figura 7 – Atividade de representação de fração (aluno sem deficiência – 9 anos)

Figura 8 – Atividade flexibilizada (aluno com deficiência – 11 anos)

Figura 9 – Atividade flexibilizada (aluno com deficiência – 11 anos)

Figura 10 – Plano quinzenal (aluno sem deficiência – 8 anos)

Figura 11 – Continuação do plano 3º ano – Ensino Fundamental – sala 8 anos

Figura 12 – Atividades com sílabas (aluno sem deficiência – 8 anos)

Figura 13 – Atividade com rima (aluno sem deficiência – 8 anos)

Figura 14 – Atividade com sílabas (aluno com deficiência – 10 anos)

Figura 15 – Atividade flexibilizada (aluno com deficiência – 10 anos)

Figura 16 – Planejamento quinzenal de português – 3º ano – Ensino Fundamental – sala de 8 anos

Figura 17 – Atividade com texto de rima (aluno sem deficiência – 8 anos)

Figura 18 – Atividade de interpretação (aluno sem deficiência – 8 anos)

Figura 19 – Planejamento quinzenal de 3º ano – Ensino Fundamental – aluno com deficiência

Figura 20 – Atividade flexibilizada (aluno com deficiência – 9 anos)

Figura 21 – Atividade flexibilizada (aluno com deficiência – 9 anos)

Figura 22 – Planejamento quinzenal de matemática – 3º ano – Ensino Fundamental – sala de 8 anos

Figura 23 – Atividade escrita dos numerais (aluno sem deficiência – 8 anos)

Figura 24 – Atividade sólidos geométricos (aluno sem deficiência – 8 anos)

Figura 25 – Planejamento quinzenal – 3º ano – Ensino Fundamental – aluno com deficiência

Figura 26 – Atividade flexibilizada (aluno com deficiência – 9 anos)

Figura 27 – Atividade flexibilizada (aluno com deficiência – 9 anos)

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA PARA A TRAVESSIA	14
1. Indicadores para a Pesquisa	15
2. Despertando para o Universo da Pesquisa: pontos de partida para definições do objeto, suas repercussões e delineamentos	17
3. Caminho Metodológico do Estudo	33
3.1 A Pesquisa: Configurações e Definições	35
3.2 Organização do Estudo	41
SESSÃO I – A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – Aspectos Conceituais, Legais e Educacionais	43
1.1 A Trajetória dos Conceitos de Deficiência Intelectual	44
1.2 Breve Histórico da Deficiência Intelectual	47
1.3 Ações e Programas Oficiais: implantação, desenvolvimento e fomento da Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	60
1.4 A Deficiência Intelectual e o Contexto Legal de 2009 a 2016	67
1.5 Processos de Escolarização do Estudante com Deficiência Intelectual	72
SESSÃO II – O APRENDIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI	77
2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento	78
2.2 O Estudo de Vigotski do Desenvolvimento da Criança com Deficiência	83
SESSÃO III – O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	98
3.1 A Profissão Docente	99
3.2 O Trabalho Pedagógico para as Singularidades	106
3.3 Trabalho Pedagógico do Professor	113
3.4 O Trabalho Pedagógico do Professor com a Deficiência Intelectual	119
3.4.1 Aspectos Didático-Pedagógicos para a Organização do Trabalho Pedagógico do Professor com a Criança com Deficiência Intelectual	132

SESSÃO IV – A REALIDADE DESVELADA: articulando informações, impressões e sentidos produzidos	140
4.1 A Opção pela Profissão Docente nas Perspectiva das Professoras	140
4.2 A Análise dos Dados: definições e processos realizados	145
4.3 Compreensão o Conceito de Educação Especial e Deficiência Intelectual: do olhar conceitual aos desdobramentos na prática pedagógica	151
4.4 Compreensão da Diferenças: do olhar teórico às construções da subjetividade à subjetivação do sujeito	162
4.5 Compreensão das Especificidades do Estudante com Deficiência Intelectual à Estabelecimentos de Prioridades na Construção do Trabalho Pedagógico Desenvolvido	173
CONSIDERAÇÕES: Por hora o que se tem a dizer	194
REFERÊNCIAS	201

PONTO DE PARTIDA PARA A TRAVESSIA

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia

Guimarães Rosa

Os questionamentos que acompanham o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual são inúmeros, mas, é preciso conhecê-los para, então, enfrentá-los de forma mais sistemática e profissional.

Nesse sentido, como profissional da educação, propus-me a fazer essa travessia sem pressa, mesmo porque descobri, com esse estudo, que não existe o ponto final de chegada, existem diferentes “chegadas” para novas “saídas”. A preocupação com as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual¹ tem adquirido grande relevância nos estudos e debates em âmbito nacional. Essa preocupação perpassa por todos os níveis de ensino e por todos os segmentos da escola, sejam professores especialistas, equipe dirigente, até pelas famílias das crianças com e sem deficiência.

Nesse sentido, a questão relacionada ao estudo do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual está cada vez mais latente, fazendo-se de extrema necessidade, não somente no que diz respeito ao envolvimento dos profissionais da educação, como também de toda a sociedade.

É preciso evidenciar que o conceito de deficiência não é sinônimo de incapacidade. Reflexos desse conceito equivocado repercutiu e, até hoje, possui interferência na maioria das práticas pedagógicas, fruto de um descrédito no potencial e na capacidade da pessoa com deficiência. Acreditamos que esse pensamento possa ser consequência de motivos variados, até mesmo devido a traduções equivocadas de obras estrangeiras, que a academia brasileira incorporou em seus estudos e pesquisas. O conceito de deficiência ligado ao termo “incapacidade” trouxe e traz uma concepção que denota um estado negativo no modo de ser da pessoa.

Recorremos, então, ao conceito de deficiência que o MEC-Ministério da Educação, estabeleceu por ser o órgão responsável pelas políticas de educação especial

¹ A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) responsável por liderar as produções de conhecimentos relacionadas às terminologias e às classificações da deficiência intelectual, adotou em 2007, o termo deficiência intelectual, assim optamos por utilizar essa nomenclatura mais recente em todo nosso trabalho.

no país, pois desse ministério emana toda a regulamentação referente à educação, inclusive, da pessoa com deficiência. Segundo o documento que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência - LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, deficiência é considerada “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Dessa Forma, pode-se perceber que a deficiência é considerada situação ou característica específica da pessoa, podendo ser agravada ou melhorada dependendo da forma com que a pessoa é acolhida em seu meio. Assim, uma pessoa pode sentir-se discriminada em um ambiente que lhe impõe barreiras e que só destaca a sua deficiência ou, ao contrário, sentir-se acolhida, graças às transformações desses ambientes para atender-lhe as necessidades.

É possível identificar que as barreiras encontradas na deficiência intelectual são referentes à maneira de lidar com os conhecimentos, saberes e emoções que refletem na construção dos conhecimentos escolares. Quando a educação é trabalhada nos moldes da repetição, treino, adaptação e padronização só vem reforçar a condição de fracasso do sujeito.

Cada vez mais, o processo de inclusão exige da equipe escolar e da sociedade ações e metodologias específicas nas práticas pedagógicas em favor da participação ativa do sujeito, considerando-o capaz, dotado de habilidades, conhecimentos, sentimentos e emoções.

Acreditamos que ainda há muito o que fazer pela educação das pessoas com deficiência e pelos profissionais que atuam na área. Nesse sentido, apresentamos esta pesquisa como um caminho na tentativa de elucidar algumas questões e aprofundar os conhecimentos servindo para leigos e até estudiosos do assunto.

A introdução desta pesquisa está organizada em três momentos. O primeiro apontará os indicadores que fizeram com que chegássemos a essa pesquisa. O segundo tratará o tema apresentando a problematização, objetivos e relevância desse estudo. Em seguida a organização dos capítulos da pesquisa.

1. Indicadores para a pesquisa:

Todas as questões já colocadas aliadas ao fato de minha atuação como pedagoga dos anos iniciais da Educação Básica há vinte e cinco anos, nos quais presenciei os

desafios e obstáculos enfrentados pelos escolares com deficiência intelectual, principalmente, no que se refere ao processo de aprendizagem, provocaram em mim, a necessidade de investigação sobre a temática: deficiência intelectual com foco nas metodologias das práticas docentes que podem promover o desenvolvimento da aprendizagem e do sujeito aprendiz como um todo.

Desse modo, o tema da pesquisa nasce da congruência dos inúmeros questionamentos construídos ao longo da minha carreira no serviço público municipal, nas escolas de Uberaba, onde desempenho a função de assessora pedagógica de professores do atendimento educacional especializado (AEE).

Analisando as dificuldades apresentadas pelas professoras no trabalho com as crianças com deficiência intelectual, percebemos alto índice de queixas que relacionam deficiência com incapacidade para aprender. Isso leva a refletir sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola, com os alunos com deficiência intelectual, bem como, os sentidos subjetivos que o professor é capaz de desenvolver em favor do desenvolvimento desses estudantes. Todas essas questões provocaram indagações inquietantes que exigiram muitos estudos para compreendê-las.

Outros questionamentos relevantes que nasceram da minha experiência, mas, desta vez, como docente universitária há dez anos, em uma instituição de ensino superior particular, e que contribuíram na busca desta pesquisa, referem-se à construção dos conhecimentos científicos voltados para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, na desconstrução dos mitos e preconceitos, a elaboração de um fazer pedagógico significativo, criativo e afetivo na formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia. Portanto, demarca-se como problema desta pesquisa: Quais implicações na prática pedagógica decorrentes dos sentidos que os professores possuem sobre educação especial e deficiência intelectual? Como os professores do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Uberaba/MG, no período de 2010 a 2017, pensam seu trabalho pedagógico para ser desenvolvido com crianças entre 07 e 12 anos envolvendo estudantes com deficiência intelectual?

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é *compreender as implicações do sentido de educação especial e deficiência intelectual que os professores possuem na organização do trabalho pedagógico voltado para as crianças com deficiência intelectual, no Ensino Fundamental, com idade entre 7 a 12 anos, na Rede Pública Municipal de Uberaba/MG, no período de 2010 a 2017.*

Como objetivos específicos, pretende-se *identificar e analisar, com os professores do Ensino Fundamental que trabalham com crianças com deficiência intelectual, com idade entre 07 e 12 anos, do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Uberaba MG:*

- a) *o entendimento de educação especial e sua relação com o processo de escolarização;*
- b) *o conceito de deficiência intelectual dos professores e as implicações no processo desenvolvido em sala de aula;*
- c) *a relação entre os conceitos de educação especial e deficiência intelectual nos mecanismos de definição dos processos de construção do trabalho pedagógico.*

Para subsidiar este estudo, examinando a literatura sobre a temática e o fenômeno, foi encontrado um grande conjunto de dados complexos e, muitas vezes, contraditórios, referentes às concepções sobre o papel do professor, da escola e do aluno referentes à aprendizagem, ao desenvolvimento dos alunos, bem como, às práticas pedagógicas dos docentes.

2. Despertando para o universo da pesquisa: pontos de partida para definições do objeto, suas repercussões e delineamentos

Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram, ou metade desse intervalo, porque também há vida [...]

Álvaro de Campos

Na perspectiva da Psicologia Comportamental, o papel do professor consiste em criar contingências para o aprendizado dos estudantes que são concebidos como meros receptores dessas aprendizagens sujeitos aos programas desenvolvidos por especialistas ou programadores dos passos para a aprendizagem.

Na perspectiva construtivista, o professor é visto como auxiliar no processo de desenvolvimento do estudante, o qual é visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem, construindo, desse modo, o conhecimento pela interação realizada no campo pedagógico, mesmo que com ênfase na espontaneidade do aprendiz.

Outra concepção é a histórico-cultural que tem, como um dos seus grandes idealizadores, Vigotski². Nessa perspectiva atribui-se ao professor um papel ativo, na direção que deve ser dada ao ensino e à aprendizagem, sendo que o aluno tem que se sentir participativo, na produção do seu conhecimento. Nesse sentido, as relações professor/estudante são mediadas pelos conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos.

Segundo essa visão a educação formal é necessária para apropriação dos conhecimentos científicos construídos pela humanidade. A tarefa da escola consiste em superar o conhecimento espontâneo advindo da família e de outros grupos sociais e proporcionar, portanto, a apropriação do conhecimento científico pela criança, de forma organizada, orientada, direcionada a impulsionar as funções psíquicas superiores a níveis mais elevados. Ao aprender, a criança adquire os elementos, os instrumentos psicológicos necessários ao seu desenvolvimento integral, como afirma Vygotski: “[...] a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento [...]” (VYGOTSKI, 2010, p. 322).

Outro aspecto importante a ser ressaltado na Teoria Histórico-cultural em relação à aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento, é o que Vygotski afirma: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKI, 2010, p.126).

Para o autor, o desenvolvimento humano acontece sobre as bases de dois níveis: o real e o potencial. Nesse sentido, ele ressalta o valor da zona de desenvolvimento proximal, pois, com a ajuda de alguém mais experiente, os pequenos podem se apropriar de conhecimentos dos quais não se apropriariam sozinhos. Dessa forma, entendemos que o processo de aprendizagem que desencadeia o desenvolvimento da criança, depende de um ensino intencional, que se inicia com a zona de desenvolvimento próxima dos escolares. Nesse processo, a criança é “instigada” à aprendizagem mais ampla e mais complexa, desencadeando novos desejos, novas necessidades que a motivem para novas atividades que impulsionem, de forma peculiar, a criação e a manutenção de novas zonas de desenvolvimento proximal nas crianças, provocando, assim, o avanço do seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil. O ensino intencionalmente organizado a partir da zona de desenvolvimento proximal das crianças alavanca a aprendizagem e impulsiona o processo

² Neste texto será utilizado como forma de escrita do nome deste autor russo, Vygotski por Vigotski, com exceção quando for citação literal.

de desenvolvimento infantil, apontando para o professor que prática pedagógica deve assentar-se não no ontem, mas no amanhã desse desenvolvimento.

Entendemos, então, que a aprendizagem não pode ser separada do ensino, como afirma Vigotski (2010), a aprendizagem e o ensino formam uma *unidade*, uma totalidade, na qual o ensino consiste em “um processo de mão dupla (...) que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno”, mas, também, na direção do aluno para o professor. Assim, o ensino é uma “situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento” (VYGOTSKI “*apud*” PRESTES, 1991, p. 66).

Enquanto as pedagogias mais tradicionalistas tendem a focar o processo de aprendizagem no professor ou no aluno, desenvolvendo uma leitura homogeneizada das relações de ensino, descritas como relações entre papéis sociais do professor e do aluno, nas quais existe a apreensão de sentidos claros e de intenções de alcance imediato. Sobre esses papéis sociais Fontana (2000, p. 2) considera:

[...] lugares sociais de professor e de aluno não existem em si - eles existem à medida que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em gênero, idade, etnia, classe social, encarnando histórias singulares. Estas singularidades que mediatizam toda a dinâmica interativa produzida na sala de aula, deixadas de lado como dados não relevantes `a compreensão da organização do trabalho pedagógico, é que capaz de fazer toda a diferença, desdobrando a aparente simplicidade de relações de ensino em contradição e multiplicidade de experiências vividas, visões de mundo, credos, valores que estão na base dos sentidos e significados, saberes, aprendizados e intenções nelas compartilhados e elaborados

A mesma autora diz que, nas teorias psicológicas de cunho maturacionista, o desenvolvimento das funções psicológicas endógenas é condição para o aprendizado, pois analisa os processos de elaboração do conhecimento a partir do indivíduo, atribuindo à "natureza psicológica" formas de pensamento e de representação que só são dominantes porque foram privilegiadas anteriormente.

Essas ações predominantes do saber sistematizado socializado construído e socializado pela escola, além de encobrirem o processo como foram produzidas, colaboram para o obscurecimento das relações dinâmicas entre aquelas de ensino escolares e a atividade cognitiva dos sujeitos. Isso traz, para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e para as crianças envolvidas, um enfoque não só técnico, como também político.

Portanto, dentro da escola existe uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades de natureza políticas, econômicas, sociais, culturais presentes no contexto histórico-social, pode-se tornar uma instância que contribui para a transformação social por meio da democratização e problematização da cultura.

Desse modo, ao se pensar na organização do ambiente social de desenvolvimento-escola, o papel fundamental desempenhado pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem, encontra em Vigotski (2005) um fundamento essencial nas metodologias de ensino.

Se se pretendem encontrar métodos corretos para uma condução efetiva do desenvolvimento mental, é necessário estudar as relações recíprocas específicas entre aprendizagem e desenvolvimento nas diversas etapas do trabalho escolar sobre as diferentes matérias. Os resultados de recentes experiências de psicologia do ensino demonstram que este estudo tem fundamental importância não só no que diz respeito ao conteúdo, mas também para a utilização de métodos de ensino que garantam o caráter ativo da aquisição de conhecimento e a efetiva formação das necessárias ações mentais. (VYGOTSKI, 2005, p. 51).

O autor faz um alerta aos profissionais da educação de qualquer nível de ensino, quanto à necessidade do estudo profundo sobre as relações intrínsecas entre aprendizado e desenvolvimento para a compreensão do processo de ensino aprendizagem que garanta o caráter ativo do estudante, de maneira a promover seu desenvolvimento mental como sujeito. Acreditamos que essa seja condição necessária para ressignificação da prática pedagógica com foco no desenvolvimento integral das crianças, seja para alicerçar a elaboração de procedimentos metodológicos de ensino adequados, seja para promover a compreensão do desenvolvimento dos aprendizes.

Os estudos de Vygotski em relação à deficiência, são abordados em sua obra *Fundamentos da Defectologia*³ (1924-1929/1989). Nesse trabalho, o autor apresentou nova concepção de deficiência que enfatiza a dimensão social dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Vigotski (1924-1929/1989), a partir dos estudos das funções psicológicas superiores, comprovou a constituição cultural dessas funções e constatou que a deficiência é uma construção social. É no delineamento do contexto no qual o sujeito está inserido e as concepções negativas

³ Os termos *defectologia*, *defeito*, *criança anormal* e *débil mental* Vigotski utilizava para se referir ao estudo das deficiências, deficiência, pessoa com deficiência e deficiência intelectual, passaremos a partir de aqui substituir esses termos respectivamente quando não for citação literal. (SALES, OLIVEIRA & MARQUES, 2011).

de limitação que emergem desse contexto em relação ao déficit, que o sujeito incorpora. Nesse sentido, Vygotski (1924-1929/1989, p. 8) afirma: “[...] a criança não sente diretamente seu defeito. Percebe as dificuldades que resultam desse defeito”.

O autor abordou, também, os conceitos de deficiência primária e deficiência secundária, que contribuíram para educação especial. A deficiência primária, de natureza biológica, não necessariamente implica em deficiência. A deficiência primária só vai se constituir em deficiência secundária ou não, em função da significação que essa deficiência assume no contexto cultural e social em que a criança se relaciona, bem como dos meios disponíveis em tal no contexto para superar essa deficiência. Dessa maneira, essas proposições permitem compreender a necessidade de analisar o sujeito integralmente para estruturar estratégias educativas que possam contribuir na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Em relação a esse princípio Vygotski (1924-1929/1989, p. 22) ressaltou “[...] os problemas da educação de crianças com defeitos só podem ser resolvidos como problemas de pedagogia social [...] tem que educar não apenas uma criança cega, mas primeiro e acima de tudo uma criança”. Outro aspecto importante que Vygotski trouxe por meio dos estudos da deficiência é o conceito de deficiência e compensação. Ressaltou que junto com a deficiência orgânica, estão as forças, as tendências e os desejos de vencer e equilibrar essa deficiência. Esse processo é que faz o desenvolvimento acontecer.

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas em uma direção oposta, estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo na direção das tendências naturais da super compensação não significa atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas a tensão de todas as forças para indenização (VYGOTSKI 1924-1929/1989, p. 32).

A compensação não é um processo natural, mecânico. Está estritamente relacionado com o tipo de relações de comunicação e de estimulação que se estabelecem com a criança em seu contexto social.

Por fim, evidenciamos e, também justificamos, que a base de sustentação epistemológica deste estudo é a histórico-cultural.

Como forma de situar esta pesquisa no universo acadêmico científico atual, examinamos a literatura sobre a temática e o fenômeno estudado, em que se encontrou um conjunto de dados complexos e, por muitas vezes, conflituosos, referentes às concepções, às práticas pedagógicas docentes, à formação continuada de professores, bem como, ao ensino e a aprendizagem relacionados à deficiência intelectual.

Os estudos que utilizam o estado da arte como levantamento bibliográfico deixam contribuição significativa na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da teoria e da prática, apontar as restrições do campo em que movem a pesquisa, as lacunas e, sobretudo, identificar experiências inovadoras que possam mostrar novos caminhos para a compreensão dos problemas, partimos para esse movimento, como forma de nos situar na produção existente e delinear os avanços nos aspectos relacionados aos objetivos propostos inicialmente para a realização deste estudo.

Com base nesses critérios metodológicos, o nosso estudo tem como objetivo as investigações, realizadas nos últimos dez anos, retiradas do site SciELO – coleção de revistas e artigos científicos, uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos. Também utilizamos, para compor o estado da arte, os resumos das teses e dissertações retiradas do Banco de Teses CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Optamos, ainda, por utilizar os resumos, especialmente as palavras-chave, por serem aquelas que resumem os temas principais de um texto. Ademais, nos resumos, é possível detectar o objeto, o objetivo e os aspectos teórico-metodológicos que embasam as pesquisas.

Em relação aos resumos de dissertações e teses⁴, é importante ressaltar que, quando se acessa o Banco de Dados da CAPES com a palavra deficiência intelectual, encontram-se várias denominações, das diferentes áreas do conhecimento para a mesma expressão. Nesse sentido, optamos pelos trabalhos que têm como foco principal a educação das pessoas com deficiência intelectual.

Analisamos trinta e um artigos na categoria deficiência intelectual publicados entre os anos de 2003 a 2015. Na tentativa de melhor organizar todo o material encontrado sobre o tema, elencamos oito subcategorias para análise que são: políticas da inclusão, os processos de ensino aprendizagem, concepção de terminologia da deficiência intelectual,

⁴ É importante ressaltar que os dados que se referem aos resumos das teses e dissertações do Banco de Teses da CAPES, estão atualizados até o ano de 2012.

pesquisa, escolarização, formação de professores, avaliação e diagnóstico e inclusão escolar.

Esses textos científicos abordam a deficiência intelectual sob diferentes prismas. Alguns focam as concepções teóricas; outros mais, o desenvolvimento da metodologia; outros, ainda, o desenvolvimento específico do tema; outros, a definição do problema de pesquisa. Enfim, um campo vasto de investigação.

Em nosso estudo, o processo de ensino e de aprendizagem e a inclusão escolar foram as subcategorias que mais sobressaíram. Acreditamos que a incidência desses dois temas possa ser atribuída ao momento histórico e político que a educação especial viveu e ainda vive, a inclusão do aluno com deficiência na escola comum, implicando no repensar das práticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem.

Em relação às outras subcategorias, o espaço de discussão das políticas da inclusão apareceu em cinco estudos, avaliação e diagnóstico, formação de professores, concepção e terminologia, dividiram espaços iguais, com dois estudos para cada subcategoria e, ainda, escolarização com um estudo, como exposto no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1: Distribuição dos artigos com base na categoria Deficiência Intelectual e subcategorias

Subcategorias	Número de Artigos
Escolarização	1
Concepção e Terminologia	2
Formação de Professores	2
Avaliação e Diagnóstico	2
Políticas da Inclusão	5
Inclusão Escolar	9
Ensino Aprendizagem	10
TOTAL	31

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No texto sobre a **escolarização** da pessoa com deficiência intelectual, Pletsch (2014) discutiu a escolarização, defendendo a delimitação do seu espaço em instituições públicas, nas escolas regulares. Ressaltou a falta de diretrizes para as práticas curriculares desenvolvidas pelos sistemas de ensino.

Esse aspecto acreditamos ser o ponto nevrálgico da escolarização das pessoas com deficiência intelectual, pois, desde a implantação da política educacional para a educação da pessoa com deficiência, são claros os problemas de operacionalização, a urgência de

caminhos para uma avaliação mais fiel ao desenvolvimento global do sujeito e de diretrizes para acompanhamento sistemático das ações estabelecidas.

Pletsch (2014) levantou a questão de todos os estudantes com deficiência estarem dentro de uma escola regular. A autora retratou forte preocupação com as pessoas com deficiências intelectuais mais severas. Argumentou que, em sua opinião, esses estudantes precisam ficar em instituições preparadas para lidar com as questões de higienização, alimentação e, conseqüentemente, com a educação desse grupo de pessoas. O que acreditamos ser um posicionamento ainda arraigado às concepções tradicionais e preconceituosas de deficiência.

No tocante à **concepção e terminologia** relacionadas à deficiência intelectual, Carvalho & Maciel (2005) ressaltaram o desempenho cognitivo sendo este avaliado por testes psicométricos e escores quantitativos. Mesmo que ainda pudessem ser consideradas outras dimensões no diagnóstico e no trabalho com esse grupo, ainda o nível de inteligência teria um peso muito grande para essa concepção de sujeito. Por isso, acreditamos que tal concepção deva estar arraigada aos paradigmas tradicionais da época que insistem em se fazer presentes em muitos espaços educativos, que consideram a deficiência como problema do sujeito.

Já para Santos & Morato (2012), a concepção mudou. Após dez anos, as pesquisas começaram a tratar a deficiência como uma dificuldade a ser trabalhada, o que acreditamos ser o ponto alto dessa abordagem, porque, à medida que ela é considerada como uma dificuldade, fica passível de processos de intervenções e aplicação de metodologias que poderão oportunizar a alteração do estado de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Outro aspecto interessante dessa concepção, foi a alteração do termo “mental” para “intelectual e desenvolvimental”. Isso mostra que a inteligência não é estática, ela pode ser desenvolvida e, nesse sentido, a pessoa está no estado de deficiente e não é deficiente.

Quanto à **formação de professores** voltada para educação inclusiva, Mendes, Almeida & Toyoda (2011), bem como Vilaronga & Mendes (2014) enfatizaram a necessidade de uma metodologia de formação de professores em serviço, desenvolvida em parceria com outros profissionais, bem como com seus pares. Essa proposta de formação por meio do ensino colaborativo, coensino como as autoras assim denominaram, deixou claro o valor da troca de experiência, do apoio do outro, da colaboração do grupo e do planejamento articulado.

Destacamos que essa forma de trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, compartilhando ideias, angústias e conquistas, seja uma estratégia de formação, na busca da construção dos conhecimentos e dos saberes docentes, e, também, para o desenvolvimento profissional dos professores relacionados tanto à profissionalização, quanto à construção da identidade enquanto profissional docente da educação especial.

Outro aspecto evidenciado nas pesquisas em relação à deficiência intelectual é a importância da **avaliação e do diagnóstico**. Christofari, Freitas & Baptista (2015); Mota (2015) alegam que os processos de avaliação e diagnóstico, dedicados às pessoas com deficiência intelectual ainda estão muito arraigados à determinação clínica.

Os profissionais que têm vez e voz nesse processo são aqueles que estão envolvidos com o desenvolvimento físico e com a saúde dessas pessoas. A família, a comunidade, a subjetividade da pessoa com deficiência, sua participação nesses espaços e a vida escolar ainda são aspectos pouco ouvidos e considerados nesse processo.

O que mais nos intriga é o fato de que as avaliações e os diagnósticos são realizados por diferentes profissionais ligados à área da saúde, com instrumentos específicos de suas áreas e, ainda, são denominados como um processo interdisciplinar.

A integração dos diagnósticos de cada área é realizada apenas na devolutiva para a família. E mais, os resultados dessas avaliações demandam pareceres puramente clínicos com grande efeito legal, o que nos leva a indagar sobre qual o papel e a função da escola na vida dessa pessoa. Como a escola pode contribuir para atender a essas necessidades tão específicas clinicamente e com nenhum cunho pedagógico? Essa é a nossa preocupação com essa concepção de avaliação e de diagnóstico. Enfatiza-se que esses processos colaboram, ainda mais, para a classificação e a rotulação das dificuldades apresentadas pelas pessoas com deficiência intelectual.

Sobre **Políticas da inclusão**, Veltorne & Mendes (2011); Silva, Cymrot & D'Antino (2012); Bridi & Meirelles (2014); Anache, Rovetto & Oliveira (2014); Prieto, Pagnez & Gonzalez (2014) ressalta-se de relevante e de comum entre os cinco estudos, o fato de eles virem ao encontro do momento histórico e político pelo qual a educação especial está passando, isto é, a preocupação na efetivação das políticas que tratam da existência dos serviços de atendimentos educacionais especializados em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se aos estudos relacionados às políticas públicas de educação especial estabelecidas pelo Governo Federal, com ênfase na

necessidade de monitoramento e acompanhamento, na identificação das falhas, no aprimoramento e na efetivação das políticas.

Portanto, ao realizar esse estudo, se evidencia o cuidado na leitura, interpretação e análise das diretrizes do trabalho com a deficiência intelectual, pois existem desconpassos entre elas e os números das estatísticas apresentados, haja vista, muitas vezes, não condizerem com a realidade.

Em relação à **inclusão escolar**, para Batista e Enumo (2004), Leonardo (2008) e Kasper, Loch & Pereira (2008), a concepção de inclusão está voltada para o aluno com deficiência em si, sua forma de interação, seu comportamento com os colegas e sua maneira diferenciada de ser. Eles relacionaram os baixos índices de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ao despreparo dos professores e das escolas para receberem e trabalharem com tais crianças.

Já os estudos de Silva & Leme (2009), Dazzani (2010), Pletsch & Glat (2012), Kibrit (2013), Brandão e Ferreira (2013) e Silva (2014), voltaram-se para os mecanismos pedagógicos da inclusão e o foco dos estudos deixou de ser o aluno e passou a ser os processos que abrangem o ensino e a aprendizagem como um todo: a gestão compartilhada envolvida com o andamento e desenvolvimento do pedagógico; a democracia e os direitos humanos, a história de vida sobrepondo a queixa, a importância do atendimento educacional especializado; a compreensão do lugar da deficiência no ambiente escolar; o olhar e a escuta atentos ao afeto, ao subjetivo, à aprendizagem desejante.

A preocupação com a inclusão educacional toma uma proporção que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O mais interessante é que, para todos os níveis de ensino, as conclusões das pesquisas em relação a uma inclusão possível é a de colaboração entre os professores, pais, equipe escolar, efetivação de parcerias, trabalho em rede com serviços sociais, saúde e outros. Enfim, todas as características que qualquer educação efetiva e de qualidade precisa ter.

No que se refere às questões do **ensino e da aprendizagem** voltadas para as pessoas com deficiência intelectual, Pletsch (2012) (2014), Santiago & Santos (2015), Silva & Meletti (2014), Valentim & Oliveira (2013), Baptista (2011), Araújo, Pereira & Almeida (2009), Ross (2004), Anache & Mitjás (2008) e Cordeiro, Scoponi & Ferreira (2007) abordaram a temática ressaltando a importância do conhecimento cooperativo para a inclusão. Tentaram caracterizar e compreender o lugar dos processos de aprendizagem para as crianças com deficiência intelectual. Abordaram metodologias que se utilizam das

artes, enfocando o teatro como estratégia de aprendizagem eficaz para a inclusão. Trouxeram, também, reflexões sobre a ação pedagógica dos serviços especializados em educação especial. Ressaltaram, ainda, os pontos significativos dos processos de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual à luz dos referenciais histórico-culturais de Vigotski e seus seguidores.

Enfim, as ideias suscitadas no material que estudado, em relação ao ensino e a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, deixam evidenciado a necessidade da mudança de postura, do olhar e do trabalho para com a deficiência. Tirar o foco da impossibilidade e voltá-lo para a capacidade. Deixar de ver a deficiência como um problema e encará-la como um desafio para o crescimento pessoal/profissional.

A ênfase no ensino cooperativo e no trabalho em equipe nos quais o professor é o gestor dos seus conhecimentos e estratégias de ensino que, realmente, favoreçam a aprendizagem. Metodologias focadas nas especificidades e necessidades de cada sujeito, em que esse sujeito possa compreender-se melhor, reconfigurando os sentidos subjetivos que estabelecem suas relações com o mundo.

Ter clareza das concepções, das contradições em relação à deficiência intelectual, na busca de intervenções precoces e de redes de apoio, visto que o atendimento especializado precisa existir, mas não com modelos padronizados.

Por fim, por meio dos estudos realizados com os artigos, identifica-se que a comunidade científica se preocupa com a deficiência intelectual, no sentido de dedicar-se, com maior empenho, aos processos e às estratégias de ensino aprendizagem.

No tocante a dissertações e teses, fizemos a busca da seguinte forma, inicialmente, utilizando a nomenclatura de deficiência mental e, posteriormente, a de deficiência intelectual. Percebemos que alguns trabalhos apresentavam as duas nomenclaturas, sendo esses registrados nas duas áreas de busca (deficiência mental e deficiência intelectual) do banco de teses da Capes. Para não haver duplicidade de material, tivemos que filtrar e selecionar os trabalhos e, assim, chegamos ao número de duzentos e trinta e seis trabalhos entre dissertações de mestrado acadêmico e profissional e teses de doutorado. Desses, selecionamos para o nosso trabalho, quarenta e um resumos por serem o foco da pesquisa “aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual”. Ao analisar os resumos, com as palavras-chave e todos os elementos que o compõem, elencamos as categorias: políticas, subjetivação do sujeito, formação de professores, avaliação e diagnóstico, prática pedagógica, ensino, aprendizagem e inclusão.

O número encontrado de trabalhos foi grande. Mas, aqueles que se referem à educação e, principalmente, às metodologias, às práticas e ao conhecimento da aquisição e da estruturação da aprendizagem das pessoas com deficiência são escassos. O que mais se discute nas teses e dissertações voltadas para a área de educação especial é a inclusão. Os pesquisadores estão preocupados com esse paradigma implantado no Brasil pelas diretrizes educacionais da década de 1990. Nesse sentido, tem gerado um campo vasto de discussão. Em seguida, surgiram, em menor proporção, as demais temáticas relacionadas com os mecanismos de educação especial de forma geral (Quadro 2).

Quadro 2: Distribuição dos resumos com base na categoria Deficiência Intelectual e subcategorias

Subcategorias	Número de Artigos
Subjetivação do sujeito	1
Políticas Públicas	1
Formação de Professores	2
Avaliação e Diagnóstico	2
Prática Pedagógica	2
Ensino Aprendizagem	6
Inclusão	27
TOTAL	41

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No estudo da **subjetivação do sujeito**, Sauer (2011) analisou os discursos de profissionais que trabalham com a pessoa com deficiência em uma instituição especial e os efeitos desses discursos.

O autor concluiu, com sua pesquisa, que os discursos analisados consideraram as diferentes formas da deficiência que se manifestam no comportamento do sujeito foram produzidas ao longo do tempo e nos diversos espaços em que esses sujeitos estiveram presentes.

Quanto ao trabalho relacionado com as **políticas públicas**, Ribeiro (2011) fez uma crítica ao descompasso da legislação que prega e à realidade vivida nas escolas, ou seja, a educação como um direito de todos e obrigação do Estado e a falta de aparatos nas escolas e de profissionais da educação para fazerem a inclusão de todos e todas. A autora trabalhou com a ideia da necessidade de implantação de projetos educacionais emancipatórios e que levem os sujeitos ao desenvolvimento da autonomia, independência e responsabilidade em suas escolhas.

Nas pesquisas de **formação de professores**, Toledo (2011) e Stelmachuk (2011), o alvo pesquisado foi a formação continuada em serviço. Destacaram a importância da articulação entre o currículo e a escolarização e do trabalho colaborativo entre os professores da classe comum com os professores especializados. A formação continuada, entendida como uma ação que, se satisfeita, pode apontar novas possibilidades de trabalho pedagógico, assegurando a tão almejada parceria entre os professores, sendo o aluno o maior beneficiário.

Em relação aos estudos de **avaliação e diagnóstico**, Dourado (2011) e Veltore (2011), em suas pesquisas, abordaram instrumentos para auxiliar na avaliação das habilidades antecipatórias à alfabetização, classificando os alunos com deficiência intelectual entre alfabetizáveis e não alfabetizáveis.

Os autores trabalharam na identificação e no diagnóstico da deficiência intelectual, no contexto do atendimento educacional especializado. Nesses estudos, o que ganhou destaque foi a priorização dos aspectos pedagógicos e de aprendizagem, mesmo que o campo clínico ainda contribua para essa análise.

Percebemos que é necessário destacar a emergência de diferentes posicionamentos e diversificação de tendências para compreensão do processo de diagnóstico expressos nos pareceres e os aspectos a serem reconhecidos devem ser aqueles que destacam os elementos potenciais da pessoa com deficiência.

Em relação às **práticas pedagógicas**, os estudos que encontramos foram relacionados à educação física. Foram de Zanella (2011) e Piffer (2011) duas abordagens contraditórias. Zanella (2012) está ligada à utilização da educação física como forma de desenvolvimento e construção da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; e Piffer (2011) traz uma discussão do discurso do professor de educação física, voltado para a aptidão física e as atividades, visando suprir as necessidades da saúde. Revelaram a maneira como organizam suas aulas, as quais não oportunizam a inclusão dos alunos em outros espaços, enfatizando o cuidado e a proteção, subestimando a capacidade dos alunos, excluindo-os.

Os estudos voltados para o **ensino e a aprendizagem** de Moscardini (2011), Miccas (2011), Braun (2012), Batista (2012), Cabalero (2012), Silveira (2011) e Cenci (2011) sobre alunos com deficiência intelectual pesquisados têm foco na elaboração e aplicação de instrumentos específicos de avaliação da capacidade de aprendizagem desses sujeitos, para a importância da mediação da aprendizagem, bem como adequação de

suportes e estratégias pedagógicas oferecidas para o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos com deficiência intelectual.

Os resultados das pesquisas apontam que a concepção de avaliação dos professores é bastante restrita e individual, e a presença do aluno com deficiência intelectual, na escola comum, é motivo de estranhamento. Os dados revelaram que a formação do profissional da educação é muito superficial para desempenhar toda a especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esse público. Os professores entendem que é necessária a valorização das capacidades e que o ensino deve partir da habilidade de cada sujeito, mas o entrave se encontra em como realizar tal trabalho.

É preciso pensar nos ajustes metodológicos, na garantia dos suportes a serem oferecidos, na estruturação de redes de apoio, enfim, na transformação da organização da escola como um todo, para que a inclusão se efetive.

Foram encontrados muitos estudos sobre o processo de **inclusão**, esses retrataram a educação de qualidade como direito fundamental de todos, e afirmaram que negar o direito ou sujeitar a pessoa com deficiência intelectual a um ensino deficitário representa negar a possibilidade desta de se desenvolver plenamente.

A educação de qualidade é aquela que promove e dignifica a condição humana, esse é o princípio da inclusão. O direito de desfrutar das mesmas oportunidades e dos mesmos espaços, essa é a igualdade que a inclusão prega.

Os trabalhos que selecionamos para essa discussão apresentaram diversos posicionamentos em relação à concepção de inclusão que a legislação preconiza. Os trabalhos nas salas de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado, respaldados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mostraram a intenção de preparar as crianças para atuarem em sala regular, como se o atendimento educacional especializado fosse adaptação ou reforço do ensino regular.

Em contrapartida, as tarefas propostas na sala regular para as crianças com deficiência são, notadamente, diferentes daquelas realizadas pelo restante da sala, o que exclui, ainda mais, a criança. Os resultados das pesquisas destacaram o trabalho do professor voltado para atividades fragmentadas e extremamente simples, desconsiderando a capacidade do aluno.

Os discursos dos profissionais apresentaram a concepção de deficiência marcada pelo modelo biomédico, vista como desvio e anormalidade, como doença, problema da

medicina, sendo considerado imprescindível um diagnóstico (laudo) e, até mesmo, um tratamento específico.

As concepções de professores que apresentaram características e concepções mais avançadas em relação à inclusão são os profissionais que já estão convencidos de que todas as pessoas possuem limitações e capacidades e, dessa forma, a prática desses profissionais é mais inclusiva e o trabalho mais colaborativo, tanto entre as crianças, como entre os professores. Esse é um dado de grande relevância porque os resultados das pesquisas também mostraram que o professor da classe comum é o principal agente da suspeita da deficiência intelectual e dos encaminhamentos para outros profissionais.

As pesquisas, ademais, indicaram que as interações sociais realizadas no espaço escolar entre as crianças sem e com deficiência são boas e estáveis, mas as crianças com deficiência não são escolhidas pelos colegas para participarem e colaborarem nas atividades e nos subgrupos. Isso denota o preconceito instalado e velado pelos discursos das famílias, da escola e da sociedade.

Acreditamos que essa questão deve ser de preocupação, responsabilidade e trabalho constante do professor: incentivar e oportunizar a interação e participação de todos os alunos em diferentes subgrupos, apontando-lhes os benefícios da construção do conhecimento quando é tecido por diferentes saberes.

A preparação do jovem e do adulto com deficiência, para a inserção no mercado de trabalho, também é preocupação de relevância nas pesquisas que estudamos. Os gestores de empresas selecionam as pessoas por tipo de deficiência em relação ao benefício de contratação. Esses gestores apontam que a inserção da pessoa com deficiência múltipla, intelectual e visual exige mais adequações das condições e práticas de trabalho em relação a outras deficiências. E dentre essas deficiências, a intelectual sofre mais discriminação e preconceito porque é considerada incapacidade e fragilidade para a execução de trabalhos mais complexos na empresa.

É importante destacar que a empregabilidade na vida das pessoas com deficiência intelectual provoca impacto social, causando melhorias em aspectos como aprendizado, autonomia, esferas afetivas e sociais, aquisição de bens materiais, envolvendo a pessoa, a família e a comunidade.

Outro aspecto identificado nos estudos ao qual devemos dar atenção é a inclusão no ensino superior. É constatado que, embora exista uma política nacional que trate da educação inclusiva no Ensino Superior, não existe unificação nas ações dos Institutos Federais e nem das Universidades Federais, no sentido de proporem a educação inclusiva

de forma coesa, alinhada entre eles, pois, geralmente, os institutos e universidades propõem iniciativas de forma diversa, inclusive, dentro de um mesmo estado.

Em relação ao período das pesquisas realizadas, é possível perceber que, no início do período em que nos propusemos a fazer esse estudo, entre 2001 a 2008, apresenta-se uma linha de investigação voltada apenas para as dificuldades de aprendizagem. Acreditamos que esse fato possa estar relacionado com o momento em que as crianças com deficiência intelectual estavam, ainda em seus lares ou nas instituições de educação especial. Nesse sentido, a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual ainda não era um problema da escola regular, nem tampouco dos pesquisadores.

Já nos períodos finais do nosso estudo, 2009 a 2015, fica claro o surgimento de pesquisas voltadas para o estudo empírico com coleta de dados por meio de fontes diretas, pessoas, alunos e/ou profissionais que vivenciaram o fato, o tema e/ou a situação. Período que vem ao encontro do movimento de educação inclusiva, assunto latente em toda a comunidade escolar. Por isso, a comunidade acadêmico-científica se volta para essa questão de forma bem assertiva, nesse período.

Articulando as ideias do estudo das produções científicas com nosso foco de pesquisa, destacamos que a criança foi o interesse de muitas das pesquisas que analisadas, porém, a investigação desse sujeito (criança) sempre surge voltada para o desenvolvimento biológico, psicológico e cognitivo. A dificuldade instaurada pela deficiência intelectual é culpa da criança e/ou da sua família, e/ou da sua condição socioeconômica.

Percebemos, ainda, que os professores não se sentem corresponsáveis e nem parceiros dessa empreitada e não se incluem no processo quando avaliam as necessidades e o desempenho dos estudantes. Acreditamos que deva ser por isso a preocupação dos pesquisadores com o ensino e aprendizagem visto que, no nosso mapeamento, esse tema surgiu inúmeras vezes.

A ênfase no assunto sobre suporte psicopedagógico foi incidente nas nossas análises, pois o trabalho com a deficiência intelectual, segundo o enfoque das pesquisas aqui já mencionadas, deve ser resolvido pelas equipes multiprofissionais em atendimentos clínicos, por meio de aplicação de testes que fornecem os escores a serem comparados com os padrões de normalidade.

Esse aspecto é instigante se observado pelo ângulo da construção do conhecimento por meio das relações dado que cada ser é único, e ser diferente se torna questão inerente ao ser humano.

Se cada sujeito estabelece e produz seus conhecimentos e suas configurações subjetivas por meio dos fatos vivenciados por ele, perguntamos: como o professor pode trabalhar com essa visão clínica, de anormalidade, de doença que a psicopedagogia tanto defende? Isso realmente é pedagógico?

No levantamento que fizemos não encontramos produções que estabelecessem o entrecruzamento da importância do trabalho pedagógico que o professor realiza na sala de aula para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

Nesse sentido, faz-se de extrema necessidade a investigação desses aspectos e a compreensão que se estabelece entre os sentidos que o professor possui sobre deficiência intelectual e suas implicações no trabalho pedagógico e, por conseguinte, na aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Acreditamos ser de grande relevância esse estudo no sentido de contribuir com os professores que trabalham com as crianças com deficiência intelectual, auxiliando-os no desatar dos nós que entram o avanço e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual como um todo.

Nas diferentes etapas da investigação sobre os sentidos, o pesquisador terá que atentar-se aos diferentes indicadores e aproveitar-se deles para identificar e compreender os sentidos presentes, entender o significado das diferentes experiências vividas pelas pessoas.

Diante do exposto, acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa poderá nortear a compreensão das concepções pedagógicas, assim como, mostrar, na realidade as práticas pedagógicas dos docentes, de maneira a contribuir para a identificação da configuração de sentidos que acontecem na vida escolar do estudante com deficiência intelectual.

3. Caminho metodológico do estudo

[...] Caminhante não há caminho, se faz caminho
ao andar [...]

Antônio Machado

A pesquisa é de natureza qualitativa, focalizando-se **em um estudo exploratório descrito**, com 16 (dezesseis) professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG que atuam com crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada, por coleta de planejamentos e registros dos estudantes com e sem deficiência intelectual das professoras que atuaram na pesquisa. Optamos pela entrevista semiestruturada por permitir a organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelos professores. Orientamos os entrevistados sobre o objetivo das informações coletadas, o direito ao sigilo profissional e à interrupção da entrevista, se necessário. Iniciamos as entrevistas somente após todas as informações repassadas, e o livre consentimento e autorização registrada em documento.

Definimos por realizar a entrevista fora do horário de aula dos participantes (professores) por dois motivos:

- a) Por considerar que o tempo de imersão em campo, 4 meses letivos, poderia afetar o andamento dos planejamentos das professoras;
- b) Pelo fato de que, desse modo, foi possível, juntamente com a equipe escolar, selecionar professores de turmas diferentes.

Essa escolha se justificou, ainda, pelo fato de que tivemos professores diferentes, permitindo uma visão mais ampla e significativa. Isso permitiu um acompanhamento minucioso dos vários momentos da investigação, além da análise mais detalhada do processo investigativo.

Os registros das entrevistas aconteceram por meio de gravações, que foram apagadas logo após a transcrição, de maneira a manter o sigilo dos nomes dos informantes. As transcrições foram repassadas para os entrevistados lerem e fazerem as correções que julgassem necessárias e autorizarem seu uso.

Sorteamos 04 (quatro) professoras e, após a realização da entrevista, pedimos fotocópias dos registros dos planejamentos que fizeram para a turma, bem como os registros das atividades executadas em sala de aula, pelos estudantes com deficiência intelectual e por um outro que julgassem ter desenvolvido adequadamente a atividade.

Vygotski (1996, p. 289) ressalta que “[...] a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado.” Orientada por essa premissa, nessa proposta da investigação, pautamos pela análise interpretativa/explicativa dos fatos e processos estudados, na qual realizamos a *análise do processo em vez do objeto/produto* (ZANELLA *et al.*, 2007), considerando a dinamicidade e as contradições dos fenômenos educativos em seu transcurso real.

Com base nessa proposição, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos” de acordo com Vigotski (1998, p. 216). Esse tipo de análise se caracteriza pela busca da explicação do fenômeno em relação à realidade, estabelecendo causas e consequências.

A escolha da análise consiste, também, no fato de se considerar a estreita ligação com a metodologia da pesquisa, pois, como assegura Vigotski, “é a análise que coloca as questões; que constitui a base de todo experimento: todo experimento é uma análise em ação, assim como toda análise é um experimento que se leva a cabo na mente.” (VYGOTSKI, 1998, p. 369).

Assim, o processo de investigação que utilizamos configura como um estudo interpretativo/explicativo dos conteúdos, no qual estabelecemos o entrelaçamento das interações entre o trabalho pedagógico do professor e a deficiência intelectual.

3.1 - A pesquisa: configurações e definições

No meio do caminho tinha uma pedra.
Carlos Drummond de Andrade

A pesquisa foi desenvolvida em 09 (nove) escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Uberaba/MG. Selecionamos esse número de escolas por apresentarem estudantes com deficiência intelectual, na idade relacionada à pesquisa, conforme dados informados no Censo Escolar Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, por meio do Departamento de Educação Inclusiva e Inspeção Escolar.

O acordo para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado, primeiramente, com a Secretária de Educação, em conversa informal, na qual expressou satisfação muito grande em poder colaborar com sua realização. Posteriormente, no início do trabalho, na entrada em campo, o recrutamento aconteceu em encontro combinado e agendado com os 16 (dezesesseis) professores efetivos, das 09 (nove) escolas urbanas da rede municipal de ensino. No encontro, explicamos a pesquisa e firmamos acordo com as professoras que se interessaram em participar da mesma. Em documento próprio, registraram-se o consentimento de utilização das escolas, a participação e o acompanhamento da pesquisa feito pelas diretoras, pedagogas e professores da escola, no período de setembro a dezembro de 2017.

As escolas em que a pesquisa foi realizada, são públicas, funcionam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, atendem alunos desde

o 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Das 09 (nove) escolas, 07(sete) estão localizadas em bairros periféricos e recebem alunos do zoneamento correspondente à sua localização. As outras 02 (duas) estão localizadas na região central da cidade, recebem estudantes dos bairros mais centrais, mas, quando há vagas, recebem alunos de outros zoneamentos, conforme necessidade e demanda da Secretaria Municipal de Educação. Os estudantes que estudam longe de seus bairros, geralmente residentes de novos conjuntos habitacionais entregues para às famílias sem que houvesse a preocupação de construção de escolas no local. Dessa forma, os estudantes são transportados de ônibus fornecido pela prefeitura para a escola que possuir vaga disponível. Segundo relato das diretoras e professoras, isso tem causado desconforto para as crianças e desafios para os profissionais, porque dificulta o contato direto da escola com a família, bem como, a convivência interna escolar com as crianças do próprio bairro. Esse é um fator que provocou descrédito dos órgãos públicos com a educação, em não pensar na construção de escolas quando projetam a construção de casas e/ou conjuntos residenciais.

Essa realidade remete à reflexão que a garantia do acesso à educação em escola do bairro onde a criança reside ainda está somente no papel da legislação e nos discursos dos políticos, em época de eleição. O nível socioeconômico das famílias dos estudantes com os quais realizamos a pesquisa varia, segundo classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - (2014) de “médio -baixo” a “baixo”, considerando a discrepância da localização das residências dos mesmos.

De modo geral, as condições físicas das escolas – espaço físico das salas de aula e demais dependências, material, estética, iluminação – apresentam-se em bom estado, com disponibilização dos materiais de consumo e equipamentos em funcionamento e são mantidas, prioritariamente, com recursos da Secretaria, verbas federais e complementados por fundos arrecadados em atividades promovidas pela escola. As escolas têm espaços internos amplos para a circulação dos estudantes, banheiros adaptados e rampas para as pessoas com mobilidade reduzida. Inclusive 08 (oito), das 09(nove) escolas receberam verba do Programa Escola Acessível para adaptações, ajustes arquitetônicos e aquisição de recursos de tecnologia assistiva necessários para o acesso e participação dos estudantes com deficiência. Também, receberam Sala de Recursos Multifuncionais. Todas as unidades escolares da pesquisa ofertam o AEE - Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência. Têm cantinas, refeitórios, bibliotecas, salas de informática, entre outros espaços.

Possuem equipes administrativas: secretários, diretoras, vice-diretoras, pedagogos, coordenadores do tempo integral e pessoal de serviços gerais responsáveis pela limpeza e segurança da escola. Em relação aos docentes, são distribuídos em dois turnos e, na sua maioria, efetivos da Secretaria Municipal, com carga horária de 40 horas semanais, mas o quadro de designados ainda é grande.

Os materiais, estrutura física, mobiliários, enfim, a condição física das escolas as quais utilizamos como campo de pesquisa demonstram ser, realmente, espaços educacionais e de aprendizagem, mesmo havendo clareza de que esses espaços se tornam ambientes de aprendizagem, somente diante das relações com os sujeitos que os integram.

Os participantes da pesquisa foram 16 (dezesesseis) professoras efetivas que atuam em escolas na região urbana, com crianças com deficiência intelectual com idade de 07 a 14 anos da Rede Municipal de Uberaba/MG. Os principais critérios de seleção dos participantes da pesquisa foram professores:

- a) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5ºanos da primeira fase do ensino fundamental;
- b) que têm alunos com deficiência intelectual em sua sala de aula;
- c) que aceitaram participar da pesquisa;

Por se tratar de um estudo histórico cultural acreditamos ser importante a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Propomos a seguir, uma exposição sucinta dos dados de cada uma delas, porém única, principalmente, no que se refere a escolha da profissão docente.

Quadro 3: Perfil das professoras – sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Formação	Tempo de Formação	Local de Formação	Alunos com Deficiência Intelectual na sala
1- Cristina	43	Magistério e Normal superior. Cursando Psicopedagogia	15 anos	Uberaba	1
2- Rosa	30	Magistério. Cursando Pedagogia	10 anos	Uberaba	3
3- Márcia	45	Magistério	25 anos	Uberaba	2

4- Paula	32	Pedagogia e Mestrado	10 anos	Uberaba	1
5- Hortência	41	Pedagogia e Psicopedagogia	20 anos	Uberaba	1
6- Catarina	60	Matemática, Pedagogia, Psicopedagogia e Mestrado	40 anos	Uberaba e Ituverava	2
7- Roberta	62	Pedagogia	10 anos	Uberaba	1
8- Célia	36	Magistério e Letras	36 anos	Uberaba	2
9- Luísa	38	Magistério Superior e Especialização em Educação Especial e ensino Religioso	15 anos	Patrocínio	1
10- Violeta	39	Magistério Superior, Letras e cursando Pós em Neuropsicopedagogia	22 anos	Uberaba	1
11- Daniela	32	Magistério e Letras	16 anos	Uberaba	2
12- Cláudia	48	Magistério e Geografia	Quase 20 anos	Uberlândia	2
13- Júlia	38	Magistério, Geografia e Pós em Educação Ambiental	20 anos	Uberaba	3
14- Maria	41	Magistério e Letras	20 anos	Uberaba	1
15- Sofia	49	Magistério e Letras	31 anos	Uberaba	1
16- Débora	38	Magistério e Pedagogia	20 anos	Alagoas	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A idade das professoras variou de 30 a 62 anos. A formação também apresentou variações: uma professora apenas com Magistério, uma cursando Pedagogia; 07 (sete) com curso de graduação em Magistério Superior, Licenciatura em Letras, Pedagogia e

Licenciatura em Geografia; 05 (cinco) com Pós-Graduação em nível de especialização e apenas duas com Pós-Graduação em nível de Mestrado. Em relação ao tempo de formação, oscilou entre 10 a 40 anos.

Todas as professoras que participaram da pesquisa tinham estudantes com deficiência intelectual decorrente de síndromes ou não. Das 16 (dezesesseis) professoras, 08 (oito) tinham mais de um estudante com deficiência intelectual em suas salas. A idade dos estudantes variou entre 09 a 14 anos, esses matriculados de 3º a 5º ano do Ensino Fundamental I, muitas vezes, não correspondendo idade com a série/ano do estudante.

As entrevistas com as professoras participantes foram realizadas na escola em que trabalham, com horário previamente combinado com cada uma (geralmente no horário do módulo).

Para manter o sigilo e não correr qualquer risco de identificação, cada professora escolheu um nome fictício para representar sua fala.

Nas escolas, nosso primeiro contato foi com as diretoras que sempre ressaltavam os inúmeros problemas que enfrentam com as diferentes intervenções externas que a escola tem sofrido, a ausência das famílias na educação dos filhos, entre outros assuntos. A nossa presença, como pesquisadora, foi concebida, desde os primeiros contatos, como esperança de ajuda na busca de alternativas para as dificuldades enfrentadas todos os dias nas escolas. Isso foi bem intenso que, algumas vezes, percebi exagero e, até mesmo, a transferência de responsabilidade, colocando-me como especialista em relação à educação da pessoa com deficiência intelectual que, sendo assim, deveria ter todas as respostas e soluções para os questionamentos e desafios que vivem no cotidiano escolar.

Diante de tantos problemas e dificuldades, após exposição dos objetivos, bem como dos procedimentos que iríamos realizar, afinal, uma pesquisa com o propósito de compreender e identificar os sentidos das inter-relações entre o que o professor pensa e acredita em relação ao aluno com deficiência intelectual com aquilo que desenvolve na prática pedagógica na sala de aula, pareceu, no primeiro momento, pouco estimulante, tendo em vista que, no mundo pedagógico, é muito comum o imediatismo dos profissionais da educação, em ter que fazer algo ao invés de pensar, pesquisar e analisar para buscar fazer diferente. Contudo, em alguns momentos de diálogo estabelecido, fomos consolidando a importância da pesquisa como possibilidade de contribuir com os professores que trabalham com as crianças com deficiência intelectual, a oportunidade de compreender sentidos e os significados das diferentes experiências que acontecem na vida escolar do estudante com deficiência intelectual e, ainda,, auxiliar na valorização do

espaço da escola pública como campo de experimentação e de investigação voltado para a resolução de problemas de ensino e de aprendizagem dos conteúdos do currículo formal, colaborando com a construção do conhecimento na formação dos professores em relação à deficiência intelectual.

A primeira ida às escolas visou, tão somente, estabelecer conversa com as diretoras. Na segunda vez, o objetivo era o contato com as professoras que participaram da pesquisa, para, somente a partir da terceira ida, iniciarmos as entrevistas. Tornou-se bem trabalhoso, mas, esses momentos foram de extrema importância para intensificarmos os contatos individuais. Foi muito produtivo direcionar atenção a cada um, em momentos distintos, ouvir suas histórias, queixas, lamentações em uma conversa informal.

Nossa preocupação era de sermos aceitos nos grupos sem causar grandes alterações na dinâmica das escolas e das professoras. Fomos recebidos, todas às vezes, com educação e, por parte de algumas diretoras e professoras, com cautela. Somente em poucos casos percebemos que nossa presença incomodava. A diretora nos acompanhava o tempo todo dentro da escola, pedindo para aguardar a liberação dela para entrarmos nos recintos e encontramos com a professora. A maioria das escolas, a recepção foi mais tranquila e amistosa, deixando-nos mais à vontade, com tranquilidade e entusiasmo para auxiliar nas dificuldades com os estudantes com deficiência intelectual.

Em relação à recepção, por parte das professoras, foi bem tranquila, exceto com a professora que manifestou, com seu comportamento e forma de agir, que nossa presença a incomodava, visto que o foco da pesquisa seria ela e suas práticas, e não os estudantes. O comportamento dessa professora foi de repulsa, nos primeiros momentos. Por exemplo, ela confundiu o dia da entrevista e alegou impossibilidade de nos receber. Agendamos nova data e surgiu outro imprevisto. Após algumas tentativas sem sucesso, colocamos, para ela, que não havia obrigatoriedade em participar da pesquisa, mas, mesmo assim, ela quis fazer parte. Outro fato que deixou clara a preocupação com nossa presença foi o fato de, ao decidir ser entrevistada, demorou a encontrar um espaço para iniciarmos a entrevista gravada e, em alguns momentos, sua fala em tom muito baixo, sumia e voltava, e o áudio ficou quase que inaudível. Suas respostas foram curtas e objetivas, não oportunizando adentrar mais no assunto para compreendê-la melhor.

Foram ocasiões difíceis, mas fundamentais, para o processo de pesquisa porque a atividade exigiu do pesquisador a observação de todos os elementos, ditos e não ditos. A organização do ambiente, o tom de voz, a disponibilidade das pessoas, a acolhida, a linguagem corporal, entre outros. Todos esses elementos foram bem observados por nós,

e, naquela escola, com essa professora em especial, foram bem marcantes essas manifestações.

A percepção do acolhimento dos sujeitos da pesquisa é essencial, fundamental, pois, segundo González Rey (2012, 59), “os diálogos e as reflexões que se sucedem desde o primeiro dia são elementos essenciais para o desenvolvimento da identificação dos sujeitos da pesquisa, o qual os leva a tomar iniciativas não contempladas pelo pesquisador”.

As análises articulam-se entre si o tempo todo e, muitas vezes, emergem interpretações similares registradas de diferentes formas, tornando o texto e nosso posicionamento enfático e radical. Pensamos ser importante evidenciar essas incidências, dado que o assunto exige, da pesquisadora tal postura, mediante temas que retratam a imbricação da educação especial, deficiência intelectual e prática pedagógica docente.

A organização dos dados a seguir apresenta-se de forma articulada, relacionando as falas das professoras, a singularidade, os sentidos e significados de conceitos de educação especial, deficiência intelectual e prática pedagógica, com os planejamentos que elaboraram para a sala de aula, bem como as atividades dos estudantes relacionadas a esses planejamentos, e, também, nossas percepções e impressões sobre tudo isso.

3.2. Organização do estudo

Todo o trabalho da pesquisa será organizado em quatro capítulos, a fim de melhor compreensão da pesquisa. Na primeira sessão, “A Deficiência Intelectual: aspectos conceituais, legais e educacionais”, apresentaremos o caminho histórico dos conceitos e terminologias da deficiência intelectual, assim como a evolução dos estudos dessa deficiência, estabelecendo suas origens, seus principais conceitos, tendências acadêmicas, autores e obras. Explicitaremos, ainda, nesta sessão, as ações mais significativas e documentos oficiais que o governo federal implantou e implementou para a efetivação da política de educação inclusiva, nos períodos de 2003 a 2016, bem como a articulação desses feitos e documentos para o trabalho com as pessoas com deficiência intelectual.

Na segunda sessão, “O Aprendizado do Estudante com Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski, explicaremos toda a fundamentação teórica da nossa pesquisa por meio das produções científicas relacionadas com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

A terceira sessão intitulada “O Trabalho Pedagógico do Professor com Estudantes com Deficiência Intelectual” abordará como a profissão docente está configurada,

atualmente, e como tem sido o trabalho pedagógico do professor para lidar com as singularidades e, ainda, o fazer pedagógico do professor com a criança com deficiência intelectual. Esse capítulo se faz necessário para compreendermos e evidenciarmos as especificidades do trabalho do profissional da educação, sobretudo, daqueles que trabalham com a criança com deficiência.

A quarta sessão expõe o detalhamento da pesquisa de campo, as análises e os indicadores dos entraves no processo ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisadora realizou um mergulho nos estudos da deficiência intelectual para compreender a realidade da educação do estudante com deficiência intelectual. Foi uma travessia desafiadora, porém muito interessante, que vale a pena toda equipe escolar se propor a fazer.

SESSÃO I

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: aspectos conceituais, legais e educacionais

As lâmpadas valem pelas cenas que iluminam e não pelo seu poder de iluminar. Há inteligências de QI 200 que só iluminam esgotos e cemitérios. E há inteligências modestas que iluminam as asas de uma borboleta.

Rubem Alves

O estudo da educação da pessoa com deficiência a cada dia vem ganhando espaço e se fazendo presente nas diversas esferas da academia e da sociedade como um todo: a luta pelo reconhecimento desse sujeito como alguém que tem direitos e precisa ser reconhecido e valorizado em sua individualidade. Esta postura é, na atualidade, uma questão que todas as pessoas, principalmente, os educadores precisam abraçar e compreender.

Mesmo com os avanços já vivenciados pós década de 1990, com implantações de políticas públicas de inclusão, ainda é preciso rediscutir os princípios que norteiam as práticas sociais como forma de possibilitar o acolhimento do sujeito que difere do padrão e do modelo de normalidade socialmente construído até então.

Convictos dessa premissa, o objetivo desta sessão, é realizar um rastreamento dos estudos sobre a deficiência intelectual, caracterizando-a nos diferentes momentos históricos, ressaltando as origens, conceitos e tendências acadêmicas. Acreditamos que conhecendo essa construção histórica, possamos compreender mais e melhor acerca da deficiência, obtendo maior clareza sobre os conceitos e sobre a implantação de melhores serviços e atendimentos educacionais a esta população. Pretendemos ainda, ressaltar os marcos legais, as construções das políticas para a pessoa com deficiência, principalmente no que se refere à educação, além de abordar o que dizem as pesquisas sobre a deficiência intelectual, no período compreendido entre 2000 a 2015.

1.1 A Trajetória da Terminologia e dos Conceitos de Deficiência Intelectual⁵

Mesmo que as rotas da minha vida me conduzam a uma estrela, nem por isso fui dispensado de percorrer os caminhos do mundo.

José Saramago

Ao longo dos anos, o conceito de deficiência intelectual vem sendo modificado devido às mudanças sociais, políticas e econômicas que tanto impactam as formas de compreender os fenômenos humanos. Embora as mudanças de termos expressem a transformação dos profissionais e da sociedade, elas não garantem a inclusão da pessoa com deficiência e, nem tampouco eliminam os preconceitos. Enfim, as atitudes e posturas não se resumem apenas nas alterações dos conceitos.

Segundo Anache (2012), da antiguidade até dias atuais podemos observar várias mudanças de nomenclaturas como, por exemplo, idiota, débil mental, retardo mental, deficiente mental e, atualmente, deficiente intelectual. Esses termos expressam diferentes compreensões sobre a deficiência.

Ao pesquisar sobre hereditariedade da deficiência intelectual, o médico Esquirol, (1818), concluiu que a deficiência não é uma doença, mas um estado de desenvolvimento das faculdades intelectuais e, assim, denominou esse estado de **idiotia**. Esquirol (1818) considerava as características, incompetência intelectual e inadequação social, como características determinantes da deficiência intelectual. Esse princípio determinava a etiologia sendo predominantemente hereditária.

Até o século XVIII, a própria ciência confundia deficiência mental com doença mental e buscava tratamentos que trouxessem melhora e/ou cura para essa condição. Nessa época as descobertas centraram na consolidação dos conhecimentos já adquiridos e não foi um século de grandes descobertas. Então a deficiência intelectual continuava a ser considerada hereditária e incurável e a maioria das pessoas nessa condição era abandonada em hospícios ou asilos.

Somente no século XIX, as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas. Isso se deve ao médico Jean Itard que desenvolveu um trabalho com um menino, Victor Aveyron, diagnosticado pelo psiquiatra Philippe Pinel, como sendo idiota. Itard tinha a convicção de que o homem não nasce

⁵ Esse subitem se dedica a relatar o caminho dos termos e conceitos de deficiência intelectual ao longo dos anos. Não se compromete em historicizar a deficiência intelectual em seus diferentes aspectos.

homem, mas é construído como homem. Alguns autores como Pessotti (1984); Carneiro, (2007); Pletsch, (2009) destacam a metodologia utilizada por Itard, como sendo de extrema relevância para a constituição de fundamentos importantes dentro da Educação Especial.

Outra contribuição que merece destaque nessa mesma época é a de Edouard Séguin (“*apud*” PESSOTTI, 1984), discípulo de Itard, ele propôs a teoria psicogenética da deficiência intelectual, com o método de estimulação do cérebro com atividades físicas e sensoriais. Ele descreveu as categorias **idiotia, imbecilidade e debilidade** como quadros diferentes e com etiologias também diferentes. Considerava, além das causas orgânicas, as causas ambientais e psicológicas. Edouard Séguin ainda criou uma escola para pessoas com deficiência intelectual

Do século XX até os dias atuais, Anache (2012) afirma que foram três tipos de concepções que embasaram o conceito de deficiência, sendo que essas foram se modificando de acordo com a necessidade e com o contexto profissional a serem utilizadas. A primeira concepção trouxe o modelo médico organicista, que trata a deficiência como um problema complexo e a ênfase desse problema está no **déficit da capacidade intelectual** do sujeito. Com essa concepção de deficiência intelectual, as explicações para a deficiência tinham um caráter puramente orgânico, com a denominação de **retardo mental**.

A segunda concepção trouxe o modelo psicológico com ênfase na psicomетria. Kirk e Gallagher (1987) afirmam que Grossman (1973) traz uma revisão conceitual aceita pela maioria dos profissionais da época. Para ele, a deficiência intelectual foi caracterizada pelo funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, associado aos **déficits no comportamento adaptativo** e que pode aparecer durante o período de desenvolvimento do sujeito (ANACHE, 2012). Nesse período, a pessoa era considerada deficiente quando o QI - Quociente de Inteligência ficava em torno de 70, então, Grossman (1973) propôs alteração do nome de inteligência limítrofe para **deficiência mental limítrofe**.

Em 2002, a Associação Americana de Retardo Mental classificou a pessoa com deficiência intelectual de acordo com o suporte de que necessitava, são eles: suporte intermitente, limitado, extensivo e permanente. A intenção foi diminuir o peso do rótulo e aumentar a crença nas potencialidades das pessoas classificadas de acordo com o nível de suporte que precisavam e a classificação recaiu no grau de **deficiência mental, leve, moderada, severa e profunda**.

A terceira concepção trouxe o modelo multidimensional que considera o funcionamento do sujeito e do meio no qual está inserido. A Associação criada em 1876, como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), que desde essa época liderava os estudos e pesquisas sobre deficiência intelectual, dedicando a sua produção de conhecimento às terminologias e classificações, nesse período com uma nova roupagem e com novo nome Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD). Em suas definições mais atuais, a partir de 2007, adotou o termo **deficiência intelectual** e reconheceu o caráter multidimensional com **cinco dimensões para se fazer um diagnóstico, a saber:**

- a) Dimensão I - inclui as habilidades intelectuais;
- b) Dimensão II, o comportamento adaptativo;
- c) Dimensão III inclui a participação, interações, papéis sociais;
- d) Dimensão IV, a saúde física e mental;
- e) Dimensão V envolve os contextos relacionados ao ambiente sociocultural no qual a pessoa com deficiência vive e se relaciona.

Este período foi importante para a realização de um diagnóstico mais próximo da realidade do desenvolvimento geral da pessoa com deficiência, mesmo que ainda prevalecesse a visão clínica, no entanto, para o trabalho pedagógico do professor, pouco contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, pois a escola divide o ser humano em áreas, cognitivo, afetivo e social, como as categorias das dimensões.

Entendemos que, para a efetivação de um trabalho pedagógico favorável, bem como, para consolidação de uma vida autônoma do estudante de forma geral, sobretudo do estudante com deficiência intelectual, essas categorias precisam ser compreendidas e trabalhadas com unicidade, porque entendemos que elas se misturam e se interagem o tempo todo, constituindo o sujeito histórico cultural atuando e participativo em sua comunidade. A deficiência intelectual com essa terminologia passa ser considerada uma condição que reflete desarmonia entre o indivíduo e o ambiente em que interage. Nessa perspectiva, tanto as características do sujeito, quanto as do seu meio são determinantes para a adaptação desse sujeito na sociedade (ANACHE 2012).

De acordo com os anos, as formas de se referir à pessoa com deficiência foram sofrendo modificações, acreditamos que isso se deva ao fato do aprofundamento nas pesquisas e estudos relacionados a essa área, que refletem e impactam não somente na

nomenclatura, mas também na concepção de homem, de sociedade, de educação e de mundo.

A adesão, pela sociedade como um todo, da terminologia deficiência intelectual está caminhando de forma gradativa, principalmente em alguns segmentos da sociedade, inclusive na educação.

Como já foi abordado anteriormente, foi a partir de 2007 que a deficiência intelectual foi assim denominada pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), uma associação norte-americana com fins e objetivos voltados à saúde, mas que sempre ditou as regras e normas de atendimento ao público com deficiência intelectual. Essas abordagens demoraram a ser incorporadas aos documentos legais, bem como, ao cotidiano educacional e social, pois encontramos nos documentos da educação, a publicação dos fascículos orientadores do Atendimento Educacional Especializado, editados pelo MEC em 2010, com a nova terminologia: *“A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual*. Antes dessa data, todos os documentos da educação que consultamos apresentava a nomenclatura “Deficiência Mental”.

Atualmente, nos discursos, bem como, nas concepções, ainda encontramos pessoas se referindo às pessoas com deficiência intelectual como deficientes mentais, excepcionais, confundindo doença mental com deficiência intelectual e, ainda, síndrome de Down com deficiência intelectual.

Percebemos uma grande necessidade de esclarecimento e informações a toda sociedade, principalmente, para a formação inicial e continuada dos professores, pois junto com a terminologia, acompanham as concepções que pautarão os conhecimentos práticos, científicos, as propostas de intervenção, enfim, todo o trabalho do professor. Assim, neste trabalho, se entende por deficiência intelectual uma condição permanente que pode ser agravada ou minimizada de acordo com intervenções que o meio e o outro fazem frente ao aprendizado e ao desenvolvimento das pessoas.

1.2.

Breve

Histórico da Deficiência Intelectual

O maior fenômeno da história é o homem lutando para se compreender.

Martin Buber

O percurso histórico da pessoa com deficiência como ser integrante de uma sociedade é árduo e muito cruel. A educação dessas pessoas também surge de uma forma solitária, segregada e excludente. Apenas no século XX, foram vistas com mais humanidade e dignidade, sendo investigadas e comprovadas as origens das deficiências, rompendo assim com a visão mítica e caritativa, que havia até então.

Percorrendo a história universal, desde os mais remotos tempos evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso do saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam os conhecimentos. Dessa forma, as concepções de uma pedagogia da exclusão são condizentes com os modelos e condições de existência humana da época e do momento histórico.

De acordo com Dechichi e Silva (2012, p. 51) os estudiosos da Educação Especial (Kirk e Galallagher, 1979; Mendes, 1994, 1995; Sassaki, 1997) identificaram fases e estágios na evolução do atendimento da pessoa com deficiência, em diversos países da Europa e América do Norte. Dechichi e Silva (2012) classificaram essas fases e estágios em cinco momentos, aglutinando os fatos mais significativos de cada época.

Escolhemos a classificação das autoras, por entender que ela é capaz de retratar de forma mais completa e sucinta os aspectos sócio-históricos do atendimento à pessoa com deficiência, os marcos históricos e legais dos diferentes momentos da Educação Especial e o impacto disso no histórico da deficiência intelectual.

No estudo dessas autoras, o primeiro momento é denominado **fase de exclusão social**, por ser uma época de total abandono e descaso com a pessoa com deficiência. É um período longo que vai da Grécia Antiga, Era Medieval, perpassando pelos séculos XIV e XV. Na antiguidade, as sociedades se organizavam economicamente em atividades de agricultura, pecuária e artesanato que eram executadas pelo povo que não tinha nenhum poder político, econômico e social. A sociedade contava apenas com dois grupos, a nobreza e os servos. Nesse cenário, a pessoa com deficiência não tinha a menor importância enquanto ser humano, sendo que as crianças com deficiência eram deixadas ao relento para que morressem (PESSOTI, 1984).

Já na Idade Média, a abordagem muda um pouco em relação à pessoa com deficiência, devido ao fortalecimento do cristianismo. O diferente era visto de acordo com o grupo social que pertencia, sendo que em alguns era objeto de caridade, outros era punido por ser considerado resultante de possessão demoníaca e, em outros ainda, até morto.

Nos séculos XIV e XV, com a Inquisição Católica e a Reforma Protestante, as manifestações populares em toda a Europa, aliadas às manifestações dentro da própria Igreja, começaram a questionar o abuso do poder do clero. Nesse sentido, procedia a caça e extermínio daqueles os quais passou a chamar de hereges e “endemoniados”, sendo que a esses últimos geralmente se dirigia a figura do doente ou do deficiente mental (ARANHA, 2008).

O segundo momento, **fase da institucionalização**, nessa fase a pessoa com deficiência começou a receber atendimento em instituições assistenciais especiais, hospitais psiquiátricos, conventos, enfim, em instituições filantrópicas e/ou religiosas. Foi um período longo também, do século XVI passando pelo XVII e XVIII.

No início do século XVI, a Revolução Burguesa trouxe um novo modo de ver e organizar a produção, iniciou-se o capitalismo mercantil. Com dois grupos bem definidos na divisão do trabalho: o grupo dos donos dos meios de produção e o grupo dos operários, porém surgiu um terceiro grupo que foi se fortalecendo a cada dia, os comerciantes constituídos pela classe burguesa. A medicina começou a considerar a deficiência como doença, e a sociedade como infortúnios naturais e um atributo do indivíduo. A pessoa com deficiência era considerada improdutiva do ponto de vista econômico e recebia tratamento pelos métodos que a medicina disponha na época (PESSOTTI, 1984).

No século XVII, a economia foi caminhando para o capitalismo comercial, consolidando a burguesia no poder. A burguesia passou a defender a concepção de que os indivíduos não são iguais, utilizando o discurso de respeito às diferenças, legitimando as desigualdades sociais. A educação passou a ser oferecida pelo Estado, para preparar a mão de obra organicista. Esquirol iniciou seus estudos sobre a hereditariedade da deficiência e denominou a deficiência intelectual como idiotia.

No século XVIII, nessa época a história registrou consolidações das descobertas já realizadas, principalmente na medicina. Contudo, a deficiência intelectual continuava sendo incurável e hereditária e as pessoas com deficiência ficavam isoladas do convívio social, confinadas em instituições residenciais.

O terceiro momento, **inserção das pessoas com deficiência em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais**. Essa fase corresponde ao período do século XIX até meados do século XX. Com o passar dos séculos, as concepções de deficiência foram transformando e se ampliando, tanto na sociedade, quanto no campo científico. No século XIX, é percebida uma preocupação de atitude e responsabilidade pública frente às necessidades dos deficientes, inclusive à educação, mas também foi um período marcado

pela consolidação da prática do cuidado institucional para as pessoas com deficiência, porém essas instituições para tratamento e educação, logo se transformaram em locais e ambientes segregadores. (PESSOTTI, 1984).

Considerando que o paradigma de institucionalização estava fracassando a busca pela restauração do funcionamento normal do sujeito, iniciou-se o movimento baseado na ideologia da normalização. A concepção de normalização da pessoa com deficiência, acreditava que as instituições especiais conseguiriam preparar a inserção desse público à sociedade. Esse período da história, relativo à educação especial, caracterizou-se como, paradigma de normalização.

Esse paradigma surgiu, mais precisamente, na Dinamarca, por volta de 1950. O princípio de normalização só chegou ao Brasil por volta de 1970 e defendia a ideia de possibilitar às pessoas com deficiência condições de vida normal, que se assemelhassem às de outras pessoas. Sustentava a ideia de que as crianças com deficiência deviam ser educadas num ambiente normal, porque tinha a intenção de igualar as condições de vida de todos ao modelo padrão daqueles que eram considerados normais, por representarem a maioria.

No final do século XIX, no Brasil foi criado o “Instituto dos Meninos Cegos”, atual “Instituto Benjamin Constant”, em 1854, e a fundação do “Instituto dos Surdos-Mudos”, atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, o INES, em 1857. A criação desses institutos foi um marco inicial da história da Educação Especial no Brasil. (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; MAZZOTTA, 1996;).

Segundo as autoras Dechichi e Silva (2012), no final do século XIX e em meados do século XX, é possível detectar iniciativas para reduzir a segregação imposta às pessoas com deficiência e a busca pela inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais, em vários lugares do mundo.

Na década de 1920, no Brasil, evidenciou-se uma preocupação com a identificação das pessoas com deficiência intelectual em casos considerados leves de “anormalidade da inteligência, inseridas nas escolas comuns, visto que as pessoas consideradas com casos mais graves não podiam se matricular. Nesse sentido, foram trazidos para o Brasil, professores e psicólogos europeus para ministrarem cursos aos educadores brasileiros. Helena Antipoff, psicóloga russa, chegou em Minas Gerais e criou o serviço de atendimento às deficiências implantando a aplicação de instrumentos para diagnósticos, separando as crianças em classes e escolas especiais. Criou também a

Sociedade Pestalozzi e participou da implantação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (DECHICHI e SILVA, 2012).

Foram instaladas várias escolas e classes especiais com a preocupação de formar professores especialistas. Contudo, muito pouco se fez diante das necessidades dos alunos com deficiência, muitas vezes excluídos do sistema escolar, pois deveriam se adaptar às exigências e parâmetros considerados normais.

De acordo com Dechichi e Silva (2012), os seguidores da Escola-Nova estimularam o processo de diagnóstico do nível intelectual dos alunos que não estavam atendendo às exigências da escola e apontaram a necessidade de eles receberem uma educação adequada, com esse discurso segregou esses alunos em classes ou escolas especiais.

As autoras ainda afirmam que entre 1950 e 1959, no Brasil, aumentou o número de estabelecimentos de ensino especial para as pessoas com deficiência, sendo que 77% desses estabelecimentos eram públicos, em instituições de educação especial. O ministério da educação começou a dar assistência técnica e financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, promovendo campanhas em prol da educação das pessoas com deficiência (; MAZZOTTA, 1996; MENDES, 1995).

De acordo com Mazzotta (1996) em 1960 foi instituída a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Pessoas com Deficiências – CADEME”. Essa campanha amparou por meio de decretos a educação, o treinamento, a reabilitação das pessoas com deficiência, com a finalidade de promover a integração dessas pessoas nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

A oferta desses serviços, fundamentados na ideologia da normalização, representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal possível. Dentro dessa concepção criou-se o conceito de integração, fundamentado na ideologia da normalização.

Com a promulgação da Lei nº 4.020 de 20/12/61, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram fixadas, e em seu texto foi abordado, em dois artigos, o direito à educação das pessoas com deficiência, mas o processo educativo deveria ser enquadrado no sistema geral da educação, no sentido de integrá-las na sociedade (MENDES, 1995).

Integrar, nessa concepção, significa localizar no sujeito a necessidade de mudança, contando para isso com a mudança da sociedade. Porém, essas mudanças não

eram no sentido de uma reorganização para favorecer e garantir o acesso da pessoa com deficiência, mas sim no sentido de assegurar serviços e recursos que pudessem “modificá-la”, para que ela se aproximasse do “normal” (MAZZOTTA, 1996).

O quarto momento, denominado, **fase de integração social**, teve início por volta da década de 70. Segundo as autoras Dechichi e Silva (2012), na década de 70, enquanto outros países já iniciavam o debate sobre estratégias para evolução do atendimento à pessoa com deficiência, a fase da integração social, no Brasil, a Educação Especial se institucionalizava definitivamente oficializando em todo o país, em termos de centralização e de planejamento. A internacionalização da economia, modelo adotado no país nessa época, refletiu na Lei nº 5.692/71 e trouxe para a Educação Especial o incentivo à formação de especialistas nas diversas áreas da deficiência, desenvolvimento de pesquisas e estudos em âmbito das universidades, na criação de escolas e classes especiais.

Foi a partir da década de 80 que a integração social, como movimento, se fortaleceu e caminhou em prol da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Ocorreu também nessa década, na educação, o desenvolvimento de estratégias de operacionalização do princípio da normalização por meios mais integradores. Essas estratégias foram fundamentadas nos conceitos de integração “Mainstreaming”, termo utilizado por Mantoan (1998) em seus estudos. Esse termo considera a ‘inserção na corrente principal’, como se a educação fosse um canal educativo global e que carregasse em seu fluxo todo tipo de aluno com ou sem deficiência, e para os alunos com deficiência a formação deveria ser planejada segundo as necessidades específicas dos alunos (DECHICHI e SILVA, 2012).

Mantoan (2003) ainda ressalta que, dentro do processo de integração escolar, o aluno tinha acesso a um leque de possibilidades educacionais denominado “sistema de cascata”, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais, mas que os alunos que migraram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocaram para os menos segregados e, também raramente, retornaram/ingressaram às salas de aula do ensino regular.

Nessa perspectiva, os alunos com deficiências leves eram encaminhados para as classes regulares, sem deixar de receber apoio pedagógico. Já os alunos com deficiências graves eram encaminhados para classes especiais na escola regular ou instituições especializadas.

Esse princípio reforçou ainda mais a discriminação, pois, dentro de um mesmo sistema, dentro de uma mesma instituição, os alunos eram separados de acordo com o diagnóstico a eles emitidos. É possível perceber que essa concepção acreditava que o problema estava no sujeito e, esse, desde que fosse capaz de acompanhar o que era considerado normal, era convidado a se integrar.

Na metade da década de 1980, surgiu o quinto momento denominado como a fase da **inclusão escolar**, instaurando-se na década de 1990 até os dias atuais. Surgiu da necessidade de respostas aos problemas pedagógicos apresentados pelos alunos no mesmo contexto, que deveriam ser solucionados por meio de atividades comuns, embora adaptadas.

Dechichi e Silva (2012) ressaltam que a Integração Escolar remeteu à ideia de inserção parcial, condicionada às condições de cada um, enquanto que a Inclusão Escolar proclama para uma inserção radical e sistemática, total e incondicional, de toda e qualquer criança no sistema ensino comum (WERNECK, 1997; MANTOAN, 1998).

A proposta de educação inclusiva apresentou-se como um movimento amplo e pretendeu tornar efetivo o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação.

Na década de 1980, uma nova política educacional foi implantada de forma que visasse não só a inserção deste grupo de estudantes, mas de todos, nas escolas regulares de forma completa e sistemática.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1987, p. 17-18)

Nesse sentido, a criação de leis e a reivindicação da população da “escola para todos”, aos poucos, foi tornando este espaço mais democrático e, conseqüentemente, mais plural.

A Constituição Federal de 1988, prega avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, também um dos seus objetivos fundamentais, na produção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras discriminações (art. 3º, inciso IV). Ainda no artigo 205, procura estabelecer “o

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como direito do cidadão.

Outro aspecto a ressaltar da referida Constituição no tocante ao estabelecimento do direito educacional a todos, encontra-se em um dos princípios basilares para o ensino “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, expresso no Art. 206, inciso I. Quando garante o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal deixa claro o direito de todos à educação, sem excluir nenhuma pessoa. Somente esse dispositivo legal já bastaria para que não negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à educação.

A Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, com os conceitos aprofundados e aperfeiçoados na Declaração de Salamanca, o MEC – Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou documentos norteadores da educação especial, estabeleceu

[...] o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (BRASIL, 1994, p. 15).

Outro marco legal a destacar, em relação à inclusão escolar, foi a promulgação da Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. Esse documento resultou de um encontro e discussão entre 92 governos e 25 organizações internacionais de países que se reuniram e reafirmaram o compromisso da “Educação para Todos”, defendendo o direito de todas as crianças, jovens e adultos com deficiência receberem um ensino de qualidade, na escola comum. Afirmando que, para a conquista da inclusão, os sistemas escolares incluíssem todos os alunos e reconhecessem as diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um.

Trata-se, sem dúvida, de um documento importante, pois coloca para o sistema educacional o desafio de se reestruturar para acolher todas as crianças indistintamente, independentemente de suas diferenças e, dessa forma, atendê-las dentro de suas necessidades.

O documento ressalta uma educação que se propõe:

- a) a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- b) o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas;
- c) a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento;
- d) a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade.

A meta dessa educação era a inclusão de TODAS as crianças, inclusive as que tinham deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular.

Ainda, como marco legal a ser destacado, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que vem reafirmar a obrigatoriedade do país em prover a educação. Segundo Silva e Miranda (2012), um dos avanços dessa lei foi a necessidade de o professor estar preparado e de ter recursos adequados, para entender e compreender as necessidades dos diferentes alunos. De acordo com essa lei o termo Educação Especial deve fazer referência a uma modalidade de educação escolar e em relação ao atendimento escolar específico, precisa utilizar-se o termo “atendimento educacional especializado”. O atendimento educacional especializado para atender às necessidades individuais será ofertado, **preferencialmente**, nas escolas comuns, e/ou em centros especializados criados pelos sistemas de ensino para tal finalidade, devendo sua forma de oferta estar definida no Projeto Pedagógico da escola.

Mais tarde, no ano de 2001, com a descentralização do poder, surgiram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº 2/2001 determina em seu Art. 2º que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 12).

O movimento de inclusão considerou necessária uma política pública que tivesse como objetivo a modificação do sistema, da organização, da estrutura, do funcionamento educativo e que as diferenças fossem consideradas como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum. O foco da política pública educacional voltado para uma educação inclusiva deveria abordar o desenvolvimento humano, a equidade de oportunidades educativas e a participação de todos.

Mesmo com os avanços, no campo das políticas, o que podemos perceber no discurso dos profissionais é que as oportunidades são oferecidas igualmente a todos, se não são bem aproveitadas, a culpa é realmente da pessoa com deficiência, que não dá conta de usufruir daquilo que lhe foi oportunizado. Entretanto, isso não é real. Padronizar as políticas, as ações, bem como, as práticas pedagógicas em detrimento do saber, da habilidade e da subjetividade que cada estudante possui e ainda esperar bons resultados, é realmente uma grande ingenuidade do professor, da escola e de toda a sociedade em acreditar que proporcionam com isso uma educação inclusiva.

A vantagem desse ideário é que se abriu a possibilidade da convivência com as diferenças, sendo a interação com outro, o intercâmbio e as trocas sociais e culturais entre os diferentes e desiguais, muito enriquecedoras.

Contudo, o discurso da equidade de oportunidade na educação que visa oferecer as mesmas oportunidades para todos, por um lado, contribuiu para a abertura de diferentes espaços nas escolas regulares, visando o atendimento aos alunos público da educação especial; por outro lado, não conseguiu acabar ou minimizar com os problemas relativos ao fracasso e à permanência dessas crianças na escola. Então é possível afirmar que a inclusão não está ligada apenas à oportunidade de acesso, mas também, ao desenvolvimento da aprendizagem integral do estudante, à sua participação na sociedade, tornando-o um sujeito autônomo, independente, ativo em suas ações e conhecedor de seus direitos.

Dessa forma, a inclusão aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diferença. Isso implicaria em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar.

Esse conceito é bastante abrangente, tornando-se importante que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e inadequações metodológicas que se configuram, muitas vezes, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do estudante. A escola precisa buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para o trabalho para as diferenças.

No ano de 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implantou o programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, tendo como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo ampla formação para os gestores e educadores nos municípios brasileiros. E assim, elaboraram diversos documentos, inclusive um referencial para as práticas educacionais inclusivas. De acordo com o Referencial de Saberes e Práticas da Inclusão, a mudança de concepção baseou-se na crença de que as mudanças estruturais, organizacionais e metodológicas poderiam responder às necessidades educativas e beneficiarem todas as crianças independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência (BRASIL, 2004).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pelo ONU em 2006 também foi um marco determinante para a inclusão escolar, visto que o Brasil é país signatário. Essa Convenção resultou em documento que responsabilizou o país e

chamou-o para avançar na ideia de limitação presente na pessoa com deficiência, para a ideia de sua interação com o ambiente, garantindo-lhe participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Em 2007, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial baixou uma Portaria de nº 555/2007 instituindo um grupo de trabalho, formado por diversos estudiosos e pesquisadores, para rever e sistematizar a Política de Educação Especial. Esse grupo apresentou, em 2008, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, propondo diretrizes que deveriam se traduzir em políticas educacionais para os diferentes níveis de ensino, constituindo-se em uma política pública promotora de amplo acesso à escolarização (SILVA e MIRANDA, 2012).

No item IV desse documento, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é exposto da seguinte forma:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- a) Transversalidad e da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e;
- g) Articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

No referido documento também foi ressaltada a alteração da nomenclatura de “necessidades educativas especiais” (PNEE de 1994) para “deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/ altas habilidades”. Além disso, considerou a educação Especial uma modalidade de educação escolar que deve perpassar por todos os níveis de ensino (BRASIL, 1994)

Com a alteração da nomenclatura, a concepção em relação à pessoa com deficiência mudou e tornando-se

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Fazem parte desse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 14).

O documento enfatiza que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado na sala de recurso multifuncional⁶; preferencialmente, na escola que o estudante frequenta, em turno oposto ao da sua turma comum. O professor dessa sala precisa selecionar recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento do educando para o desempenho das atividades escolares. Deverão ser disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, e tecnologia assistiva. Ressalta, também, que esse atendimento precisa sempre estar articulado com o ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. O objetivo principal desses atendimentos é contribuir para que o estudante melhore as suas condições de comunicação, sua mobilidade e, conseqüentemente, a aprendizagem.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem a escolarização, como:

[...] o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às

⁶Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. As **Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I** são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. As **Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II** são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL 2008, p. 16 e 17).

Já em relação aos profissionais, as Diretrizes destacam a atuação de um profissional que seja capaz de atuar e ter os conhecimentos específicos sobre cada estudante, bem como, atender as especificidades de cada deficiência e/ou necessidades. Ainda, a utilização de um paradigma de avaliação inovador, uma avaliação que traduza as possibilidades de cada um e a dedicação em sua formação, principalmente, na formação continuada.

O texto das diretrizes defende o trabalho intersetorial da gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Para finalizar, as diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva defendem que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação. Essa acessibilidade precisa ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas,

urbanísticas, nas edificações, nas instalações, nos equipamentos, nos mobiliários e nos transportes escolares, bem como, as barreiras nas comunicações e informações.

São Diretrizes que contemplam o processo de inclusão das pessoas com deficiência aos sistemas educacionais, no entanto, com essa proposta de educação, a escola precisa se transformar, focar nas possibilidades do estudante e, ao contrário do que acontece, ajustar-se às suas necessidades. Essa escola exige uma mudança radical, pois deve oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades de todos os tipos de estudante.

1.3. Ações e Programas oficiais: implantação, desenvolvimento e fomento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Eu não posso experienciar ou descrever a forma que vem ao meu encontro só posso atualizá-la.

Martin Buber

Para subsidiar a escola no processo de implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação organizou um conjunto de documentos como notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções, em forma de um único documento, intitulado “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2003 a 2016”. Com base nesse documento, é que destacaremos as ações de apoio ao desenvolvimento dos sistemas de ensino inclusivos e, também, por meio dele discorreremos sobre Educação Inclusiva relacionada à Deficiência Intelectual, abordada nos documentos oficiais de 2009 a 2016.

O objetivo da organização desse documento foi auxiliar a escola e os demais segmentos da sociedade a responderem os questionamentos e discussões surgidas no processo de implantação do novo sistema de ensino, embasando-os legalmente, oportunizando, assim, o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo o documento “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2003 a 2016, as principais ações de apoio ao desenvolvimento dos sistemas de ensino inclusivo são:

1. Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial

Esse programa visou apoiar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, foi implementado no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM, em parceria com as Secretarias de Educação e as Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

Segundo o documento, no período de 2007 a 2015, esta ação disponibilizou 98.500 vagas em cursos de especialização e aperfeiçoamento para professores de todos os níveis de ensino (BRASIL, 2016).

2.

Programa

Educação Inclusiva: direito à diversidade

Com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o Programa contou com a adesão de 142 municípios polos que atuaram como multiplicadores da formação de gestores e educadores. A partir de 2007, esse Programa passou a integrar o PDE, por meio do PAR. Nesse sentido, as formações realizadas anteriormente, por meio de seminários nos municípios polos, passaram para os municípios polos a obrigação da oferta de vagas em IES às redes de ensino de sua abrangência. No período de 2004 a 2015, registrou-se a formação de 183.815 professores (BRASIL, 2016).

3.

Programa

Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Criado para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, foi instituído pela Portaria MEC, nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE.

A implantação dessa sala nas escolas estava vinculada aos dados que a escola informava para o censo escolar, por meio do registro dos alunos público alvo da educação especial.

O documento afirma que, no período de 2005 a 2014, foram contempladas 42 mil escolas públicas de ensino regular com registro de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, alcançando 93% dos municípios brasileiros.

4.

Programa

Escola Acessível

Esse Programa se desenvolveu em comum acordo com o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, objetivou apoiar a promoção de acessibilidade no ambiente escolar, por meio de adequação arquitetônica e aquisição de recursos de tecnologia

assistiva necessários para eliminar as barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem, bem como para promover autonomia dos estudantes com deficiência.

No período de 2008 a 2016 foram contempladas 57.500 escolas públicas brasileiras, totalizando transferência no valor de R\$ 522.857.208,20 (Quinhentos e vinte e dois milhões, oitocentos e cinquenta e sete mil, duzentos e oito reais e vinte centavos) (BRASIL, 2016).

5.

Programa

BPC na Escola

Esse Programa é desenvolvido em parceria com O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e dezoito anos, agraciadas com o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC, e tem como objetivo dessa ação promover o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola.

O Documento ressalta que, desde a implementação desta ação intersetorial, verifica-se o crescimento do número de matrículas desta população. Em 2007, foram identificadas 78.848 matrículas de beneficiários do BPC com deficiência, representando 21% do total de beneficiários, na faixa etária de 0 a 18 anos. Em 2013, foram identificadas 319.146 matrículas, correspondendo a 64,11% (BRASIL 2016).

6.

Transporte

Escolar Acessível

Esta ação priorizou o atendimento dos municípios com maior número de pessoas com deficiência com o Benefício da Prestação Continuada – BPC, em idade escolar obrigatória fora da escola. De acordo com o consolidado (BRASIL 2016), no período de 2011 a 2015, 1.437 municípios foram contemplados com 2.307 veículos acessíveis, tendo sido investidos R\$ 314.766.000,00.

7.

Projeto Livro

Acessível

O Ministério da Educação por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal, aos quais se vinculam os centros públicos de produção de material didático acessível, desenvolveu o Projeto Livro Acessível, com a finalidade de assegurar aos estudantes com deficiência, matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis.

8. Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S

Esta foi uma ação desenvolvida para a formação de centros especializados em atendimento às pessoas com deficiência. Foram instituídos 55 Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência – CAP e os Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB que são centros de apoio técnico e pedagógico à educação de estudantes com deficiência visual, atuando em articulação com o atendimento educacional especializado ofertado nas escolas públicas de educação básica.

Foram instituídos também 30 Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS pelas Secretarias de educação, com o apoio do Ministério da Educação. No contexto da inclusão escolar, os CAS atuam junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino.

Os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, foram instituídos pelas Secretarias de Educação com o apoio do MEC. A função dos NAAH/S é orientar os sistemas de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação.

9.

Projeto

Sistema FM⁷

Diante dos benefícios pedagógicos identificados pela pesquisa “*Uso do Sistema FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva*”, desenvolvido em 2012, viabilizou-se, por meio de ação articulada entre o Ministério da Educação e Ministério da Saúde, a concessão do equipamento no âmbito do Sistema Único de Saúde, que, a partir de julho de 2013, passou a disponibilizar o Sistema de FM a acessibilidade aos estudantes usuários de aparelhos de amplificação sonora e implante coclear, entre cinco e dezessete anos de idade, conforme a Portaria GM/MS, Nº 21, de 07 de maio de 2013 e Portaria GM/MS, Nº 1.274, de 25 de junho de 2013. Estima-se que aproximadamente 70.000 estudantes poderão se beneficiar desta política pública (BRASIL 2016).

10.

Prêmio

Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças

⁷ O Sistema FM é um artifício para a melhoria da qualidade auditiva para as pessoas surdas que se queixam de má compreensão da fala em ambientes ruidosos. Com o Sistema FM o sinal é enviado sem fio diretamente ao aparelho auditivo. Assim, a intensidade e qualidade do som permanecem constantes mesmo com a distância entre o locutor e o sujeito surdo.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI, em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI e patrocínio da Fundación MAPFRE, instituiu o Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças, por meio da Portaria MEC, nº 1061/2009 alterada pela Portaria MEC, nº 1.246/2011 e o Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais, por meio da Portaria nº 950/ 2015.

Segundo documento BRASIL (2016), essa ação contou com a participação de estudantes, escolas e secretarias de educação das redes públicas de educação básica.

11. Educação Bilíngue – formação de professores, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais

No período de 2007 a 2015, foram criados 30 cursos de letras/ LIBRAS/Língua Portuguesa, disponibilizando, anualmente, 2.250 vagas para formação de professores, tradutores e intérpretes da LIBRAS;

12. PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa

Realiza a certificação de proficiência no uso e ensino da LIBRAS e na tradução e interpretação da LIBRAS.

Instituído pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, habilitou até 2015, 7.940 profissionais.

13. Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior

Criado em 2005 e instituído no âmbito do PDE/2007, é implementado em parceria com a Secretaria de Educação Superior, com o objetivo de promover a acessibilidade nas instituições Federais de educação superior - IFES, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência. O Programa apoiou ações de eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. Até 2015, 63 IFES receberam investimentos de R\$ 53.696.000,00 (Cinquenta e três milhões, seiscentos e noventa e seis reais).

14.

PROESP –

Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial

Desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, objetivou apoiar projetos de pesquisa e de formação na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O Programa subsidiou a produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No período de 2003 a 2013 foram apoiados 48 projetos, representando investimento de R\$ 13.214.120,84, em 35 instituições de educação superior, públicas e particulares (BRASIL 2016).

15.

Programa de**Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento**

Instituído por meio da Portaria MEC, nº 1.129/2013, objetiva ampliar o acesso das pessoas com deficiência, negras e indígenas aos programas de mobilidade internacional, por meio de projetos de formação pré-acadêmica, projetos Conjuntos de Pesquisa entre Instituições Brasileiras e Estrangeiras com modalidades de Graduação Sanduíche e Doutorado Sanduíche.

16.

Projeto**Escola de Todos**

No período de 2007 a 2015, foi desenvolvido o Projeto de Cooperação Internacional ESCOLA DE TODOS, com Angola e Cabo Verde. Esta ação contemplou a formação de 480 professores multiplicadores e subsidiou a formulação de políticas públicas de inclusão escolar nos países integrantes do projeto (BRASIL, 2016).

17.

Projetos OEI**- Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura**

No período de 2007 a 2014 foi desenvolvido o Projeto – OEI BRA/08/003 visando ao fortalecimento da capacidade institucional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI na gestão e avaliação do Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com deficiência, prioritariamente de zero a dezoito anos de idade, agraciadas com o Benefício

da Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS. Essa ação executou orçamento de R\$ 4.966.180,70.

18.

Projetos

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

Para o fortalecimento das políticas públicas educacionais inclusivas o projeto Brasil/ UNESCO – o qual objetivou desenvolver políticas de formação, aquisição de recursos pedagógicos e a efetivação do atendimento educacional especializado. Essa parceria oportunizou ao Brasil um grande investimento nas políticas destinadas à inclusão, pois a UNESCO disponibilizou altos recursos em 2013, 2014 e 2015 ao Ministério da Educação mais especificamente à SECADI, secretaria responsável pelas políticas públicas de inclusão

19.

Publicações

Segundo o Consolidado de 2016, foram elaborados referenciais, que estão disponíveis no Portal do Ministério da Educação, dentre os quais, destacam-se:

- a) Inclusão - Revista da Educação Especial;
- b) Coleção: a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar;
- c) Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- d) Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas: o direito à escola acessível;
- e) Manual Grafia Química Braille para uso no Brasil;
- f) Soroban – Manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência;
- g) A construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
- h) A escola e suas transformações a partir da educação especial na perspectiva inclusiva.

Fazendo uma análise da efetivação desses programas e projetos elaborados pelo governo é possível concluir que a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva tentou abarcar quase todos os vértices educacionais, como:

- a) a formação de professores;
- b) recursos financeiros específicos para cada área da educação especial;
- c) acessibilidade nas edificações e na comunicação;
- d) materiais e pedagógicos destinados à aprendizagem e ao desenvolvimento do público alvo da educação especial em todos os níveis de ensino.

Esse conjunto de ações representou um grande avanço na educação especial, mas não poderíamos deixar de ressaltar que esses programas e projetos, por si só, não estabelecem e asseguram uma real escolarização das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A educação só ganha corpo e vida, quando os agentes responsáveis por ela se comprometem consigo, com seus pares, com sua profissionalização e com seus alunos.

Entretanto, é preciso ainda ressaltar que relacionando esses programas e projetos com o tema da nossa pesquisa, percebemos que o governo pensou mais na escolarização das pessoas com deficiência visual, com deficiência auditiva, bem como nas adaptações arquitetônicas para as pessoas com deficiência física. A escolarização da pessoa com deficiência intelectual foi pouco lembrada e mencionada, principalmente no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência intelectual mais acentuada. Acreditamos que o protagonismo das pessoas com deficiência intelectual, na elaboração e na efetivação das políticas para o seu segmento em nossa sociedade, ainda seja algo que precisa ser incentivado, trabalhado e desenvolvido, principalmente, pelos professores em suas práticas pedagógicas.

1.4.

A

Deficiência Intelectual e o Contexto Legal de 2009 a 2016

Trazendo o estudo do documento “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2009 a 2016” para o foco central do nosso estudo, discorreremos sobre os documentos oficiais (notas técnicas e pareceres), que se referem à deficiência intelectual.

O documento é constituído de 41 (quarenta e uma) Notas Técnicas e 08 (oito) pareceres referentes aos anos de 2009 a 2016. É importante ressaltar que selecionamos os documentos que acreditamos impactar diretamente na educação, no desenvolvimento, enfim, na vida da pessoa com deficiência intelectual.

Dessas 41(quarenta e uma) Notas Técnicas, elencamos 11(onze) para apresentar. São elas:

1. **NOTA TÉCNICA Nº 25 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC de 16 de março de 2016, trata de orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil.**

Essa nota veio ao encontro da situação de saúde pública que o país vem enfrentado em relação às consequências da infestação com o vírus Zika. Assim o documento ressalta:

[...] os bebês com microcefalia devem ter acesso ao conjunto de cuidados próprios da primeira infância e, sobretudo, àqueles, inerentes a sua condição específica. Sabendo que as crianças com microcefalia também podem aprender, se verem oportunidade de interagir desde a mais tenra idade, as creches devem acolher os bebês com microcefalia em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2016, p. 46).

Os especialistas da área relatam que a criança com microcefalia, se bem acompanhada e estimulada, desde de bem cedo, suas chances de desenvolvimento dentro do parâmetro de normalidade serão bem grandes.

2. NOTA TÉCNICA Nº 33 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC, de 14 de março de 2016

Trata do informe de decisão judicial e recomendação aos Conselhos de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012. Essa é uma orientação aos órgãos fiscalizadores da educação, no caso, os Conselhos de Educação das esferas municipais, estaduais e federais, do que está disposto no artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, que determina multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao “gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência”. Ainda há punição para o gestor que não matricular estudante com deficiência, que de acordo com a Lei Federal Nº 13146/15, art. 8º, constitui **crime** punível, sem fiança a reclusão de 2(dois) a 5(cinco) anos.

3. NOTA TÉCNICA Nº 36 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC, de 22 de abril de 2016. Trata das orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

O documento esclarece que as especificidades dos estudantes da EJA, cabe ao AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras à plena participação dos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência nas turmas comuns da EJA. Para finalizar, conclui

[...] que tendo em vista os desafios inerentes à construção dos processos pedagógicos próprios da EJA, considerando sua interface com a Educação Especial, torna-se mister a efetivação da EJA na perspectiva

inclusiva, como um fator determinante para a consecução da meta de inclusão plena (BRASIL, 2016, p. 56).

NOTA TÉCNICA Nº 02 / 2015/ MEC/ SECADI/ DPEE, de 04 de agosto de 2015 que trata de orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

O documento estabelece tanto para AEE, como para os demais serviços oferecidos pelas creches ou pré-escolas deverão ser institucionalizados, organizados com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica regido por uma instância municipal, estadual ou federal.

4. NOTA TÉCNICA Nº 15/2015/MEC/SECADI/DPEE de 03 de março de 2015, que trata da avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005/2014.

Esse documento institui o acompanhamento do cumprimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) que contempla a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, na rede regular de ensino, atende ao compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que no seu artigo 24, estabelece a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência. Para efetivar este direito, os Estados Partes comprometem-se com a adoção de medidas de apoio necessárias à inclusão escolar.

5. NOTA TÉCNICA Nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE de 18 de março de 2015, que trata das orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014.

O documento ressalta orientações para os sistemas de ensino, mais diretamente para quem negar a matrícula de alunos com deficiência. Para tanto, ressalta-se o disposto no artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, que determina multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao “gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência”.

6. NOTA TÉCNICA Nº 94/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 30 de outubro de 2015, trata de orientações para o acesso das pessoas com deficiência às escolas privadas.

O documento estabelece a submissão das escolas privadas às normas gerais da educação nacional, que deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar.

7. NOTA
TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, trata de orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

O documento ressalta a importância de documento comprobatório da deficiência, mas, a apresentação desse não se torna imprescindível. A apresentação do “laudo” vem complemento da situação.

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p.93).

8. NOTA
TÉCNICA Nº 06/2011/MEC/SEESP/DPEE, de 11 de março de 2011, trata da avaliação do estudante com deficiência intelectual.

A Nota Técnica faz um apanhado geral sobre concepção de avaliação e ressalta que a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se que o estudante com deficiência intelectual tem direito ao atendimento educacional

especializado o qual não se confunde com atividades de reforço escolar. Estas, quando parte do Projeto Político Pedagógico da escola, como qualquer outra atividade extracurricular, devem ser oferecidas a todos os estudantes que delas se beneficiem, sem prejuízo das atividades em sala de aula comum e do atendimento educacional especializado, caso o estudante seja público-alvo da educação especial. Recomenda-se, pois, à família, compartilhar do processo de escolarização do estudante, tendo em vista o acesso, participação e sucesso em todas as atividades escolares para seu pleno desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional, com autonomia e independência (BRASIL, 2011, p.183).

9.**NOTA****TÉCNICA Nº 15/2010/MEC/CGPEE/SEESP de 02 de julho de 2010, trata de orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada**

Neste documento é instituída, legalmente, a oferta do atendimento educacional especializado sempre que for requerido pelos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação que estiverem matriculados em instituições privadas. Ressalta ainda:

Portanto, não encontra abrigo na legislação à inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do AEE e demais recursos e serviços de apoio da educação especial. Configura-se descaso deliberado aos direitos dos alunos o não atendimento as suas necessidades educacionais específicas e, neste caso, o não cumprimento da legislação deve ser encaminhado ao Ministério Público, bem como ao Conselho de educação o qual, como órgão responsável pela autorização de funcionamento dessas escolas, deverá instruir processo de reorientação ou descredenciá-las (BRASIL, 2015, p.202).

10.**NOTA****TÉCNICA Nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010, trata sobre os Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns de rede pública de ensino**

Ressalta-se que os estabelecimentos de ensino deverão ofertar os recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional, cabendo-lhes a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio. Portanto, esta obrigação não deverá ser transferida às famílias dos estudantes público da educação especial, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse desta atribuição.

Dos 8 (oito) pareceres, elencamos apenas 1(um), por se referir mais diretamente ao público dos alunos com deficiência intelectual.

**11. PARECER
TÉCNICO Nº 14/2009/MEC/SEESP/DPEE, de 23 de fevereiro de 2010, trata da
Terminalidade Específica**

O parecer vem responder ao pedido de alteração do Inciso II, do artigo 59, da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo a expressão sublinhada:

II - terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados (BRASIL 2009, p. 261).

Nesse sentido, o documento apresentado tem como objetivo:

[...] assegurar *terminalidade específica*, uma certificação de conclusão de escolaridade, por solicitação do aluno ou de seu responsável legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. No entanto, na justificativa, o relator esclarece que o objetivo é deixar explícita a dispensa de idade limite ou da capacidade de aprender para o atendimento educacional especializado e, assim, garantir o acesso das pessoas com deficiência mental à escola de acordo com sua capacidade intelectual e sem discriminação pela faixa etária (BRASIL, 2009, p. 262. Destaque no texto original).

O relator do documento destaca que a oferta da educação àqueles que estão fora dessa faixa etária no ensino obrigatório é realizada na modalidade de EJA, com o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, devendo os sistemas de ensino organizar proposta pedagógica condizente com os grupos etários e seus interesses.

[...] dessa forma, não se justifica terminalidade específica com base na deficiência, uma vez que a legislação garante a todas as pessoas a continuidade de estudos na educação de jovens e adultos, bem como são previstos cursos de extensão pela educação profissional, àqueles que estão fora da faixa etária obrigatória, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade (BRASIL, 2009, p. 263).

Apresentamos esses documentos, porque acreditamos que seja de fundamental importância para a compreensão dos modos e formas que a educação da pessoa com deficiência intelectual tem se estruturado no interior das instituições escolares.

A estruturação muito depende dos documentos oficiais que regem a educação, pois, ainda a organização conceitual e pedagógica do espaço escolar, de forma a construir espaços e elementos promotores da aprendizagem e do desenvolvimento, não lutam para oportunizar ações, práticas e intervenções críticas e autônomas para o público da educação especial, uma vez que, percebemos que infelizmente, é preciso por força da legislação garantir o básico para essas pessoas, sabendo que há muito que caminhar e se fazer por esse segmento.

Nesse sentido, muito nos preocupa a pouca quantidade de documentos que o governo elaborou para o público da educação especial com deficiência intelectual. Não poderíamos deixar de ressaltar como iniciativa positiva, a matrícula garantida no ensino regular, inclusive com penalidades para quem recusar o aluno com deficiência; o acolhimento e o atendimento educacional especializado nas escolas desde o nascimento; e a avaliação como parte integrante e inseparável do processo de ensino aprendizagem.

1.5 Processos de Escolarização do Estudante com Deficiência Intelectual

O conhecimento serve para encantar as pessoas.
Não para humilhá-las.

Mário Sérgio Cortella

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a escolarização do estudante com deficiência intelectual, na escola regular, está garantida legalmente. Isso não significa que sua aprendizagem está garantida também, uma vez que ele muitas vezes está apenas matriculado. As escolas desenvolvem as suas propostas de trabalho de acordo com o que acreditam, umas com uma visão mais inclusiva, outras nem tanto.

Para se propor um projeto pedagógico que atenda às diferenças, inicialmente, a escola precisa fazer um diagnóstico do seu público, delineando o perfil de seus estudantes, ou seja, verificando quem são e quantos são os alunos, onde estão, e porque alguns evadiram, quais as dificuldades de aprendizagem mais frequentes, os obstáculos para o estudante frequentar às aulas entre outros. Assim como também verificar os recursos materiais, humanos e financeiros disponíveis na instituição de ensino.

Esse é um projeto que abrange todos da escola, com objetivos, obrigações, metas e responsabilidades diferentes, porém destina-se a todos os envolvidos no processo.

Mantoan (2007) ainda ressalta que a aprendizagem é o centro das atividades escolares e o sucesso dos estudantes é meta da escola independentemente, do nível de desempenho que cada um possa atingir. Acolher as diferenças não se trata apenas de aceitá-las com suas possibilidades, mas a receptividade diante dos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens.

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem.
(MANTOAN, 2007, p. 49)

Uma educação para todos necessita ser aberta, com atividades diversificadas que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de desempenho e, não, que se evidenciem apenas os que sabem mais e os que sabem menos. As atividades precisam ser escolhidas pelos estudantes, trabalhadas de forma a explorar ao máximo as possibilidades e os interesses de cada um.

Estratégias como debates, pesquisas, entrevistas, registros orais, escritos, fotografados, desenhados e filmados, observações, vivências são alguns processos pedagógicos que viabilizam a participação de todos os estudantes e ainda oportunizam a elucidação de conteúdos importantes a serem aprendidos.

Os estudantes de forma geral e sobretudo os com deficiência intelectual provavelmente não vão aprender da mesma forma e nem no mesmo tempo do que os outros colegas, porém eles poderão se beneficiar da convivência social e da troca de conhecimentos, segundo suas possibilidades intelectuais, emocionais e afetivas.

Por meio dos estudos aprofundados que fizemos identificamos que o trabalho de escolarização que a escola desenvolve junto ao estudante com deficiência intelectual é carregado de mitos, como por exemplo, o desafio da alfabetização desse estudante. A leitura e a escrita como fatores determinantes para aprovação e reprovação educacional. As ações pedagógicas são pensadas para todos de uma forma geral, sem considerar as especificidades, quando são viabilizadas para o estudante com deficiência intelectual em sua grande maioria são empobrecidas e o conteúdo minimizado. Nos últimos dez anos, a maioria das escolas públicas vem desenvolvendo o trabalho com a criança com deficiência intelectual na sala regular e na sala de recursos multifuncionais, com Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Esse atendimento foi estabelecido pelo Governo Federal por meio do Decreto nº. 6571/2008, o Atendimento Educacional Especializado.

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O Ministério de Educação - MEC desenvolve e trabalha na divulgação da política da educação inclusiva que propõe a modificação do Ensino Regular e da Educação Especial, nesse sentido são implementadas e implantadas diretrizes para ações que levem até as escolas o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecendo, aos alunos com deficiência, a complementação, da sua formação ou a suplementação para os alunos com altas habilidades ou superdotação. O Atendimento Educacional Especializado não é substituição e nem reforço do ensino regular, nem da educação especial da qual é apenas um dos seus serviços.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado na sala de recurso multifuncional; preferencialmente, na escola que o aluno frequenta, em turno oposto ao da sua turma comum.

O professor dessa sala é responsável em selecionar recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares. O objetivo principal desses atendimentos é que o aluno seja capaz de melhorar a sua comunicação, sua mobilidade e, conseqüentemente, a aprendizagem. Também visa possibilitar ao professor do ensino regular e ao professor do AEE um trabalho harmonioso em favor da inclusão e da qualidade de vida dos estudantes como um todo.

Como já dissemos anteriormente, o trabalho do ensino regular com o atendimento educacional especializado precisa estar em constante harmonia para ajudar os estudantes a ultrapassarem as barreiras encontradas em relação às suas deficiências. As barreiras da deficiência intelectual se encontram em como o educando lida com seus conhecimentos, como ele constrói sua bagagem cultural, enfim, a maneira como lida com o saber em geral.

A educação do estudante com deficiência intelectual necessita de empenho no sentido de que o mesmo tenha condições de sair do automatismo, ou seja, para que ele ultrapasse as atividades mecânicas e chegue a um outro patamar, da independência e da autonomia. Lutar contra o sentimento de inferioridade que é o primeiro e básico ponto de toda educação. Não se pode permitir que esse sentimento se desenvolva e apodere da criança, e a leve a forma de compensações frustradas, inadequadas e negativas em relação à aprendizagem. Desenvolver atividades em que o sujeito possa opinar, optar, selecionar os meios que julgar mais convenientes para agir intelectualmente, emocionalmente, enfim, como sujeito aprendente.

Para as pessoas com deficiência intelectual a acessibilidade não está nos suportes externos ao sujeito, mas está na mudança de posição passiva e mecânica diante da aprendizagem para o acesso e a construção ativa do próprio conhecimento.

As pessoas que não têm deficiência intelectual constroem seus conhecimentos por meio de práticas e vivências de interação com os objetos e com o mundo. Fazem as projeções, interligações, comparações, julgamentos, estabelecem sentidos, enfim, todas as atividades específicas dos seres humanos, como o simples estar em contato com o conhecimento. Já para as pessoas com deficiência intelectual só essa interação não basta, é necessário descobrirmos qual o ponto de interrupção da informação e desse conhecimento.

O estudante com deficiência intelectual, como qualquer outro, necessita desenvolver sua criatividade⁸, a capacidade de conhecer o mundo por si só, não pelo que o outro pensa. Vigotski (1998, p. 7) “salienta que as bases para esta capacidade de criação estão na combinação da experiência acumulada com o novo, alavancada pela necessidade da adaptação”. O nosso maior engano é subestimar as capacidades desses estudantes, escolhendo o caminho que julgamos mais fácil para ele percorrer, sem deixar que ele próprio se conscientize da necessidade do aprendizado e faça suas escolhas. Por isso, é de fundamental importância o significado dessa aprendizagem para cada um, isto é, atividades que sejam significativas e que sejam relacionadas com a história desse sujeito. Tais atividades/experiências oportunizadas darão origem aos sentidos. Estes sentidos

⁸ O cérebro não se limita a um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos. [...] É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente (VYGOTSKI, 1998, p. 09).

serão fonte de recorrência para compreensão do mundo, logo para a aprendizagem escolar.

Para melhor compreender como acontecem as inter-relações do aprendizado do estudante com deficiência intelectual e o trabalho pedagógico do professor com tal público, recorreremos, a seguir, à Teoria Histórico Cultural de Vigotski que será apresentada na próxima sessão.

SESSÃO II

O APRENDIZADO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.

Friedrich Nietzsche

Examinando a literatura proveniente da área da Psicologia sobre o fenômeno da aprendizagem, bem como do desenvolvimento humano, encontramos um grande conjunto de dados complexos e, por muitas vezes, contraditórios, referentes às concepções de aprendizagem, do papel do professor, da escola e do aprendiz.

No enfoque comportamental, a aprendizagem está ligada ao papel do professor que consiste na criação de contingências para que ocorra a aprendizagem dos alunos, de forma que esses consigam vencer, passo a passo, o conteúdo proposto no planejamento educacional. O aluno é concebido como receptor desses conhecimentos e sujeito de programas desenvolvidos por especialistas ou programadores dos passos para a aprendizagem.

Por outro lado, na perspectiva construtivista, a aprendizagem tem como foco o aluno, o conhecimento não é espontâneo, é construído, e o papel do professor é auxiliar o processo. O aluno é visto como um indivíduo ativo no processo de aprendizagem construindo, assim, o conhecimento por meio da interação realizada no campo pedagógico. Essa construção é, muitas vezes, calcada na espontaneidade dos conhecimentos do aluno e, também, do professor.

Outra perspectiva que acreditamos ajudar a respaldar a importância do processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento humano é a Histórico-cultural, tendo, como um dos seus grandes elaboradores, L. S. Vigotski. Essa concepção atribui ao professor um papel ativo no processo de aprendizagem, sendo que o estudante tem que se sentir participativo como produtor do seu conhecimento, do conhecimento do seu meio cultural e social. As produções se estabelecem nas relações professor/estudante e meio cultural e social, e são mediações dialéticas entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos.

Vigotski, ao propor sua Psicologia Histórico-cultural, abre a possibilidade de redimensionamento entre as relações da prática educativa, de desenvolvimento da criança, da atividade mental, utilizando-se da mediação da cognição: “em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente pelo outro e pelos signos” (VIGOTSKI, 1994, p.63).

É importante destacar que a concepção de sujeito na qual acreditamos e defendemos neste estudo, refere-se à que Vigotski elaborou no início de sua vida como pesquisador e, aos seus estudos no final de sua existência: sujeito integral, aquele em que cognitivo e afetivo são uma unidade.

Trazendo esse estudo para esta pesquisa, sentimos a necessidade de aprofundamento nesse campo do conhecimento para melhor entender o estudante com deficiência intelectual. Dessa forma, este capítulo pretende discorrer sobre as principais ideias dos estudos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, buscando compreender o movimento da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas docentes elaboradas e aplicadas a esse público.

Discorreremos, inicialmente, a respeito dos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança e, posteriormente, os estudos da defectologia, de Vigotski sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Acreditamos que tais estudos contribuíram para a educação, principalmente no entendimento do funcionamento das atividades psíquicas e do desenvolvimento geral do sujeito com deficiência.

2.1 Aprendizagem e Desenvolvimento

É preciso ter um caos dentro de si para dar à luz
uma estrela cintilante.

Friedrich Nietzsche

Vigotski (2010) traz reflexões que consideramos importantes para nosso estudo. Destacamos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade. O desenvolvimento de cada uma delas, está subordinado às regularidades históricas. A formação do psiquismo humano. É a união da história individual com a história social, isto significa que qualquer função psicológica superior externada, antes de ser individual, foi social.

Outro estudo importante que Vigotski (2010) elaborou foi a lei geral de conhecimento, que acontece em três processos: em si, para o outro, e para si, sendo que por meio dos outros, constituímos-nos. Mostra-nos a relação entre pensamento (fala interna) e linguagem (fala comandada para outros) e a importância da imitação como meio fundamental de comando para os outros. Ressalta, ainda, que a natureza da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro ou internalizadas, que se tornaram funções da personalidade, formando a estrutura do pensamento.

Vigotski (2010) ao assumir que as funções psicológicas superiores são fruto das relações sociais, assume, também, que o homem necessita do outro para a internalização dos conhecimentos, que acredita não se tratar de fazer do outro um simples mediador instrumental, mas que a mediação do outro tem sentido muito mais profundo, fazendo dela condição para o desenvolvimento. O autor lembra aqui os três estágios do desenvolvimento cultural, segundo Vigotski (2010): o desenvolvimento *em si*, constituído pela realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado; o desenvolvimento *para o outro* é aquele que o "dado" em si adquire significação para os outros na coletividade, ou seja, o significado, aquilo que é construído coletivamente, que se relaciona diretamente com os grupos sociais, portanto é consensualizado. E o *para si*, quando a significação que os outros atribuem ao "dado" natural se torna significativo para si, ou seja, o sentido, constituído individualmente a partir das experiências de vida de cada um. É o momento da constituição cultural do sujeito, por meio do outro, internalizando a significação do mundo. Portanto, para Vigotski (1991), desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o sujeito, tornando-se este um ser cultural. Assim, fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro. “O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização” (VIGOTSKI, 2000.p. 67).

Dentro do conceito de funções psicológicas superiores, Vigotski (2010, p.67) ainda diz que é um acontecer permanente “[...] é claro que a capacidade de pensar, de falar, de registrar em memória, são funções permanentes das pessoas e estão sujeitas às leis históricas de suas condições, as quais não permanecem sempre necessariamente as mesmas”.

Vigotski (2010) conclui que esta possibilidade permite articular o que é conquista da espécie, que constitui as suas características e, por conseguinte, é algo acrescido à evolução biológica, que deve ser conquista de cada sujeito singular. Isso quer

dizer que o que pensamos, falamos, sentimos, lembramos, não é algo que está pronto, à disposição do sujeito para seu uso, mas que têm de ser construídos.

As leis que regem as funções superiores são as mesmas, a maneira como funcionam ou operam varia de pessoa para pessoa e nas múltiplas relações sociais estabelecidas. Vigotski (1998, p.106) destaca três ideias básicas que servem de reflexão para análise dos processos de desenvolvimento e aprendizado. Na primeira delas, “o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo”. Nesse sentido, o que o indivíduo demonstra saber fazer sozinho ou com ajuda, demarca a atuação pedagógica. A segunda, “os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento”. Tal ideia vem do fato de em sua concepção, as interações sociais terem grande influência sobre o homem.

A relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado é central no pensamento de Vigotski (1998) o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento desde o início da vida humana, “sendo um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1998, p.104). Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, está explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual a crianças e jovens, e tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos estudantes. A terceira ideia básica propõe a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o sujeito (VIGOTSKI, 1998). O outro tem um papel fundamental na internalização de determinadas funções realizadas pelas crianças.

Vigotski (2010) em seus estudos aborda outro aspecto importante para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, a teoria da área de desenvolvimento potencial. Por meio dos seus experimentos afirma que “[...] a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (2010, p. 111). Compreendemos que é necessário a criança adquirir determinado grau de maturação para aprender os conhecimentos da idade escolar, pois afirma que:

[...]só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (VIGOTSKI, 2010, p. 111).

Quando Vigotski (1998) alia aprendizagem ao desenvolvimento levanta a questão dos diferentes tipos de desenvolvimento dentro de uma mesma faixa etária, pois sabemos que não existe um único nível de desenvolvimento. “Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico” (VIGOTSKI, 2010, p. 111).

O autor denomina o primeiro *nível de desenvolvimento efetivo*, que se refere todo o desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que conseguiu como resultado de um processo específico de desenvolvimento já realizado, ou seja, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

Vigotski (2010) chama atenção para quando se estabelece a idade mental de uma criança, por meio de bateria de testes, está se referindo ao nível de desenvolvimento efetivo, no entanto, é preciso compreender que “[...] o nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI 2010, p. 111). Diante dessa afirmação, o autor argumenta que se aplicar uma bateria de testes em duas crianças da mesma idade e fornecer auxílio de perguntas-guia, demonstrações, exemplos, uma das crianças sobressairá melhor que a outra, resolverá melhor e mais rápido os testes. [...] “neste momento, entram diretamente em jogo os conceitos fundamentais necessários para avaliar o âmbito de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2010, p. 111). Quando o autor chega à conclusão que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um adulto mais experiente, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e, que o caminho e o ritmo do aprendizado entre ambas seriam, diferente.

[...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isso significa que com auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. VIGOTSKI (2010, p. 113)

Considerando essa premissa de Vigotski (2010) é possível detectar a ideia de que o fator impulsionador dos avanços no desenvolvimento da criança, recai sobre no apoio do outro, na mediação.

[..] a intensidade bem como a qualidade com que uma pessoa, de forma intencional, se interpuser entre a criança e os elementos do mundo exterior, sejam estes de natureza cultural, simbólica ou lógico-matemática, influirão significativamente sobre as condições do desenvolvimento infantil. (BEYER, 1996, p. 59)

Vigotski (2010), ao propor sua psicologia Histórico-Cultural, abre a possibilidade de um redimensionamento entre as relações da prática educativa, de desenvolvimento da criança, da atividade mental utilizando-se da mediação da cognição: “[...] em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente pelo outro e pelos signos” (SMOLKA, 2000, p.63).

Segundo Vigotski (2010), é no decorrer de suas relações sociais, atividade interpessoal, que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração próprios, atividade intrapessoal, constituindo-se como sujeitos.

Assim, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados e, a essa reconstrução, Vigotski (2010) dá o nome de internalização. Na internalização, o processo interpessoal inicial transforma-se em intrapessoal.

Fontana (2000) esclarece, que, a partir do momento que estas ações são internalizadas, passam para o controle do indivíduo, possibilitando-lhe dirigir o próprio comportamento, criando uma significação própria para este, dando-lhe uma autonomia de saber. A autora ainda argumenta que essa autonomia é um dos aspectos essenciais do desenvolvimento, dentro dessa perspectiva psicológica, uma vez que redimensiona e reorganiza a atividade mental, sendo que as funções psicológicas elementares, a maturação biológica, vão sendo transformadas em funções mediadas e conscientes.

No cotidiano, as interações mediadas por outros humanos acontecem, espontaneamente, no contexto das situações imediatas. Quando se trata do ensino escolar, as interações mediadas pelo educador não são espontâneas, como no cotidiano.

Conforme Fontana (2000)

[...] as escolarizadas têm uma orientação marcada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos, essa produção e elaboração conceitual modificam-se sob vários aspectos: relação professor-aluno, ocupação

de lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados e outros. FONTANA (2000, p.22)

Dentro da perspectiva de área de desenvolvimento potencial, a prática pedagógica tem papel fundamental, pois a intervenção pedagógica que se restringir ao nível efetivo de desenvolvimento mental será redundante, pois

[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*. (VIGOTSKI, 2010, p. 114)

Cabe ao professor a tarefa de ensinar à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando os conteúdos e a metodologia da sua prática dentro da área de desenvolvimento potencial, a cada momento do processo pedagógico.

Para compreendermos o trabalho pedagógico do professor com o estudante com deficiência intelectual, na perspectiva de histórico cultural, recorreremos aos estudos de Vigotski (2010) que se referem ao desenvolvimento da criança com deficiência.

2.2. O Estudo de Vigotski do Desenvolvimento da Criança com Deficiência

Protegei-me da sabedoria que não chora, da filosofia que não ri e da grandeza que não se curva diante das crianças.

Khalil Gibran

A defectologia⁹ estudava os processos de desenvolvimento infantil das crianças com deficiências, os quais apresentavam diversidade de formas e quantidade ilimitada de tipos diferentes de desenvolvimento. Os estudos da defectologia muito contribuíram para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência e para o desenvolvimento do trabalho do professor com esse público.

A contribuição de grande relevância desses estudos para a educação especial, na atualidade, foi trazer fundamentação teórica da possibilidade de aprendizagem e do

⁹ Os termos *defectologia*, *defeito*, *criança anormal* e *criança débil mental*, utilizados por Vigotski no início do século XX, foram substituídos por *estudo das deficiências*, *deficiência*, *criança com deficiência* e *criança com deficiência intelectual*, com exceção em citação literal.

desenvolvimento das crianças com deficiência. Ressalta-se que a deficiência não define a pessoa. A criança é, antes de tudo, um sujeito com diferentes possibilidades e potencialidades.

O estudo da referida área científica teve, como objetivo principal, torná-la uma ciência que dominasse o estudo da aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência e as explicasse. Pretendia, também, estabelecer ciclos, desproporções, compreender os centros mutáveis para, assim, descobrir as leis que regem as diferenças apontadas no desenvolvimento humano das crianças com deficiência.

Tudo que se relacionava com a educação especial, anteriormente, era considerado como uma pedagogia inferior, de menor importância. Todos os problemas que surgiam e se resolviam, dentro dessa área servia como base para as explicações dos estudos médicos e psicológicos do campo quantitativo, por meio de escalas e medidas.

Métodos que denominavam o grau do desenvolvimento mental das crianças, um sistema puramente quantitativo e limitado de entender o desenvolvimento humano, principalmente, quando relacionado à criança com deficiência, a exemplo da escala métrica de A. Binet (1903). Nessa perspectiva, os estudos patológicos e psicológicos do desenvolvimento infantil (anatômico e fisiológico) baseavam-se nas proporções do corpo dos sujeitos e tamanhos comparados com o padrão normal. Essa visão fundamentava-se em escalas e estabeleciam como categorias primordiais de investigação resumindo a explicação de todos os problemas da deficiência em problemas de proporções.

Segundo Vigotski (1924-1929/1989), a concepção meramente aritmética da deficiência é uma característica típica do estudo sobre deficiência na antiguidade e a reação contra o enfoque quantitativo constituiu a característica mais substancial do estudo sobre deficiências na modernidade. Esses estudos na sociedade moderna luta pela tese básica: “a criança cujo o desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas de outro modo desenvolvida” (VIGOTSKI, 1924-1929/1989, p. 12).

A criança, em cada etapa do desenvolvimento, apresenta características próprias, particularidades; a criança com deficiência também apresenta suas especificidades. Vigotski (1924-1929/1989) afirmava que a personalidade da pessoa considerada, na época, com deficiência intelectual, era algo qualitativamente distinto da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas. O que distinguia a pessoa tomada como com deficiência intelectual da considerada normal não eram as proporções quantitativas,

mas, as características da estrutura orgânica e psicológica de desenvolvimento e da personalidade.

O ponto central do estudo da deficiência defendida por Vigotski (1924-1929/1989) era que toda deficiência criava estímulos e esses elaboravam uma compensação. A abordagem da compensação considerava que os processos compensatórios do desenvolvimento e da conduta da criança não se limitavam ao nível de gravidade da deficiência. A reação do organismo e da personalidade da criança considerada com deficiência era o eixo central e básico da ciência que estudava as deficiências.

A criança com deficiência, ao encontrar determinado obstáculo, desencadeia o processo de compensação o qual se inicia com a energia concentrada no obstáculo e a necessidade de superá-lo achando respostas e reações por outros caminhos. Dessa forma, no local onde o processo é interrompido no desenvolvimento, novos processos surgirão por meio do obstáculo que formou inicialmente. A deficiência se converte em ponto de partida e na principal força motriz do desenvolvimento psíquico e da personalidade.

A formação da personalidade é fundamental para o incremento desenvolvimento dos processos compensatórios no desenvolvimento. Junto com o problema orgânico estão todas as forças, as tendências, as aspirações a serem alcançadas. São elas que impulsionam e criam formas criativas, infinitamente diversas, profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal.

Nesses estudos, Vigotski cita os psicólogos Stern e Adler (1923) que baseavam a teoria da compensação na origem da capacidade e diziam que “aquilo que não me mata, me faz mais forte”. Com essa ideia, a “compensação da debilidade nasce da força, das carências nascem as necessidades” (VYGOTSKI, 1924-1929/1989, p. 16).

Como todo processo de superação e de luta, existem os pontos positivos e negativos dentre os quais existem as possibilidades de transações de um para o outro. O sucesso depende de muitas causas, mas o fundamental está no processo, no desenrolar de cada comportamento e de toda a vontade de transformação.

É muito importante o que pedagogo e/ou o professor entenda que as crianças com deficiência se beneficiam de diferentes modos e que encontram meios diferentes de avançarem e, que, conhecendo as especificidades e as peculiaridades de cada criança, saberão como conduzir essa criança às experiências de aprendizagem. “[...] a tarefa

concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (VIGOTSKI, 2010, p. 113).

A visão de deficiência que a sociedade vislumbra e divulga reflete, seriamente no desenvolvimento da criança. A criança não sente sua deficiência, ela percebe as dificuldades que derivam da deficiência. Vigotski (1924-1929/1989) a consequência direta da deficiência é o declínio da posição social da criança, destarte, a deficiência se realiza como desvio social. Por meio dessa posição e, somente por conta dela, a deficiência influencia no desenvolvimento da criança. Vigotski (1924-1929/1989) afirma que Adler (1923) denomina esse processo como sentimento de inferioridade e afirma que é o primeiro e básico ponto de toda a educação: a luta contra o sentimento de inferioridade o qual não se pode permitir que se desenvolva e se apodere da criança, e a leve a formas de compensações frustradas e inadequadas.

Segundo os estudos de Vigotski (1924-1929/1989), o desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado a dois processos:

- a) a realização social da deficiência (o sentimento de inferioridade) e como isso se manifesta em seu desenvolvimento;
- b) a orientação social da compensação para adaptação às condições ambientais do meio social da criança considerada normal.

Sob essa ótica, o grau da deficiência e a normalidade dependem do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de toda a personalidade.

Vigotski (1924-1929/1989) conclui que a complexidade que o intelecto tem e mostra para si mesmo depende de novas possibilidades de compensação, tanto que a capacidade para ação racional de crianças com deficiência intelectual mais severas abre novas perspectivas frente à educação. A abordagem do problema do desenvolvimento cultural da criança com deficiência como plano especial de desenvolvimento, encontra-se subordinado a leis especiais, dificuldades especiais e meios especiais para superá-los e constitui-se em importante conquista dos estudos relacionados à deficiência da atualidade.

Durante o processo de desenvolvimento, a criança se equipa várias vezes e de diferentes formas, das mais diversas ferramentas, sendo que a criança maior e o adulto se diferenciam da criança menor não somente pelo desenvolvimento das funções, mas, inclusive, pelo nível e caráter do equipamento cultural, o modo e o grau que dominam suas funções psicológicas. Nesse sentido, a utilização dos instrumentos culturais entre a criança normal e a criança com deficiência se diferem em formas e graus.

A capacidade de usar as funções e dominar as ferramentas psicológicas determina o tipo essencial de desenvolvimento cultural de uma criança. O grau de primitivismo¹⁰ da psique infantil, o caráter do equipamento com as ferramentas psicológicas e culturais e o modo de usar as próprias funções psicológicas são os três momentos fundamentais, segundo Vigotski (1924-1929/1989), que definem o problema do desenvolvimento da criança com deficiência.

Vigotski (1924-1929/1989) chama atenção para que se criem instrumentos culturais especiais e adequados à estrutura psicológica de criança com deficiência para dominar as formas culturais gerais, usando métodos de ensino específicos, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural, precisamente, a capacidade de valer-se dos instrumentos psicológicos está conservada nessas crianças (VYGOTSKI, 1924-1929/1989 p. 32).

A escola não pode somente adaptar-se as insuficiências da criança, mas precisa lutar contra elas, superando-as. Segundo Vigotski (1924-1929/1989), para vencer a visão de deficiência de comparação de medida, proporção e de desenvolvimento físico entre os sujeitos, a escola tem a tarefa de solucionar e desenvolver um trabalho criativo, organizando formas especiais/específicas de trabalho.

Considerando o processo de compensação defendido por Vigotski (1924-1929/1989) como ponto de partida e o foco de entendimento da criança com deficiência, acreditamos que seja fundamental trazer esse conceito para esta pesquisa.

Considerando que os caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura, quando o caminho direto se encontra impedido, no caso das crianças com deficiência, isso potencializa e ganha especial atenção nos estudos de Vigotski (1924-1929/1989).

A cultura é produto, também, da vida em sociedade e da atividade social do homem. Por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já introduz, diretamente ao plano social do desenvolvimento. Então, é possível afirmar que as funções psicológicas superiores como pensamento, memória, atenção e outras formam sua matriz no social.

¹⁰ Segundo Vygotski (1924-1929/1989) a criança-primitiva é uma criança que não tem desenvolvida a sua cultura ou mais precisamente, o desenvolvimento da cultura está localizado nos níveis mais baixos (p. 28). O primitivismo não se distingue por um volume menor de experiência acumulada, mas pelo modo distinto de sua acumulação (p. 31).

A estrutura do caminho indireto para a aquisição da cultura surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, ou seja, quando a resposta pelo caminho direto está impedida. A criança começa a reconhecer caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada. Quer dizer, quando as necessidades de adequações que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades e quando, por meio da resposta natural, ela não consegue desempenhar a tarefa em questão.

Vigotski (1924-1929/1989) traz, para seus estudos referentes à aquisição da cultura pelas vias indiretas, a contribuição de Édouard Claparède (1931), pesquisador suíço que demonstrou as leis que explicam a estrutura das operações indiretas, denominadas leis da dificuldade de tomada de consciência. Tal lei estabelece que o indivíduo se comporte em relação a determinado objeto ou processo, inicialmente, de forma automática, inconsciente. Posteriormente, ele toma consciência desse objeto e pode comportar-se em relação a ele recorrendo a caminhos indiretos a partir de uma escolha consciente e não levado por reações automáticas, diretas.

Para explicar como a criança recorre aos caminhos indiretos para a aquisição da cultura, Claparède (1931) iniciou pesquisando como surge, na criança, a resposta ao semelhante e ao diferente e se deparou com os seguintes fatos: a resposta ao semelhante surge antes da resposta ao diferente, enquanto a definição verbal do diferente surge antes da definição verbal do semelhante. Claparède (1931) ainda explica isso da seguinte forma: com relação à semelhança, não há dificuldades para a criança, ela reage diretamente, não tem motivos para recorrer ao caminho indireto; com relação ao diferente, ela erra muito mais, realiza uma e outra ação, e, assim, revela-se como surge a operação indireta (VYGOTSKI, 1924-1929/1989 p. 183).

Nesse sentido, surgem as contradições em forma de pressão e necessidade de resolução do problema. Se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar, logo, o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade.

Vygotski (1924-1929/1989) destaca que o educador precisa compreender que a criança, ao entrar em contato com a cultura, não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo, mas, a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz, de modo novo, todo o curso do desenvolvimento.

Os casos de desenvolvimento anômalos permitem observar, com clareza, a divergência entre o desenvolvimento cultural e o natural. As formas culturais de

comportamento são o único caminho para a educação da criança considerada com deficiência. (VYGOTSKI, 1924-1929/19890).

O desenvolvimento cultural constitui-se na principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.

O desenvolvimento humano não acontece de forma linear e plana. Na realidade, acontecem saltos e é nos pontos que exigem saltos que a educação precisa intervir. Esse princípio da educação causa uma real revolução quando aplicado à educação da criança com deficiência. A educação dessa criança precisa disponibilizar recursos, técnicas artificiais, culturais, sistema especial de signos ou símbolos culturais adequados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência (VYGOTSKI, 1924-1929/19890).

Alguns estudiosos da Psicologia como A. Adler (1927), W. Stern, (1923), colocam o estudo da personalidade como ponto de destaque na construção da aprendizagem consideram a ideia de compensação como eixo central dessa discussão. A ideia de compensação vem da máxima “[...] aquilo que não me mata, me faz mais forte”, implicando que “a força surge da debilidade, das dificuldades, das atitudes diante das deficiências” (VYGOTSKI, (1924-1929/1989, p. 41).

Segundo Vigotski (1924-1929/1989, p. 42), essa ideia foi defendida por A. Adler (1927), um psiquiatra austríaco que difundiu a ideia por toda a Europa e América do Norte. Adler (1927) afirmava que toda deterioração ou ação prejudicial sobre o organismo provoca reações defensivas de algumas partes desse organismo, as quais são muito mais fortes e necessárias para paralisar o perigo imediato.

Adler (1927) estudou o organismo com deficiência cujo funcionamento está perturbado por causa de uma deficiência. Assim, começa a luta do organismo para adaptar-se ao mundo exterior. Essa luta encontra muitas possibilidades de compensação. Do mesmo modo que, quando perdemos um órgão, o organismo logo encontra outro órgão para assumir as funções daquele que foi retirado ou que está em mau funcionamento, o aparato psíquico do sujeito com deficiência cria uma superestrutura psíquica a partir das funções superiores que facilita e ajuda na eficiência desse trabalho.

Adler (1927) ressalta que “a sensação da deficiência no organismo é para o indivíduo um estímulo constante para o desenvolvimento da sua psique” (VYGOTSKI, 1924-1929/1989 p. 43). Dentro dessa perspectiva, chama atenção o sentimento de

inferioridade que pode surgir no indivíduo em consequência de sua deficiência, sendo que esse sentimento é construído socialmente, no convívio com as pessoas, na construção da posição social que essa pessoa ocupa. Essa ocupação social se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico, denominando de supercompensação.

Para melhor explicar esse fenômeno, Vygotski (1924-1929/1989, p. 46) ressalta os estudos de Adler relacionados à supercompensação, para o qual ela:

[...] desenvolve os fenômenos psíquicos de previsão, assim como os fatores que atuam na memória, na intuição, na atenção, na sensibilidade, no interesse, enfim em todos os momentos psíquicos, em grau acentuado. Isso leva à consciência de um organismo doente a uma transformação, do déficit do defeito em inteligência, capacidade, talento.

A teoria da supercompensação tem fundamental importância e serve de base psicológica para a teoria e prática educacional das crianças com deficiência. Se, em oposição à deficiência, estão os desejos, os sonhos, as fantasias, quer dizer, as tendências psíquicas da compensação, ali estão implícitos o ponto de partida e as forças motrizes de toda a educação. A educação da criança com deficiência precisa pautar-se nessa elevada noção de personalidade humana, na compreensão da unidade e integridade do organismo como um todo.

T. Lipps (1907), outro estudioso que Vygotski traz para fundamentar esse fenômeno, a defende:

[...] como uma lei geral da atividade psíquica, e explica que se uma ação psíquica é interrompida ou inibida do seu curso natural, ocorrendo o atraso, ali ocorre também uma inundação e concentração de energia que pode vencer o referido atraso. São as dificuldades, os obstáculos que movimentam os processos psíquicos (VYGOTSKI, 1924-1929/1989, p. 46).

Vygotski (1924-1929/1989) chama atenção para o que a teoria da compensação pode significar e ressalta que a compreensão da deficiência não se pode limitar tão somente ao entendimento da perda isolada de uma função, mas envolve uma reorganização radical de toda a personalidade que põe em funcionamento novas forças psíquicas, impondo-lhes novas direções (VYGOTSKI, 1924-1929/1989, p. 50).

Nessa lógica, Vygotski (1924-1929/1989) traz uma boa notícia para a educação das crianças com deficiências. A educação de crianças com diferentes deficiências precisa considerar que, simultaneamente com a deficiência, estão dadas, também, as possibilidades compensatórias para superar a sua limitação.

É preciso construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação, isso significa, não diminuir as dificuldades por causa do defeito, mas pressionar e disparar todas as forças para compensá-lo. A deficiência não é unicamente uma pobreza psíquica, é também uma fonte de riqueza, não é apenas uma debilidade, é também uma fonte de energia.

[...] o mais importante para educação não é se apoiar somente nas forças naturais do desenvolvimento, mas também no social, já que todos os processos de supercompensação estão dirigidos para a conquista de uma posição social que seja valorizada pela sociedade (VYGOTSKI, 1924-1929/1989, p. 47- 48).

Uma criança com deficiência pode se beneficiar da educação do mesmo modo que uma criança que não possui deficiência. Basta que o pedagogo/professor tenha “a clareza de estabelecer caminhos distintos e meios diferentes, considerando as particularidades de cada criança” (VYGOTSKI, 1924-1929/1989, p. 50).

Para melhor compreender a criança com deficiência intelectual, acreditamos que seja necessário compreender o desenvolvimento mental considerado normal para a grande maioria das pessoas, e, posteriormente, entender os demais, considerados com problemas/dificuldades.

Crianças com desenvolvimento mental diferente daquele esperado, são crianças que mostram dificuldades de aprender adequadamente, a um ritmo previsto e, tomado como regular a crianças com a mesma idade e condições físicas, emocionais e psíquicas, ou seja, em condições definidas como “normais”.

Na opinião A. N. Leontiev (2005), existem alguns princípios que podem eliminar muitas das dificuldades que encontram os que trabalham com crianças com deficiência intelectual. Destaca as três mais importantes:

a) O desenvolvimento mental da criança como processo de assimilação da experiência do gênero humano: o aspecto mais importante do desenvolvimento das crianças e que é inexistente no mundo animal é o processo de “apropriação” da experiência acumulada pelo gênero humano no decorrer da história social. “As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular. Essa acumulação histórico-social surgiu porque a atividade do homem é o seu trabalho. Qualquer objeto criado pelo homem realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência” (LEONTIEV, 2005, p. 92). Desde o nascimento, a criança está rodeada de um mundo objetivo criado pelo homem, ou seja,

alimentos, vestuários, simples instrumentos, e a linguagem, as proposições, os conceitos, as ideias refletidas na linguagem. Segundo Leontiev (2005), o desenvolvimento mental da criança se inicia em um mundo humanizado. A criança não se adapta a esse mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles seus, apropria-se deles. O processo de apropriação é um processo por meio do qual se produz, na criança, a transmissão das conquistas do desenvolvimento da espécie. Tem, como consequência, a reprodução de capacidades e características humanas de comportamento. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos, é preciso empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado. Quando dizemos que a criança “assimila” instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondências, ações e operações motoras e mentais. Em resumo, os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança, são os processos específicos, mediante os quais ela assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores. Esses processos não estão morfológicamente fixados e nem são transmitidos hereditariamente.

- b) O desenvolvimento das “aptidões” como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais:** concomitante à formação dos processos mentais superiores, especificamente humanos, formam-se também, na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento, ou seja, formações estáveis de reflexos ou sistemas usados para realizar atos específicos. Somente no homem tais sistemas determinam novas formações no desenvolvimento mental cuja constituição é um princípio importante da ontogênese. A criança nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem, órgãos esses que se desenvolvem durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da existência histórica. Os órgãos dessas funções são sistemas funcionais cerebrais e segundo pesquisas, de Leontiev (2005), a formação desses sistemas não se realiza da mesma maneira em todas as crianças. Ocorrem segundo a modalidade e as condições do processo de desenvolvimento e podem formar-se, por vezes, em medida inadequada ou até nem se formar aptidões, como por exemplo, em algumas crianças com deficiência.
- c) O desenvolvimento mental da criança como processo de formação das ações mentais:** o desenvolvimento mental da criança se realiza por meio da comunicação e, antes de tudo, da prática. A criança entra muito depressa em comunicação com

aqueles que a rodeiam, por meio da linguagem. A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental porque o conteúdo da experiência histórica do homem, não está consolidado somente nas coisas materiais. Está generalizado e reflete-se na forma verbal na linguagem. É precisamente nessa forma que a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia. Na realidade, a formação dos processos de pensamento, na criança, baseia-se numa experiência individual relativamente breve e avança com bastante rapidez. Para que consigam avançar, é preciso que os adultos proporcionem experiências significativas às crianças, por meio de ações externas, para que depois a criança as transforme em ações mentais internas. Leontiev (2005) ressalta ainda que, sob o ponto de vista dos problemas no desenvolvimento intelectual, o objetivo fundamental do professor é dar atenção à maneira como a criança procede, que operações usa para resolver os problemas que se colocam a ela, de forma que não se controle a sua posterior transformação, podendo ficar, dessa maneira, o desenvolvimento perturbado. Uma interferência no processo de formação de operações mentais precisa produzir-se no momento devido e, se isso não for feito, a etapa de formação do processo poderá não se desenvolver ou desenvolver-se de maneira inadequada e não seguir o curso natural. Poderíamos ter, aqui, a percepção de que a criança apresenta de um atraso intelectual.

A deficiência intelectual é sempre colocada em primeiro plano pelos estudiosos e o atraso intelectual é o ponto de partida a toda a explicação das dificuldades encontradas por esse público. Todos os outros aspectos constituintes da personalidade das crianças com atraso intelectual são considerados como secundários e dependentes da deficiência intelectual.

A tendência intelectualista que reduz todo atraso intelectual na debilidade mental vem encontrando oposição por parte de muitos investigadores.

Assim, Séguin (1903) defende que o fato mais importante a considerar, em relação à deficiência das crianças com deficiência intelectual, é a falta de vontade. Afirma que “[...] a perturbação da vontade é mais importante que todas as demais perturbações fisiológicas e psíquicas juntas” (VYGOTSKI, 1924-1929/1989 p. 249).

Para W. Köhler, estudioso a que Vigotski (1924-1929/1989) recorre, há relação da deficiência com o afeto e alterações gerais da vida psíquica das crianças com deficiência intelectual atraso mental. Uma opinião oposta, a de Vigotski (1924-1929/1989) é a de K. Lewin, que defende que a idade mental das crianças com deficiência

intelectual é inferior em comparação com as das crianças que não possuem deficiência. Seu pensamento apresenta características de infantilismo e primitivismo. Ainda destaca a falta de mobilidade nas estruturas gerais do sistema psíquico, acredita que as ações intelectuais são realizadas independentes, inicialmente e, posteriormente, convertidas em um todo único e principal. Considera uma característica principal dessas crianças a falta de fantasia, afirmando que os pensamentos das crianças com atraso mental têm dificuldades com a imaginação. As suas investigações referentes à imaginação foram realizadas por meio dos testes de H. Rorschach (1921) que confirmaram, por completo, segundo esse pesquisador, a pobreza da atividade imaginativa das crianças com deficiência intelectual. Destaca ainda, em suas investigações problemas de percepção e afirma que a percepção da realidade determina, ao mesmo tempo, o sentido das ações.

Vigotski (1924-1929/1989, p. 263) ressalta que o erro dessa concepção, do intelectualismo, reside em considerar apenas o intelecto e do voluntarismo em considerar apenas, a vontade. Consideram como essência original e deixa à margem a história real do desenvolvimento do sujeito, bem como suas reais condições de funcionamento”.

Vigotski (1924-1929/1989) deixa claro que as investigações demonstram que nunca saberemos compreender o caráter do desenvolvimento do pensamento infantil e do seu afeto se não nos dermos conta de que o curso do desenvolvimento se modifica não tanto pelas propriedades e estruturas do intelecto e do afeto, mas em função das relações entre eles mesmos. As trocas do afeto e do intelecto têm a dependência direta com as trocas e conexões das relações interfuncionais e do lugar que estas ocupam na consciência das diferentes etapas do desenvolvimento. Destaca, ademais, também, que os estudos comprovam que a diferença da criança com e sem deficiência não está nas particularidades do intelecto e do afeto de cada, mas, nas particularidades das relações que existem entre as duas esferas da vida psíquica e as vias de desenvolvimento que estabelecem na relação dos processos afetivos e intelectuais.

Compreender as peculiaridades da criança com deficiência intelectual significa, em primeiro lugar, que não se trata de, simplesmente, transitar no campo da gravidade da deficiência intelectual e daqueles da esfera afetiva, mas implica na visão ampla de homem, compreendendo que as duas esferas têm funções independentes, mas, de forma concomitante, que também formam uma unidade ao manifestar-se no indivíduo. Segundo Vigotski (1924-1929/1989, p. 273), é necessário examinar as relações entre o intelecto e o afeto, pois isso constitui o ponto central de todo o problema, não como uma coisa isolada, mas como um processo.

Vigotski (1924-1929/1989) preocupou-se em determinar três problemas em relação ao desenvolvimento da criança com deficiência, denominada, por ele, de atraso mental. O primeiro, seria pensar quais processos surgem no próprio desenvolvimento da criança com atraso mental que podem levar à superação desse atraso? O segundo problema, indagar qual é a estrutura e a dinâmica do atraso mental em seu conjunto? O terceiro problema reside nas conclusões pedagógicas que derivarão do estudo e esclarecimento do primeiro e do segundo problema.

Para ele, a premissa geral parte da concepção sobre as unidades e as leis que regem o desenvolvimento da criança considerada normal e daquela com deficiência intelectual. A tarefa consiste em demonstrar que as leis do desenvolvimento da criança são únicas por essência e princípio e adquirem expressão e forma concreta e específica na criança com atraso.

Segundo Vigotski (1924-1929/1989), a dificuldade de compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual surge porque o atraso é visto como retrocesso e não como um processo.

Na educação da criança com atraso mental é importante conhecer como ela se desenvolve, não é importante a deficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce da personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1924-1929/1989, p. 134)

Os processos compensatórios estão ligados ao funcionamento da consciência. O estímulo primário dos processos compensatórios advém das dificuldades objetivas que a criança, considerada, à época, com atraso mental, se esbarra em seu processo de desenvolvimento. A partir do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que a impulsiona a fazer a compensação.

O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento, em seu conjunto, não depende somente do caráter e da gravidade da deficiência, mas resulta, além disso, da realidade social da pessoa com deficiência, ou seja, as dificuldades que enfrenta do ponto de vista da posição social da criança são decorrentes das deficiências que possui.

A força motriz do desenvolvimento compensatório tem origem na orientação interna que o processo vital realiza na integridade interna da personalidade.

Vigotski (1924-1929/1989 p. 141) esclarece:

[...] anteriormente as pesquisas acreditavam que o intelecto era uma função única, simples e homogênea e que todo débil mental tinha suas

funções todas reduzidas de modo homogêneo. Estudos mais profundos demonstraram que o intelecto tem o processo de desenvolvimento bem complexo, não pode ser de natureza homogênea. Apresenta uma diversidade de funções complexas.

Esse estudo proporcionou aos pesquisadores a conclusão de que não existe situação em que, no caso da deficiência intelectual, todas as funções do intelecto estão igualmente afetadas. Cada uma das funções influi, de forma qualitativamente particular, no processo em que está a base da deficiência intelectual.

A distinção e compreensão das particularidades qualitativas da atividade intelectual, verbal, motriz, mostram que a deficiência nunca afeta todas as funções intelectuais na mesma medida. A independência das funções é relativa, apesar da sua unidade. O desenvolvimento de uma função se compensa e resulta em outra. As funções nunca atuam em separado, mas em certa combinação do desenvolvimento psicológico.

O estudo da criança com deficiência tem revelado que a inter-relação das funções se formam de modo peculiar, diferente do desenvolvimento das crianças consideradas normais. O desenvolvimento das funções, nas crianças com deficiência, encontra outras vias, caminhos diferentes para um novo ponto de desenvolvimento. Aqui, o afeto tem enorme importância, pois estimula a criança a superar dificuldades. Se essas dificuldades não desanimam a criança, não a obrigam a fugir delas, pelo contrário, ativam-na, isso faz com que seu desenvolvimento encontre outros caminhos para serem trilhados.

É preciso esclarecer qual o atraso cultural frente ao que nos encontramos? Qual é a sua estrutura? Quais são os significados e mecanismos dos processos de construção dessa estrutura? Qual é a conexão dinâmica de seus sintomas singulares, dos quadros complexos do atraso mental da criança e a diferença entre os tipos de criança com atraso mental. Essa diferenciação deve ser a regra para o desenvolvimento de nova prática.

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança com deficiência, sua exclusão do ambiente cultural da “nutrição” ambiental.

Para Vigotski, a deficiência primária, de natureza biológica, não necessariamente implica em deficiência. A deficiência primária só vai se constituir em deficiência secundária ou não, em função da significação que essa deficiência assume no contexto cultural e social em que a criança se relaciona, assim como dos meios disponíveis no contexto para superar tal deficiência. Com frequência, as complicações secundárias são resultantes de uma educação incompleta.

Segundo Vigotski (1924-1929/1989), o objetivo principal da escola é reconhecer quais as dificuldades são primárias e quais são secundárias. Com ajuda pedagógica, as formações que irão surgir mais tarde poderão ser menos vinculadas à causa primária do atraso mental.

Nesse sentido, essas proposições permitem compreender a necessidade de analisar o sujeito integral para que possamos estruturar estratégias educativas que contribuam para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito.

Os estudos de Vigotski (1924-1929/1989) referentes à deficiência foram uma grande contribuição para a educação especial, tornando-se um legado principalmente para compreender a deficiência intelectual, objeto de estudo de vários pesquisadores, por ser considerado um fenômeno de múltiplas manifestações e interpretações.

Acreditamos que tudo o que foi discutido até aqui seja de grande importância para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, oportunizando focalizar, com maior nitidez, os importantes aspectos da aprendizagem das crianças com deficiências.

Outros estudos relacionados à perspectiva Histórico-cultural apontam critérios para as instituições de ensino desenvolverem um trabalho de qualidade com os alunos com deficiência e destacam o trabalho didático e pedagógico do professor em sala de aula, tema que será tratado com mais detalhes na próxima sessão.

SESSÃO III

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O professor que caminha à sombra do templo, em meio aos discípulos, nada transmite de sua sabedoria, porém mais de sua fé e sua afeição. Se for sábio mesmo, ele não lhes pedirá que entrem na casa de sua sabedoria, mas, em vez disso, os conduzirá ao limiar da mente deles mesmos.

Khalil Gibran

O movimento de inclusão, a cada dia, exige da educação atitudes que ultrapassem as políticas públicas a fim da efetivação de um processo de ensino e aprendizagem por meio do qual todos os estudantes sejam beneficiados, sobretudo, nos casos dos que apresentam maiores comprometimentos, como a deficiência intelectual.

No contexto escolar, diante do desconhecimento das características de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, o descrédito na capacidade acadêmica e social desses sujeitos, as ações de ensino e aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas, ainda se orientam por uma visão negativa, segregada e problemática, dificultando e empobrecendo o desenvolvimento psíquico desse público.

Os alunos com deficiência intelectual apresentam características próprias, principalmente relacionadas à área do desenvolvimento cognitivo, visto que apresentam especificidades de ritmo de aprendizagem, problemas com abstração e generalização, e formação de conceitos, na memorização, necessitando de tempo maior e de estratégias pedagógicas diferenciadas dos demais alunos.

Nesse caso, até na atualidade, há bastante dúvidas e indagações sobre as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos, bem como as ações pedagógicas mais adequadas para eles. Este estudo pretende contribuir para a resolução de algumas dessas interrogações.

O objetivo deste capítulo é caracterizar o trabalho didático e pedagógico do professor em sala de aula com crianças com deficiência intelectual, sobretudo, na perspectiva histórico-cultural e da subjetividade.

3.1 A Profissão Docente

Não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados.

Florestan Fernandes

Faremos, inicialmente, uma reflexão a respeito da carreira docente e do trabalho pedagógico que o professor desenvolve no seu *locus* de ação. Para iniciar a reflexão, é preciso perguntar o que move o professor enquanto profissional docente? Quais as relações de trabalho vividas por ele?

Acreditamos que são relações recheadas de significados subjetivos que revestem o trabalho docente, e que apenas o próprio professor poderia explicar. Alguns profissionais encontram, em seu ofício, a autorrealização, o sentido para a própria existência, a ressignificação como pessoa. Outros concebem como alusão à dimensão política da educação como, por exemplo, defende Paulo Freire. E outros, nem uma coisa nem outra. Sob diferentes enfoques, os professores percebem o seu ofício, muitas vezes, não reconhecido como deveria e, muito menos, valorizado como poderia, diante da responsabilidade e do compromisso que a profissão exige.

Nesse sentido, é importante ressaltar que alguns professores manifestam muito empenho no desenvolvimento como mestres e outros apresentam total apatia e desinteresse na busca de crescimento, tornando-se, apenas, cumpridores de suas obrigações ou nem isso.

Outra questão preocupante é a relação dos professores com os saberes que ensinam. Isso se torna fundamental para a atividade docente, auxiliando-o na configuração da identidade profissional. Como diz Monteiro (2001, p.122):

[...] no chamado modelo diretivo “tradicional” que privilegia a relação professor-saber, fundamentado na racionalidade técnica, como naquele não diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado. É geralmente, um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado. Discutem-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, a forma de se incorporar com os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem de organização e didatização.

Diante do exposto, é possível concluir que as práticas docentes mais liberais valorizam os saberes populares em detrimento dos saberes científicos dominantes, o que,

por vezes, leva ao esvaziamento da dimensão do ensino, reduzindo os conhecimentos ao senso comum. Com o objetivo de refinamento desses saberes, Shulman (2005), Tardif (2006) vêm tentando compreender como se dá a passagem do conhecimento do senso comum aos saberes científicos.

É de fundamental importância o entendimento de que

“[...] tanto numa pedagogia que valoriza a ação docente de ensino do professor, como naquela em que o professor é visto como mediador da aprendizagem dos alunos, sempre existem conteúdos apropriados. Esse domínio pelo professor implica em ir além dos conhecimentos” (DEVELAY “apud” MONTEIRO 2001, p.123),

Esse ir além, muito pouco, foi questionado porque o ensino tradicional ocupava lugar quase que sacramentado, e as questões relacionadas aos saberes ensinados eram, até certo ponto, consideradas esquecidas, pois as pesquisas valorizadas relacionavam-se à aprendizagem.

Dessa forma, o papel do professor como gestor do conhecimento, na sua sala de aula, ficava esquecido quando se priorizava a aprendizagem dos conhecimentos científicos sem qualquer influência ou mediação do docente, agente fundamental de transformação da prática social.

O professor como gestor da sala de aula precisa ter autonomia de escolher as estratégias que mais se adequem ao perfil dos seus alunos. Acreditamos que seja possível adquirir essa autonomia com estudos sobre os conhecimentos das diferentes estratégias para práticas pedagógicas diversificadas, bem como, conhecimento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes de sua sala.

Para analisar os possíveis caminhos que conduzem à prática pedagógica do professor e sua formação, faz-se necessário aprofundar o estudo da especificidade do trabalho docente.

A especificidade do trabalho docente se configura de forma unificada e coletiva, articulando as relações entre as condições subjetivas - formação do professor e condições objetivas entendidas como condições efetivas do trabalho (organização da prática: planejamentos, preparação de aulas e outras).

As condições subjetivas são próprias do trabalho humano, visto que esse se constitui numa atividade consciente e afetiva. O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido. Por exemplo, enquanto o

processo de trabalho fabril é altamente objetivado limitando a autonomia possível ao operário na execução de suas tarefas,, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando margem de autonomia maior, pois a presença de professor e estudantes permite avaliação e planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata (BASSO,1998, p.21).

É nessa margem de autonomia que queremos nos ater no momento. A autonomia de saber construir, junto com o estudante, aprendizagens significativas, afetivas, utilizando-se da fusão de conhecimentos científicos, os quais o professor precisa domina, com os conhecimentos e vivências culturais dos estudantes, tornando-os criadores de conhecimentos com características próprias.

Desse modo, o professor tem autonomia para escolher sua metodologia, fazer seleção de conteúdos e atividades pedagógicas mais condizentes com o interesse dos estudantes, com suas necessidades e dificuldades apresentadas no decorrer do processo de escolarização. O que pode acontecer por falta de aprofundamento teórico nas metodologias, conteúdos, na formação do professor? A experiência cotidiana tem evidenciado que o profissional acaba sendo forçado a reproduzir práticas inadequadas e a ter, como direcionamento de suas práticas, o livro didático e a repetição das práticas de seus antigos professores. Portanto, é possível concluir que o problema da prática pedagógica está, em grande parte, alocado na formação do professor e na compreensão clara do significado e do sentido de seu trabalho.

Com essas reflexões, Mazzeu (1998) ressalta que o processo de **formação continuada de professores** precisa preocupar-se com **três domínios: domínio do saber acumulado** no que diz respeito ao conteúdo escolar e às formas de ensinar; **domínio da concepção dialética** como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônoma e crítica e o **domínio da formação de uma postura ético-política** guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar o saber acumulado, como meio para desenvolvimento pleno do estudante e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.

Esse pressuposto defendido por Mazzeu (1998) vem ao encontro do que González Rey relaciona com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski que compreende o sujeito a partir da compreensão do contexto social e cultural em que está inserido, sendo nesse contexto que as contradições e o movimento da dialética dos processos de desenvolvimento humano acontecem.

Mazzeu (1998) traz, para a formação de professores, alguns pressupostos que, dentro da perspectiva histórico social de Saviani (1989), são destacados. É importante ressaltar que percebemos a relação estreita entre a perspectiva histórico-cultural e a perspectiva histórico-social, pois as duas consideram a prática educativa, antes de qualquer coisa, eminentemente social.

O **primeiro pressuposto é o da prática social** que é justamente o espaço em que ocorre o confronto entre o cotidiano e o não cotidiano. Especificando melhor, são as relações entre experiências de cada um (história individual) com as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade, ao longo da sua história (história social).

O **segundo é a problematização** que, aqui, é entendida não no sentido apenas de identificação das necessidades, mas, como a colocação de novos temas como objeto de reflexão, em função da prática social. Não somente como algo natural, como simples atividade, mas, como situações a serem superadas, como objetos com os quais é preciso se estabelecer uma relação consciente, para que se possa apreendê-lo.

O **terceiro refere-se à instrumentalização** que consiste na apropriação de instrumentos e signos produzidos pela Humanidade. O desafio dessa instrumentalização está na elaboração feita pelo professor dos próprios instrumentos e o seu próprio discurso, por meio da apropriação e da produção de outros instrumentos. Esse caminho precisa ser articulado com a reflexão sobre os problemas e as necessidades da prática em que se pretende assegurar o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, propor procedimentos, materiais didáticos e textos com fundamentação teórica que respondam a tais necessidades práticas.

O **quarto considera a concepção de catarse de Gramsci** que trata, exatamente, da passagem da ação para a conceituação, ou seja, o que as atividades devem propiciar. Isso significa, ao mesmo tempo, a passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade. À medida que o professor se instrumentaliza, torna-se seguro acerca dos conhecimentos a serem ensinados e explorados, passa a ser capaz de exercer automatismos e torna-se dono de sua prática, consciente da ação educativa, deixando de ser um repetidor, com liberdade para criar a sua própria prática pedagógica.

O **último aspecto, a prática social** que foi o ponto de partida, agora transformado como ponto de chegada. Essa transformação não ocorre somente na escola, mas dentro de todas as instâncias da prática social, especialmente, no âmbito da produção da existência material. O ponto marcante dessa etapa é a transformação que os conhecimentos causam na prática social, porque caso as pessoas se transformem no decorrer do processo de conscientização, a prática social já não será mais a mesma.

A realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e, nem sempre, possibilitam saídas imediatas.

Nessa perspectiva, o êxito do professor depende, do mesmo modo, de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas por meio de uma interação inteligente e criativa, além de boa formação inicial e continuada.

Por meio desses princípios supramencionados, é possível afirmar que a educação é o meio pelo qual a pessoa se transforma, consegue transformar sua realidade e o meio cultural em que está inserida. Com o professor, essa abordagem ganha roupagem de peso de maior responsabilidade, uma vez que a sala de aula é um microcosmo que reproduz as relações sociais e, por meio delas, o aluno entra em interação com o objeto de conhecimento, juntamente com os colegas. O professor, na função de mediador, tem a facilidade de detectar se o estudante está fazendo o que sabe, o que pode, se está aquém de seu potencial e o quanto poderia avançar com o auxílio de sua assistência ou da assistência de um colega mais experiente.

O professor pode conhecer e observar, constantemente, se o estudante é capaz de compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com as quais, está oportunizando a ampliação da concepção de educar para além do instruir. Pode zelar pela qualidade das relações afetivas e dos valores que permeiam as relações sociais na escola, oportunizando as trocas e o trabalho coletivo, interferindo, sempre que necessário, aperfeiçoando-se profissionalmente, individualmente, na troca com seus pares. Essa seria a finalidade do trabalho docente.

Os professores se deparam com o desconcerto, as intrincadas demandas mutantes e a constante crítica social pela dificuldade em atender às novas exigências. Os imprevistos e as mudanças provocam reações de desequilíbrio que exigem adaptações. E quanto maior o desafio, maior a necessidade de desenvolver e potencializar certas habilidades: flexibilidade e capacidade de adaptação, inovação e criação.

As habilidades emanam das concepções pedagógicas que transitam por campos contraditórios e o próprio ato educativo demanda essa contradição, ora promovendo a manutenção de modelos, ora instigando transformações. Dentro dessa visão, o trabalho pedagógico enfrenta princípios, concepções e posturas que podem colaborar com o avanço educativo ou travar todo o processo de aprimoramento da educação.

Podemos afirmar que o trabalho pedagógico se encontra constantemente em crise, pois os sujeitos da ação educativa também estão em crise.

O sujeito contemporâneo mais do que qualquer outro, apresenta uma identidade criticamente mutante, formada e transformada rápida e continuamente em relação às formas pelas quais é representada ou interpelada no sistema cultural ao qual pertence (RESENDE, 2014, p. 11).

Nesse sentido, o sujeito em processo de constante mudança se depara com situações novas, as quais necessita de encontrar desvios, saídas e manobras, com objetivo de alcançar a situação idealizada por ele. Os profissionais da educação passam por esses momentos que a autora designa como processos de provisoriedade. Quer dizer que tudo está, por agora, em constante transição.

Resende (2014) destaca que esse ziguezaguear, os altos e baixos, idas e vindas, parecem explicar as muitas dificuldades que permeiam o ato educativo, o grande problema da dicotomia entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento, bem como a concepção e organização do trabalho pedagógico.

A autora ressalva que, no decorrer da história pedagógica, o trabalho pedagógico pode ser considerado produto das teorias, concepções e crenças, nos diferentes tempos e espaços educativos.

Destaca ainda, que todos os que educam ou que educaram vivenciaram pelo menos três ênfases em termos de trabalho pedagógico, nos diferentes tempos históricos, de forma que passado, presente e futuro, conviveram ou convivem de forma harmoniosa, sem intenção de superação ou rupturas. Para Resende (2014), é possível elencar esses momentos considerando três ênfases:

1) ênfase da neutralidade: refere-se à missão de assegurar a difusão de conhecimentos e valores. Apresentam grande distanciamento teoria e prática, professor e aluno, sujeito e objeto, conteúdo e metodologia etc.;

2) ênfase na crítica: o trabalho pedagógico é comprometido com a realidade estruturado em concessão e conquista. São marcas dessa ênfase as questões de classes sociais, relações de produção, lutas por emancipação etc.;

3) ênfase na diversidade: o trabalho pedagógico é pautado no princípio de que a crítica e a reflexão precisam ser promotoras de ações efetivas, a partir da rica variedade de sujeitos. O objetivo do trabalho pedagógico é articular as relações e condições sociais nos diferentes espaços e tempos educativos, ressaltando as identidades, culturas, subjetividade e coletividades.

Essas três ênfases podem conviver nos mesmos espaços e tempos educativos. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade e a concepção de singularidade humana,

existe forte discurso e apelo ao trabalho pedagógico na e pela diferença. Um apelo às instituições para abolirem o estereótipo de concepção de estudantes e professor desejáveis e idealizados.

Cada vez mais, deparamo-nos com a constituição dos espaços educativos múltiplos, diversos, em que a diferença é a tônica maior. Resende (2014, p.18) afirma que

[...] o currículo e o trabalho pedagógico são construções **de** e **para** desiguais. É preciso que o trabalho pedagógico docente se concretize em ações que não se limitem a conceber processos educativos ditos “democráticos”, porque são “iguais” para todos, mas processos que permitam convivência enriquecedora, capaz de permitir vivências e saberes diferentes.

A dificuldade de o professor compreender que teoria e prática são unificados, e são momentos de especificidades próprias, porém interdependentes, é um dos entraves para o sucesso da organização do trabalho pedagógico. A autora supracitada levanta equívocos nos processos em que se pretende tornar teoria e prática em unidade, como: o primeiro ponto, destaca, é a formação dos professores, com currículos fragmentados e disciplinas estanques. Os currículos de formação precisam criar espaços para reforçar e problematizar as diferenças, recorrendo a dinâmicas, vivências e experiências instigantes. O outro equívoco é o entendimento inadequado da relação teoria e prática. Refere-se como momentos separados, com distinção de espaços e desvinculados do todo.

Dentro dessa ótica, Resende (2014) ressalva que equívocos dessa natureza recaem nos cursos superiores que vinculam a prática, predominantemente, aos estágios, não considerando que a unidade teoria-prática se refere ao processo constituído pela reciprocidade entre uma e outra, e que somente os envolvidos no processo educativo poderão processar tal relação.

O grande combustível para o trabalho pedagógico comprometido com a realidade é a articulação da teoria com a prática, assumindo postura de reflexão e investigação frente a essa articulação, não somente em algumas atividades, mas como norte de todo o processo.

Todo profissional, mormente, o profissional da educação está em permanente construção, ressignificações e superação de condutas, muitas vezes, já cristalizadas. É um trabalho para toda a vida conservar o constante processo de inovação e revisão teórico-prático. O novo, o desconhecido, o diferente desestabiliza, desacomoda e traz novos caminhos, novas experiências, novas práticas.

A diferença se torna a amálgama de nosso trabalho educativo, ou seremos educadores à deriva, e fora de nosso tempo e, o que é mais grave, não educaremos nossos alunos para o tempo emergente, plural e criativo em que a educação faça a diferença, em prol de uma vida mais digna de ser vivida” (RESENDE 2014, p.26).

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper com esse esquema de trabalho prático, o qual aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente, rejeitado. Então, as inovações educacionais são vistas como entraves e conflitos do processo. Por isso, reconhecemos que a inclusão abala a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los. No entanto, acreditamos que a partir do momento em que a concepção de homem mudar e o profissional da educação conseguir compreender seu trabalho e práticas pedagógicas submersas à singularidade humana, tudo ficará mais fácil e tenderá a modificar-se.

3.2 O Trabalho Pedagógico para as Singularidades

O grande isolamento é cercar-se daqueles que pensam igual a você.

Hannah Arendt

Com a democratização do ensino, ocorreu o aumento do número de estudantes na escola, e, conseqüentemente, o número de crianças com história de fracasso escolar. O cotidiano da escola brasileira encontra-se marcado pelo fracasso e pela evasão de parte significativa de seus estudantes, os quais são marginalizados pelo insucesso, pelas privações que sofrem como consequência da falta de qualidade na educação como um todo. Ainda, “[...] continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar” (MANTOAN, 2003, p. 28). Assim, quinze anos após a autora ter realizado essa afirmação, o Sistema Educacional democratizou o acesso à escola, porém, ainda não conseguiu garantir o acesso à aprendizagem para todos.

Ora, para a implementação da escola inclusiva, inicialmente, exige-se a mudança de mentalidade e a construção de novo paradigma educacional. Deve-se avançar de uma sociedade preconceituosa para uma sociedade humana e solidária com todos; de uma escola tradicional e fechada a uma escola aberta e inovadora; de uma prática pedagógica homogeneizadora às ações voltadas para atender, com qualidade, a todas as diferenças

apresentadas pelos alunos, no sistema educacional. É preciso entender que existem ritmos e tempos diferentes para aprender, similarmente a diversas maneiras de ensinar.

Para tanto, exige-se o redimensionamento da prática pedagógica aderindo a uma metodologia de caráter interdisciplinar, aberta, lúdica e criativa. Tal proposta só pode ser viabilizada com sucesso dentro de uma visão de trabalho orientada por numa nova concepção de educação que comungue com novos paradigmas educacionais, pautada pelos princípios da equidade na educação e a inclusão.

Para a viabilização da inclusão educacional, a escola brasileira precisa ser redesenhada. Muitas adequações e mudanças necessitam acontecer, marcando a revolução que se concretiza na reestruturação do espaço, do tempo e da prática pedagógica vivenciada na escola. Assim, a escola inclusiva avançará ao garantir que a

[...] homogeneização dê lugar à individualização do ensino, na qual os objetivos, a sequência e ordenação de conteúdo, o processo de avaliação e a organização do trabalho escolar em tempos e espaços diversificados contemplem os diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem (RIBEIRO, 2003, p.49).

Se, por um lado, na escola tradicional os educadores avaliavam as crianças dando enfoque às dificuldades e deficiências fechando suas perspectivas de desenvolvimento; por outro lado, na escola inclusiva, busca-se a construção de paradigmas educacionais nos quais a ênfase é valorizar a riqueza das diferenças humanas.

Precisamos superar a ideia preconceituosa de que temos que “tolerar” as pessoas com deficiência na escola comum, enturmando-as por categorias e atribuindo-lhes a responsabilidade pelo fracasso e incapacidade de acompanhar o ensino comum. Sob outro prisma, a inclusão se efetivará dentro de novo paradigma, “[...] considerando cada aluno o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana e, portanto, sem condições de ser encaixado em nenhuma classificação artificialmente atribuída” (MANTOAN, 2005, p. 28).

A formação dos professores precisa merecer atenção especial, tendo em vista que, a rejeição dos professores, quanto à ideia de inclusão, ocorrerá justamente, por não se sentirem preparados para enfrentar o grande desafio. Por isso, os professores precisam ser subsidiados com conhecimentos de como trabalhar com estudantes com deficiência e os demais. Para ensinar a todos com qualidade¹¹, é imprescindível que esteja aberto a

¹¹ Entende-se ensinar a todos com qualidade, o ensino que seja capaz desenvolver dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes

aprender e a inovar sempre. Desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão.

Os professores são profissionais cuja ação impacta, de modo decisivo, na constituição da subjetividade dos estudantes como pessoas e como cidadãos. Por isso, precisam compreender o contexto social e as questões contemporâneas com os quais estão envolvidos dentro da ética democrática, a superação das discriminações de ordem étnica, cultural e socioeconômica, entre outros grandes desafios da educação. A formação de professores deverá possibilitar seu desenvolvimento como pessoa, como profissional e como cidadão, assumindo na prática social, o exercer a intervenção para transformar.

Segundo Rodrigues (2008), para desenvolver a formação de professores em perspectiva inclusiva é preciso que essa formação seja específica, o que requer novos desafios que, segundo esse autor, podem ser sintetizados em cinco tipos:

- a) Processos de formação de professores que se identificam com o modelo de “desenvolvimento profissional”. Esses processos precisam acontecer pela vida docente toda para que os professores possam se tornar mais competentes na resolução de problemas do seu dia a dia.
- b) Trabalho cooperativo nas comunidades de professores. A troca de experiências, angústias e o fazer pedagógico, como, por exemplo, o planejamento, a programação, as estratégias, a gestão da sala de aula, a avaliação, entre outros.
- c) A perspicácia dos professores, a capacidade de articular o conjunto de conhecimentos e de experiências que dispõem para tomar uma decisão adequada em relação à aprendizagem do aluno com dificuldades.
- d) O desenvolvimento da educação inclusiva.

Promover a educação inclusiva, segundo Rodrigues (2008, p. 11):

[...] não é questão de encontrar mais pessoas ou pessoas com perfis profissionais diferentes, não é, talvez encontrar novos recursos ou recursos diferentes; é, sobretudo, por meio de estratégias reflexivas, do trabalho cooperativo lançar um novo olhar sobre as práticas docentes, sobre os recursos, sobre a equipe que a escola dispõe.

- e) O desenvolvimento da interação entre os diferentes níveis de profissionais da educação que apoiem a aprendizagem de estudantes que tenham dificuldades e/ou deficiências.

Ainda, o mesmo autor afirma que três dimensões de formação precisam ser consideradas para a formação de professores no apoio à educação inclusiva. São elas: a dimensão dos saberes, das competências e das atitudes.

- a) - **A Dimensão dos Saberes:** relaciona-se à parte de conhecimentos teóricos propriamente ditos e/ou de conhecimentos teóricos advindos de trabalhos de pesquisa e investigação de contextos reais que auxiliarão nas intervenções. É importante lembrar que esses conhecimentos demandam ser enfocados sob a ótica educacional e não clínica. Significa adotar um paradigma de educação que realce as relações do processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, como o de outro sem deficiência. Ressaltar as semelhanças, os pontos comuns de desenvolvimento e os que, não sendo comuns, permitam, por meio de estratégias específicas, o trabalho em conjunto. Essa dimensão requer o conhecimento de dinâmicas de grupo, de convivência e enriquecimento e desenvolvimento curricular, bem como trabalho com as famílias e as comunidades.
- b) - **A Dimensão das Competências:** refere-se ao “saber-fazer”, saber específico que auxilia o professor em suas intervenções nos diferentes ambientes. A educação inclusiva tem como objetivo entender as diferenças, mantê-las ativas e torná-las presentes e utilizáveis para o desenvolvimento do processo educativo. Para que esse processo ocorra de forma harmônica, é preciso articular a **avaliação:** caracteriza-se pela utilização da observação das reações do estudante frente às diferentes atividades do cotidiano e da escola. Fundamenta-se também na aplicação de atividades (percepto-motor, desenhos e de conhecimentos acadêmicos), interpretando-as pedagogicamente. Destaca-se, aqui, o **planejamento:** organizar e planejar as estratégias necessárias para o ensino dos conteúdos. Também, nesse aspecto, o trabalho cooperativo entre professores é de fundamental importância. A **intervenção:** é referente à atuação do professor, propriamente dita, com estratégias gerais e específicas, de acordo com as dificuldades e habilidades dos estudantes. Um aspecto forte a destacar, nesse item, é a formação dos professores por meio de vivências de tudo o que encontrarão pela frente em sua carreira profissional.

- c) - **A Dimensão das Atitudes:** essa dimensão trata das atitudes encaradas pelo professor referente às condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Atitude essa que deve ser voltada às possibilidades e às habilidades do ser humano. Fazer com que as pessoas sejam capazes de construir vidas autônomas apesar das condições adversas que enfrentam.

Desta forma, a inclusão causa mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os estudantes que apresentam dificuldades e deficiências na escola, mas apoiar todos para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O que a escola pode realizar para atingir tal propósito é focar os olhares em uma escola para todos. Diante desse princípio, a equipe escolar precisa trabalhar valores, atitudes, ética, enfocando a função social da escola. O mais importante é que a escola precisa compreender que não existe uma forma única de fazer a inclusão. É fundamental que a escola se mobilize e descubra qual a melhor maneira de fazer a inclusão. Enganos acontecerão? Claro, mas serão considerados como aprendizado, porque cada estudante carrega consigo suas necessidades, especificidades, ou seja, é único, singular.

Nesse caminho, todas as crianças necessitam gozar do direito da exploração do espaço, do ambiente físico no qual convivem, seja em casa ou na escola. As crianças com deficiência não podem estar em um mundo à parte para desenvolver habilidades motoras, físicas, cognitivas e afetivas. É preciso que elas recebam os benefícios dos recursos tecnológicos, metodológicos e de habilitação para que seja garantida a interação com o objeto, com o outro e consigo mesmas.

A escola é espaço social por natureza, de interação de uns com os outros. É nesse espaço que somos motivados à comunicação, manifestando a necessidade de locomoção, de interação e aprendizado, entre outras habilidades que nos fazem sentir seres humanos.

Nesse sentido, o estudo da subjetividade muito contribui com essa perspectiva e tem ganhado ênfase nas últimas décadas, principalmente, quando percebemos que várias explicações para os desafios contemporâneos, das diversas situações humanas vividas têm base na subjetividade. Sob o enfoque da subjetividade, é possível compreender as pessoas na totalidade, no modo de estar no mundo, nas relações que o sujeito estabelece, no trabalho humano em geral, afetando, logicamente, o professor, os processos de aprendizagem e as formas de atuação profissional.

Recorrer aos estudos da subjetividade implica trazer à tona todos os processos envolvidos na experiência do sujeito, como a congruência de uma série de sentidos subjetivos que o sujeito produz na condição única e singular em que se encontra inserido,

na sua trajetória de vida, bem como nas diferentes atividades e formas de relação. Nesse ângulo, a subjetividade não é algo definido porque vai sendo construída na medida que o sujeito vive e convive, estabelecendo diversas interações consigo e seu contexto social.

Considerando o sujeito e suas relações como complexas, dinâmicas e em constante construção, isso representa a tentativa de compreender a história do pensamento, de forma mais aprofundada e coerente, sem rupturas e fragmentação das relações homem-sociedade.

Dentro dessa perspectiva, Scoz (2009, p. 99) destaca:

[...] na produção dos sentidos subjetivos, em seus processos de aprender, pode-se compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir disso, a construção de novos sentidos subjetivos em seus processos de ensinar. Ou seja, os sentidos subjetivos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar podem ser compreendidos como uma unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógica e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído.

De acordo com essa visão, podemos concluir que os sentidos que os professores estabelecem em seus processos de aprendizagem, ainda quando estudantes, influenciarão de forma decisiva nos sentidos dos processos de ensinar quando se tornarem professores.

Vigotski (1998) em seus estudos sobre sistema dinâmico de sentido define princípios da organização geral da psique e transcende a dicotomia do externo e interno. Define, ontologicamente, a psique, com caráter sistêmico, processual e dinâmico. Trazendo o conceito de área de desenvolvimento potencial que pode explicar as funções do sujeito em vias de desenvolver, ou seja, ideias e sentimentos incipientes que poderão ser organizados e sistematizados, por meio de uma ligação entre estímulos externos e as respostas internas. Segundo Scoz “[...] a interação e a comunicação do sujeito nos contextos sociais em que ele vive são fatos que o incitam a explicar suas intenções” (SCOZ, 2009, p. 100).

O sujeito reflexivo, crítico exercita e confronta pensamentos, que podem gerar novos sentidos que contribuirão para modificações em si e no contexto social. Essa capacidade pensante constitui o elemento central de caráter processual da subjetividade. Entretanto, o pensamento totalitário e dominante dos meios de comunicação dificulta a participação dos sujeitos como protagonistas de seus pensamentos, impedindo-os de fazer mudanças.

[...]também nos programas de formação, quando o professor não é reconhecido como sujeito pensante, ele tende a repetir modelos padronizados e preestabelecidos, tornando os projetos pedagógicos

conservadores, limitando, ao mesmo tempo, sua capacidade para construir conhecimentos. Disso, advém algo mais grave: o professor, agindo de tal forma, dificilmente reconhecerá os alunos como sujeitos pensantes, portanto capazes de produzir sentidos em seus processos de ensinar e aprender (SCOZ 2009, p. 103).

A autora reforça que a complexidade do sujeito e a subjetividade têm sido pouco consideradas na educação. Análises sobre formação de professores demonstram que os mentores e implementadores dos cursos de formação de professores têm a concepção de que oferecendo informações, trabalhando na superficialidade dos conteúdos, disponibilizando técnicas aos profissionais, esses conseguirão produzir mudanças em suas posturas e práticas pedagógicas (GATTI, 2003).

Essa concepção essencialmente intelectual, presente nos programas de formação não dá conta de perceber que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais, afetivas, seus pensamentos e suas emoções (SCOZ, 2009, p. 104).

É preciso avançar para uma concepção mais abrangente de educação, na qual o sistema educativo reconheça, trate e pense a complexidade do ser/existir humano.

Outro fator que a autora destaca como preocupante, que está presente na sociedade e com frequência nas escolas, é a ênfase no produto em detrimento do processo, o que reflete, na concepção dos professores como elementos padronizados, eliminando a condição singular de sujeitos.

Na intenção de ampliar a compreensão da formação de professores, a sugestão dos autores (PLACCO; SILVA, 2000) refere-se ao estudo e investigação do modo pelo qual os professores aprendem. Considerar os processos de aprendizagem e de ensino não como algo externo ao professor, mas como um momento constitutivo, definido como sentido que esses processos têm para ele.

Considerando-se os sentidos subjetivos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar, também podemos ter acesso à maneira pela qual eles situam como sujeitos pensantes, bem como às emoções produzidas em diferentes situações de ensino e aprendizagem em diversos momentos e espaços de suas vidas. Essas situações e esses momentos podem definir-se como segurança ou insegurança, interesse ou desinteresse, entusiasmo ou desilusão etc. Um quadro afetivo que não pode ser ignorado, pois interfere na prática docente (SCOZ, 2009, p. 114).

Reforça Scoz (2009) que o professor, ao construir sua subjetividade como sujeito, como profissional, pode entrar em contato com estados afetivos que permeiam os processos de aprender e de ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas e de seus

estudantes. Esse momento é de fundamental importância, pois pode fazer com que os professores superem a alienação, ritualização, comportamentos cristalizados e acrílicos, fatores presentes na escola.

Neste contexto destaca-se a necessidade de se ter o cuidado com a eliminação da singularização, pois ela determina que os professores e estudantes sejam percebidos como elementos padronizados e, conseqüentemente, enquadrando-os e classificando-os como maus professores e maus estudantes.

Referindo-se a essa questão Scoz (2009, p. 115) ressalta que

[...] agindo dessa maneira, não abrem espaços para perguntas, ou seja, deixam de lado o elemento surpresa, fundamental para que ocorram aprendizagens significativas, uma vez que pode provocar novas e cada vez mais ricas interrogações.

Nesse sentido, torna-se urgente que os formadores de professores se envolvam com essas questões e repensem seu modo de ser e sua condição de estar em determinada sociedade, suas produções de sentidos subjetivos nos processos de aprender e de ensinar.

3.3. Trabalho Pedagógico do Professor

[...] quem ensina é aquele que disponibiliza signos e estes podem ser palavras, imagens, sabores, odores, enfim, tudo o que, se afetar alguém, poderá fazer dele um aprendiz.

Gilles Deleuze

O trabalho pedagógico do professor demanda análise de diversos elementos responsáveis pelo desenvolvimento do processo educativo. Dentre eles, Tacca (2014) caracteriza o planejamento de ensino, e afirma que é necessário entendê-lo sob três componentes: os objetivos de ensino, os conteúdos e procedimentos pedagógicos. Se essa trílogia fosse devidamente articulada como sendo os objetivos orientadores da escolha dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos, haveria práticas pedagógicas bem desenvolvidas e, conseqüentemente, a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento. No entanto, é justamente pelo não funcionamento dessa articulação que precisamos nos deter e refletir.

Na opinião da autora, os objetivos, embora possam estar bem elaborados e explicitados tecnicamente ficam comprometidos quando se voltam apenas para os conteúdos em detrimento dos sujeitos do processo. Outro engano pedagógico que a autora

denuncia relaciona-se, muitas vezes, ao fato de os profissionais da educação culpabilizarem o fracasso escolar, pelas inadequações dos métodos de ensino e, assim, novos procedimentos e técnicas pedagógicas precisam ser utilizados de acordo com diferentes conteúdos e contextos.

A autora acredita que uma das possíveis saídas para o fracasso escolar esteja no estudo das interações entre estudante e professor e aborda o estudo que realizou com duas professoras enfocando, justamente, essas interações.

Para estudo inicial destaca conceituação de alguns aspectos que identifica como importantes, ao esclarecer sobre **estratégia pedagógica**

[...] entendo as estratégias pedagógicas acopladas, enraizadas e nitidamente implicadas com as relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, elas seriam recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto (TACCA, 2014, 48).

Nessa concepção, as estratégias pedagógicas se tornam recursos pessoais que precisam do outro, pensar-se com o outro para que, assim, possam ser geradas as significações da aprendizagem. A construção do conhecimento, tanto por parte do professor, como por parte do estudante, precisa de disponibilidade constante de ambas as partes. A colaboração constante do outro auxilia na construção do conhecimento e recorre ao conceito de Área de Desenvolvimento Potencial afirmando que estratégia pedagógica não pode ser simplesmente um recurso externo, pois se orienta para a relação social que passa a ser condição para a aprendizagem porque fornece possibilidade de conhecer o pensar do outro e interferir nele.

Nesse aspecto, ressalta que as estratégias pedagógicas devem ser dirigidas ao sujeito que aprende e não ao conteúdo a ser aprendido. Nessa perspectiva ao receber uma resposta do estudante, o professor irá dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e, se necessário, esclarecer, apoiar, refletir com o estudante, para que ele retome, reelabore sua aprendizagem.

Somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno, que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens. Estratégia pedagógica seria, assim, o processo pelo qual os alunos e o professor entram em sintonia de pensamento, tendo em vista compreender as relações entre as coisas (TACCA 2014, p. 49).

A autora destaca o debate, a discussão entre duas partes como sendo um desafio para o pensamento e a conquista da aprendizagem.

Uma aprendizagem só se realiza quando se compreende que um conceito implica relacionar outros conceitos e que existem princípios que podem ser generalizados. Isso significa ganhar autonomia no processo de estabelecer relações e gerar conclusões (TACCA 2014, p.49).

Nesse enfoque, as estratégias pedagógicas são procedimentos cujo objetivo principal é captar a motivação, as emoções do estudante, para, a partir de então, colocar o pensamento em conexão com novas aprendizagens.

No estudo das práticas das duas professoras, a autora detectou que as “estratégias pedagógicas” utilizadas por elas pouco se diferenciavam no que dizia respeito aos materiais, exercícios e técnicas. A grande diferença entre as duas professoras estava naquilo que, implicitamente, comandava a relação que estabeleciam com os estudantes e seus pressupostos, crenças e valores sobre como deveriam proceder, para encaminhá-los rumo aos objetivos de aprendizagem selecionados. Uma das professoras percebia que os processos de significação estavam ligados a formas de pensar e aprender o objeto de conhecimento trabalhando significações que iam ampliando o foco da atividade. Fazia negociação constante na construção dos significados e eram incorporados vários elementos não verbais como gestos, entonação de voz, vibração, como recursos da atividade, compondo a negociação do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, segundo a autora, transparecia a unidade cognição-afeto comandando o processo, evidenciando situações bem criativas.

A outra professora, com sua forma rígida de interagir com as crianças e a mínima flexibilidade na busca da diferença e no uso das estratégias interativas, fazia com que o momento de conhecimento se dispersasse em relação aos objetivos a serem alcançados, o processo de significação ficava também disperso dificultando, assim, a possibilidade de relacionamento dos processos de significação, com as estruturas conceituais necessárias e com os objetivos da atividade.

A autora concluiu que as relações sociais repousam em concepções, crenças, histórias de vida e, a outros aspectos que emergem das relações, e geram escolhas e opções a serem feitas,

[...] por exemplo, as concepções do professor sobre educação, sobre quem são e como pensam os alunos e quais suas possibilidades é, sem dúvida, um grande balizador da forma como as relações são constituídas com eles e de como e por que objetivos, conteúdos e métodos são

selecionados. Compreender isso ajuda-nos a tecer outras explicações, pois o eixo do processo ensino-aprendizagem passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele (TACCA, 2014, p. 47).

Para Martinez Mitjás (2014), o pensamento criativo e inovado é um processo complexo da subjetividade humana e se expressa na produção de algo “novo” e “valioso” em um campo da ação humana. A autora ainda afirma que a

[...] a expressão da criatividade no trabalho pedagógico como formas de realização deste, representam algum tipo de novidade e que resultam em valiosas, de alguma forma para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (MARTÍNEZ MITJÁS, 2014, p. 70).

Existe forte tendência de os professores acreditarem na necessidade de produzirem coisas novas, em sala de aula sem que se preocupem com o impacto, dessa criação na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Dentro dessa ideia, a autora afirma “[...] criatividade e novidade não são sinônimos. A criatividade implica a novidade; porém, a novidade não é suficiente para considerar um processo como criativo” (MARTÍNEZ MITJÁS, 2014, p. 71).

O trabalho pedagógico do professor não se reduz à mera aplicação de métodos e técnicas de ensino, vai muito além disso. A novidade expressada em todos os momentos do processo do trabalho pedagógico é de extrema importância desde que permita, ao estudante, o avanço na aprendizagem e desenvolvimento.

Martinez Mitjás (2014) aborda como fundamentação para a realização do trabalho pedagógico docente criativo conforme formulou, em 1997, denominando-o como **Sistema didático integral para contribuir ao desenvolvimento da criatividade**. Esse trabalho teve como foco a aprendizagem do estudante, e apresentou “novas” formas de realizar o trabalho pedagógico como potenciais de criatividade para execução do trabalho docente.

Visando a possibilidade de introduzir modificações, Martínez Mitjás (2014, p. 72) ressaltou os seguintes aspectos:

- a) A forma de trabalhar com os estudantes, a formulação e a seleção dos objetivos de aprendizagem;
- b) A seleção e a organização dos conteúdos de ensino e das habilidades e competências a serem desenvolvidas;

- c) As estratégias e os métodos de ensino;
- d) A organização do processo docente;
- e) A natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extraclasse e as orientações para sua realização;
- f) A natureza da bibliografia e do material didático e as orientações para sua leitura;
- g) O sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem;
- h) As relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional que caracteriza a sala de aula e a instituição escolar no seu conjunto.

O trabalho pedagógico, para ser bem desenvolvido e cumprir adequadamente seus propósitos e objetivos em todas as etapas, demanda do professor, de forma criativa, para introduzir ideias, crenças, valores, enfim, colocar-se de forma ampla e total no processo. A autora frisa que “a criatividade se expressa em diferentes graus e níveis, não necessariamente em dois extremos: existe criatividade ou não existe criatividade” (MARTÍNEZ MITJÁNS, 2014, p. 72). Dentro dessa perspectiva, de uma certa forma, todos os professores são criativos, basta estarem atentos a isso e utilizarem da melhor forma possível.

A complexidade e a singularidade humana dos processos de aprendizagem e desenvolvimento demandam ações diversificadas e criativas. Martinez Mitjás (2014) faz uma ressalva para a particular importância da criatividade no trabalho pedagógico, no cenário da educação inclusiva,

[...] a concepção de inclusão escolar supõe, precisamente, a mudança da escola para oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos com independência de classe social, raça, características individuais e outras diferenças (MARTINEZ MITJÁNS, 2014, p.73).

Dentro desse princípio, é no trabalho pedagógico que a inclusão se efetiva e consolida, ou exclui e segrega. Tudo dependerá do nível e grau de criatividade utilizada pelo professor, em suas práticas educativas.

Os professores se queixam muito ao receberem um estudante com deficiência em sua sala, alegando não estarem preparados para tal prática. Alegam despreparo na aplicação das técnicas, desconhecimento das deficiências, como fazer ou quais atitudes assumirem perante determinadas situações e problemas. Essa preparação é importante, mas, o fundamental, no trabalho pedagógico com esse público, está na preparação para a mudança de postura sobre as representações do que é educar, para quem educar, os

valores em relação ao outro, as possibilidades e habilidades do outro, os recursos pessoais de cada, com vias ao trabalho pedagógico criativo.

A autora também destaca que a criatividade no trabalho pedagógico não é somente importante para o objetivo central da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas para o próprio professor, para o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral.

As configurações subjetivas do professor, na sua condição de sujeito, aquele que tece configurações subjetivas no espaço escolar e em outros espaços sociais, produzem a criatividade no trabalho pedagógico.

Martínez Mitjás (2014, p. 76) elenca alguns elementos comuns às configurações criativas de pessoas com alto nível de criatividade no seu trabalho profissional, entre eles, professores:

- Alto grau de desenvolvimento da motivação para a profissão – a profissão é uma tendência orientadora da personalidade;
- Clara orientação de futuro na esfera profissional;
- Força da individualidade – a autovalorização como importante elemento dinâmico da expressão criativa;
- Orientação muito ativa para a superação profissional;
- Orientação consciente para a criação

É importante ressaltar, ao mesmo tempo, aquele professor que contribui com configurações subjetivas e ações na constituição da subjetividade social da escola é também constituído pela subjetividade escolar. Esse fenômeno se confirma na medida que alguns dos significados e sentidos que constituem a subjetividade escolar são assumidos ou rejeitados pelo professor.

Martínez Mitjás (2014) estabelece relação entre a criatividade na aprendizagem e a criatividade no trabalho pedagógico e levanta alguns indicadores que podem ser considerados, pelos professores, ao desenvolverem o trabalho pedagógico em relação à abordagem das diferentes disciplinas escolares, às atividades e aos diferentes campos de conhecimentos. São eles:

- Realização de perguntas interessantes e originais;
- Questionamento e problematização da informação;
- Percepção de contradições e lacunas no conhecimento;
- Estabelecimento de relações remotas e pertinentes;
- Proposição de várias alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver;
- Solução inovadora de problemas;
- Elaboração personalizada de respostas e proposições;
- Procura de informações e realização de atividades que vão além do solicitado pelo professor (MARTÍNEZ MITJÁS, 2014, p. 85)

No mesmo período, especificou elementos da subjetividade que poderiam se constituir em indicadores indiretos das possibilidades criativas do estudante. São eles:

- Motivação pelo estudo;
- Capacidades cognitivas diversas implicadas na aprendizagem escolar;
- Autodeterminação, independência;
- Autovalorização adequada, segurança;
- Questionamento, reflexão e elaboração personalizados;
- Capacidade para estruturar o campo de ação e tomar decisões;
- Capacidade se propor metas e projetos;
- Capacidade volitiva para a orientação intencional do comportamento;
- Flexibilidade;
- Audácia (MARTÍNEZ MITJÁNS, 2014, p. 86)

Enfim, são inúmeras as formas de expressão da criatividade no processo de aprender, as estratégias e os processos que a caracterizam, produções científicas, como, por exemplo, as produções na área da Psicologia da Criatividade que contribuem para a compreensão da aprendizagem criativa como forma de aprender por estratégias específicas, em que a novidade e a pertinência no processo são indicadores essenciais.

A criatividade, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, tem estreitas relações com a criatividade no trabalho pedagógico, entretanto, porém, essas relações não são causais nem lineares. Existem professores que desenvolvem práticas criativas e obtêm resultados satisfatórios na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, porém, sem significativos avanços no processo criativo na aprendizagem. Compreender a complexidade da criatividade é fundamental para o trabalho pedagógico, pois, as configurações subjetivas dos elementos da criatividade na aprendizagem são altamente individualizadas e exigem um olhar personalizado para incentivar-lhes a expressão. Esta entendida como

[...] possibilidade de expressão da criatividade no trabalho pedagógico radica na mudança de representação do que é uma sala de aula: a capacidade de enxergá-la como integrada por sujeitos diferentes com configurações subjetivas diferentes que exercem o processo de aprender de forma também diferente. O conceito de “turma”, sem pretender subtrair a importância dos processos grupais que podem favorecer significativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tem que coexistir com a visão da diversidade das individualidades, passo inicial para procurar estratégias de aprendizagem e desenvolvimento efetivos (MARTÍNEZ MITJÁNS 2014, p. 92).

Diante do exposto anteriormente, torna-se necessário, aprofundar e estabelecer relações desses conceitos, pressupostos e concepções como foco de estudo, o trabalho pedagógico do professor com alunos com deficiência intelectual.

3.4 O Trabalho Pedagógico do Professor com a Deficiência Intelectual

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura Santos

A pesquisadora Tacca (2008 e 2009), em seus estudos com docentes, tem comprovado uma visão naturalista e clínica dos professores frente aos problemas de distúrbios, comportamentos e de aprendizagem dos estudantes. Os diagnósticos médicos e psicopedagógicos aos quais a escola recorre têm descaracterizado o papel do professor e, até mesmo, desvalorizando sua função. Inclusive, as mídias propagam a necessidade de os profissionais da saúde serem os profissionais aptos ao diagnóstico, assim como, as formas de tratamento e intervenção.

Nesse caminho, essas ideias disseminadas seguem alimentando imaginário e as construções de sentidos sociais com explicações inconsistentes sobre os desacertos da escola com os estudantes. Muitas vezes, o professor descreve sua turma como bem diversificada em razão da presença de estudantes com deficiência, por exemplo. Uma concepção estereotipada e simplista de aprendizagem, uma vez que é preciso partir da concepção de que toda turma é heterogênea para que, assim seja possível compreender os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento.

Tacca (2009, p.55) destaca essa preocupação, pois esta visão estereotipada,

[...] instala-se quando se observa que isso não permite que os alunos sejam assumidos e avaliados na sua real situação do seu processo de aprender e, muito menos, se considera a diversidade de maneiras que eles têm de mostrar o que sabem. Um diagnóstico ou a espera dele certifica o impasse por meio do qual se distanciam aluno e professor naquilo que eles precisam construir juntos

É possível afirmar que as atividades e as avaliações são generalizadas e escondem as habilidades da criança, impossibilitando ao professor, a intervenção de uma prática pedagógica que antecipe o desenvolvimento.

Segundo a referida autora, quando o professor recebe estudantes com diagnósticos pré-estabelecidos, rotulados, o professor, não se sente com competência suficiente para

trabalhar com esse estudante. Sente-se perdido e à procura de alguém que possa indicar o caminho a seguir. Ressalta, ainda, que será somente o professor, pela posição que ocupa no cotidiano de tal estudante, que precisará investigar, observar, estudar e pesquisar o processo de pensar e de aprender do educando.

É preciso que o professor assuma papel investigador das próprias práticas saberes, e concepções. Refletir se acredita ou não nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes e, ainda, se precisa de auxílio ou consegue caminhar e trabalhar sozinho.

Tacca (2009) ressalva que, mesmo com todos os descompassos e problemas enfrentados na escolarização dos estudantes com atraso na aprendizagem, os professores têm assumido os desafios e pensado em formas de intervenção, até por meio de diferentes tentativas. No entanto, essas, muitas vezes, não se tornam experiências exitosas, e, os professores desanimam, desacreditando do seu trabalho e do seu estudante.

Quando isso acontece, a autora destaca dois pontos a serem analisados sobre essa prática pedagógica sem êxito. O primeiro ponto refere-se, aos espaços e contextos que essas intervenções são propostas e realizadas e, o segundo, sobre as concepções que a prática está pautada. Somente sob análise desses dois pontos é que será possível ao professor encontrar caminhos e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Estudos de Gatti (1997), Tardif (2000) e Shulman (2005) ressaltam que os professores, ao iniciarem suas carreiras ou quando encontram um desafio em sala de aula, repetem as práticas que vivenciaram com seus professores, ainda quando eram estudantes. Também retratam, nesses estudos, que os professores tendem a repetir experiências de seus colegas professores sem questionarem as situações, concepções e contextos.

Os autores acreditam que isso possa ter como causa a fragilidade na construção da identidade profissional dos professores e, dos desvios da profissionalização docente que enfrentam no cotidiano profissional. Acabam por desacreditarem em seu potencial, supervalorizando o diagnóstico médico, as intervenções psicopedagógicas, as diretrizes e normas dos programas e planejamentos oficiais, a orientação do pedagogo, enfim, de todos os outros atores.

Tacca (2009) destaca uma questão que é possível verificar nas práticas dos professores, ao se depararem com a necessidade de apresentarem alternativas pedagógicas para o trabalho com as crianças que estão atrasadas ou com sérias complicações no processo de aprendizagem, geralmente, guiam-se para a identificação dos conteúdos aprendidos e das habilidades não adquiridas.

[...] o sujeito não é olhado e atendido em suas especificidades ou singularidade, o que permite o pulo qualitativo que precisa dar na constituição de sua aprendizagem efetiva... ousamos a inferir que, o empenho do professor ou o auxílio dado à criança não tem sucesso esperado porque ele é externo à dinâmica do desenvolvimento e, desse modo, não alcança a relação com a dinâmica afetivo-cognitiva do sujeito (TACCA 2009, p. 58).

Trazemos a contribuição de Vigotski (1924-1929/1989) dos estudos das deficiências, ao analisarmos os desafios teóricos que perpassam as concepções que se efetivam nas propostas de ensino e aprendizagem. O autor traz algumas críticas de intervenções pedagógicas que estão presentes nas escolas até hoje, como:

- 1) Concepção quantitativa e cumulativa da aprendizagem e do desenvolvimento.
- 2) Práticas pedagógicas com procedimentos de movimentação mecânica do psicológico.
- 3) Visão negativa, foco naquilo que falta ao sujeito, esquecendo daquilo que ele tem e daquilo que ele apresenta ao mundo social e cultural.
- 4) Desconsideração dos caminhos alternativos para a manifestação do processo de aprendizagem e desenvolvimento.
- 5) Desconsideração da aprendizagem como função integrada em outras unidades interfuncionais.
- 6) Perda do foco de quem é o sujeito que aprende, não identificação dos caminhos e dos processos singulares do aprender de cada um. (VYGOTSKI, 1924-1929/1989, p.348)

Podemos compreender, sob esse olhar, que o professor precisa ter, como objeto de investigação, a identificação dos sentidos subjetivos produzidos na aprendizagem e as relações estabelecidas entre as interfunções da unidade cognição–afeto.

Segundo Tacca (2009), o instrumento metodológico mais apropriado para fazer emergir a produção de sentido subjetivo são as situações dialógicas, pois, por meio dessas situações, oportunizam-se espaços abertos para as expressões dos sujeitos.

Tal procedimento fará emergir indicadores da forma de pensar da criança, para ser identificado o caminho que ela toma e quais as interposições que a afastam da possibilidade de avanços na aprendizagem (TACCA, 2009, p. 69).

Ressalta-se a necessidade de serem diálogos estabelecidos na relação de confiança entre professor e estudante os dois precisam estar disponíveis para isso.

A autora levanta o questionamento: o que impede o professor de fazer intervenções calcadas nesses princípios? Levanta a hipótese de que o professor acredita pouco nas possibilidades de fazer mudanças significativas por meio de intervenções junto a seus estudantes que não acreditam por ainda estarem arraigados aos princípios de que

falta algo na criança para aprender. Aqui, entram os princípios de causa orgânica e, os de causa social sobre os quais Vigotski (1924-1929/1989) alerta para os diagnósticos das crianças que necessitam de ajuda, possibilitando saltos em seu desenvolvimento. Para ele, o real diagnóstico deve fundar-se em interpretação crítica dos dados obtidos de diversas fontes das diversas manifestações da personalidade.

Tacca (2009) ressalta que o trabalho investigativo poderá ser efetivado somente pelo professor devido a sua posição no tempo e espaço do cotidiano escolar do estudante. Claro que essa investigação poderá ser um trabalho em equipe, com a colaboração do pedagogo, do psicopedagogo, mas nunca sem a participação do professor.

Acrescenta, que as necessárias mudanças somente poderão acontecer se o professor vivenciar situações e experiências que causem impacto em suas crenças e valores e o redirecionarem para escolhas que deem oportunidades de olhar seu estudante de forma diferente, compreendendo-o nas diversas formas de expressão do aprender. Afirma “que os professores precisariam ser confrontados em suas concepções e crenças, organizando-se experiências que os fizessem refletir e vivenciar desafios” (TACCA, 2009, p. 74).

É possível identificar que as barreiras encontradas na deficiência intelectual são barreiras referentes à maneira de lidar com os conhecimentos, saberes e emoções e se refletem na construção dos conhecimentos escolares. Quando essa educação é trabalhada nos moldes da repetição, treino, adaptação e padronização, só reforça a condição de fracasso do sujeito.

A produção social da deficiência, ao longo da história, caracterizou a pessoa com deficiência como doente, dessa forma, patologizou a diferença, focalizada no sujeito. Esse posicionamento da deficiência como obstáculo já foi levantado por Vygotski, nos anos 20 do século passado. Vigotski (1998, p. 84) escreveu que

[...] as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, porém, a personalidade e o organismo em geral podem ser totalmente normais. A criança com defeito não é necessariamente um deficiente. Do resultado da compensação, isto é, da formação final da sua personalidade em geral, depende o grau de sua deficiência e normalidade.

Nessa época, Vigotski (1998) considerava que a limitação de uma função não levava, necessariamente, à limitação do desenvolvimento. Sustentava essa tese porque o sujeito com deficiência não se reduz à deficiência. Ele é um sujeito com uma multiplicidade de configurações subjetivas que permitem produções além da deficiência.

As pessoas com deficiência intelectual têm dificuldades no desenvolvimento de suas personalidades, como consequência das relações e práticas que apreenderam na vida social. A esse respeito, González Rey (2011, p. 51) afirma que “[...]a pessoa com deficiência sente e expressa afetos que se relacionam com os processos simbólicos da mesma forma que as pessoas que não têm deficiência”.

A subjetividade é produção de sentidos tecidos com fios da realidade social/cultural mais os fios das emoções e sentimentos do sujeito. Ela não é apenas comportamento reflexo de uma experiência da realidade.

De acordo com esse pensamento, as emoções ganham ênfase e se destacam por serem geradoras de processos psíquicos. Nessa perspectiva fica difícil acreditar que deficiência, possa ser responsável pela definição da personalidade, enfim definir uma pessoa.

As configurações subjetivas da personalidade não são estáticas, lineares e nem, tão pouco, acontecem de forma direta ou em lugares específicos. Elas são produzidas de diferentes formas e em diversos momentos, nos quais a deficiência será expressada, subjetivamente, como resultado da complexa teia das configurações simbólico-emocionais das configurações subjetivas da pessoa com deficiência. Quando os sentidos subjetivos são associados a essa ideia, aparecem “[...] pela qualidade de vínculos da pessoa, pelo lugar que ela consegue na vida social, pelas ações que empreende e pelo nível de curiosidade e interesses nos espaços da sua experiência pessoal” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 52).

Nessa ótica, os processos subjetivos e sociais precisam ser considerados de fundamental importância para efetivação do ensino inclusivo. Dentro dessa proposta, González Rey (2011) destaca “o resgate à cidadania do aluno no engajamento com seu grupo, a relação de simetria com seus colegas, atividades lúdicas em grupo”. Tudo isso são fontes de configurações subjetivas promotoras de desenvolvimento.

Segundo González Rey (2011) as crianças com deficiência intelectual ficam com as operações mentais bloqueadas por emoções de frustração, ansiedades, medos e outros sentimentos negativos, o que as impedem de realizar a tarefa com êxito e tornarem-se sujeitos da aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, González Rey (2011, p. 59) afirma que o professor precisa, sempre, levar em consideração, no ensino inclusivo, a indagação: “qual é a posição que facilita ao outro sentir-se parte de um espaço social”?

O modelo de educação que predomina na atualidade (tradicional, estruturado com regras, normas e totalmente burocrático) proporciona uma educação assimilativa-instrumental na qual o sujeito precisa ser enquadrado nos padrões socialmente construídos, o que exclui o sujeito de uma educação dialógica-reflexiva e, conseqüentemente, da produção da sua subjetividade na sua inteireza.

A construção do processo dialógico-reflexivo não é tarefa fácil para nós, educadores, visto que somos frutos da educação arraigada no tradicionalismo, organizada de forma hierárquica, permeada de regras e preconceitos. Na sociedade atual, as crianças e jovens não suportam mais essa educação desconectada da realidade e cheia de modelos. Nesse sentido, González Rey (2011) ressalta alguns aspectos de relevância para o professor refletir e mudar suas práticas:

- a) capacidade de agir no plano relacional, em grupos participativos;
- b) utilizar a relação como ferramenta da aprendizagem;
- c) o aluno conseguir encontrar seu próprio espaço dentro do grupo;
- d) resgatar a singularidade do aluno nas práticas de educativas;
- e) aprendizagem e desenvolvimento se relacionarem de forma dialética.

Ainda destaca que “...o ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e possam compartilhar suas atividades” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 60).

Essa concepção de ensino causa implicações organizacionais que irão repercutir, fortemente, no planejamento escolar, na avaliação, na flexibilização de programas e estratégias. O autor, ao mesmo tempo, também defende a ideia de um planejamento possível, dinâmico e flexível, aquele que contemple as reais necessidades e possibilidades dos estudantes. As estratégias devem ser desenvolvidas por meio de atividades realizadas com o grupo, e a avaliação, por sua vez, um processo que permita ao professor verificar tudo aquilo que o estudante consegue realizar dentro e fora da sala. O autor salienta, que a avaliação deve ser um processo de encontro entre o professor e o educando, no qual ambos possam realizar análises e reflexões de suas dificuldades, bem como de seus avanços.

Dentro dessa concepção, um aspecto de grande relevância para o autor são

[...] os processos de relação humana são inseparáveis do estado afetivo do aluno na escola. A figura do professor é um aspecto central na configuração de outros afetos na vida escolar do aluno, pois este não

pode se sentir rejeitado ou não querido pelo seu professor ou pelo grupo (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 62).

Nesse caminho, compreendemos que a aprendizagem é um sistema complexo e dinâmico dos aspectos cognitivos/intelectuais e afetivos, sendo uma condição do outro, e não a causa. Assim, podemos denominar a aprendizagem como um processo único, e o sujeito se torna ativo, que define os entrelaçamentos, bem como, os desdobramentos dos sentidos, segundo as devidas configurações e reconfigurações subjetivas em relação à aprendizagem. A escola é o espaço de produção de conhecimento, de cultura e de socialização de valores instituídos socialmente, formada por professores e estudantes que trazem representações diversas, enquanto agentes de transformações sociais é um espaço dinâmico de constantes modificações e representações simbólico-emocionais individuais e sociais.

Ressaltamos que são muitas as implicações e contribuições da perspectiva histórico-cultural e para a organização dos processos de ensino e de aprendizagem da educação especial no caminho de uma educação mais inclusiva e humanizada.

Iniciaremos a nossa discussão destacando uma dessas implicações, identificando como tem sido caracterizada a aprendizagem das pessoas com deficiências, segundo o enfoque de Martinez.

Martinez Mitjás (2009, p. 15 e 16) apresenta cinco aspectos que a sociedade, bem como a escola, caracterizam a aprendizagem das pessoas com deficiências. São eles:

- 1) **Sentimento de pessimismo em relação às possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dessas pessoas.** Esse pessimismo tem suas bases na concepção de deficiência como um processo natural, inerente a pessoa.

Essa concepção se difere, sobremaneira, da compreensão de que as funções superiores são essenciais para aprendizagem escolar¹² e são constituídas nos processos de apropriação cultural mediados pela relação pedagógica;

- 2) **Ênfase no defeito e não no sujeito**, nas suas formas de funcionamento, em sua constituição subjetiva, em seus pontos fortes, elementos essenciais para o delineamento das estratégias pedagógicas;
- 3) **Ênfase no déficit cognitivo**, a explicação das dificuldades de aprendizagem. Existe uma forte tendência, no contexto escolar, de se considerar a

¹² Segundo Martínez Mitjás aprendizagem escolar é aquela que tem como significado principal a instituição escolar em sua condição de instituição para a transmissão dos conhecimentos científicos, da cultura elaborada pela humanidade (2009, p. 12).

aprendizagem como expressão meramente cognitiva, sem levar em consideração as complexas articulações do cognitivo em sistemas mais complexos ainda, as configurações do psicológico;

- 4) **A concepção de que a criança com deficiência** tem formas de aprendizagem qualitativamente diferentes das consideradas normais, e que o trabalho pedagógico com elas requer, sempre, pessoas especializadas. Essa consideração limita as possibilidades de ação dos professores e constitui uma das principais barreiras para a estruturação das ações educativas necessárias;
- 5) **A convicção de que o outro é o simples facilitador do processo de aprendizagem e se sente limitado pelo próprio déficit.** As ações pedagógicas se adequam ao nível de desenvolvimento do aluno e não são consideradas como importantes forças motrizes para tornar possíveis novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento.

Geralmente, os estudantes com deficiência são vítimas de sentimentos advindos da rejeição e da exclusão. Ao se sentirem rejeitados, desencadeiam sentidos de diferentes configurações subjetivas da personalidade que os fazem sentir vulneráveis, inseguros ao que acontece na escola. Esses sentimentos são responsáveis por sentidos subjetivos que, aparentemente, não têm relação com os aspectos concretos da experiência, como, por exemplo, pouca simpatia e, temor na relação com professor. Em contrapartida, os professores, com frequência, rejeitam esse tipo de estudante. O professor precisa compreender que os estudantes que se isolam e se reservam, pouco se expressam e são hostis, precisam de mais atenção e acompanhamento.

González Rey (2011) acredita que atividades culturais e do cotidiano do estudante incorporadas ao currículo tenham papel fundamental na construção subjetiva do grupo e para a singularidade de cada sujeito. Essas atividades precisam ser pensadas de acordo com a idade e especificidade do público com deficiência. .

Para os estudantes do ensino fundamental, o autor sugere narração de histórias, atividades com fantoches e o jogo. Para os adolescentes, os seminários e discussões, com filmes, obra de teatro que têm relação com os problemas que enfrentam no mundo. Todas as atividades precisam ser preparadas antecipadamente, em conjunto com a turma, além de uma conversa que os instigue e os surpreenda de forma que desperte a curiosidade e o interesses dos estudantes.

A visão de que a escola deve trabalhar com as diferenças é uma visão que precisa ser conquistada demonstrando todo o percurso histórico construído, passo a passo, pelas pessoas que assumiram essa concepção, e, por pessoas que já viveram/vivem a discriminação e o preconceito.

A escola precisa enfrentar muitos desafios, posto que fomos formados para priorizar a aquisição dos conhecimentos científicos de uma única forma, em detrimento das características individuais e sociais de cada estudante.

Acreditamos que, compreendendo o desenvolvimento integral do sujeito, seja possível superar o somatório linear de fatores que contribuem para a aprendizagem. Fazer a articulação entre o biológico, subjetivo, social, cultural e o histórico, na relação ensino aprendizagem, seja, um diferencial e importante contribuição para o estudante que aprende.

Outro fator, não menos importante, é a relação ensino e aprendizagem e professor e estudante e as práticas educativas interessantes e situações de aprendizagem mais próximas dos interesses dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de transformar, expressar criatividade em diferentes níveis e contextos. Assim, “ao dar a marca pessoal e original ao que é aprendido o aluno agrega valor à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento pessoal” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTINEZ “*apud*” ANACHE 2011, p. 132).

Isso é de fundamental importância para a construção da saúde mental das pessoas e para a educação que promova o desenvolvimento, sobretudo, para as pessoas com deficiência.

Não podemos abrir mão do otimismo, da vontade, o que nos mantém esperançosos e ativos na luta contra a exclusão que enfraquece as bases de sustentação democrática.

O esforço coletivo consciente, fundamentado, esperançoso de toda a sociedade e a mobilização dos professores têm fundamental importância nesse desafio.

Na fundamentação desses pressupostos, acreditamos ser viável a colaboração de Miranda neste estudo, visto que é uma estudiosa e pesquisadora apontada como referência em deficiência intelectual.

Em estudo referente à prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental¹³ Miranda “(...) se refere à prática pedagógica a todo o conjunto de ações

¹³ Termo utilizado por Miranda (2005), época da pesquisa. O termo será grafado deficiência mental quando fizermos citação direta da autora, no decorrer do texto utilizaremos deficiência intelectual.

realizadas pela professora, que estejam, de alguma forma, relacionadas ao exercício do papel de docente, inseridas na situação de vivência em sala de aula” (MIRANDA, 2005, p. 63). Essa pesquisa ocorreu em escola do ensino regular que tinha experiências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e em uma escola de ensino especial. Participaram da pesquisa duas professoras, uma de cada escola.

A pesquisadora detectou alguns pontos em comum nas duas professoras, como:

- a) **Precariedade da formação inicial** que não as capacitou de maneira adequada para o trabalho, o distanciamento entre a teoria e a prática na implementação das ações pedagógicas, falta de habilitação na área da educação especial, bem como, o preparo para lidar com esse público;
- b) **Modelo tradicional de ensino sob o ponto de vista metodológico**. Suas práticas eram centradas nelas, mesmo, mesmo admitindo que, no processo ensino-aprendizagem, devem ser considerados os diferentes ritmos e as diferentes formas de raciocínio. A repetição de modelos e a memorização eram a tônica de suas práticas;
- c) Conhecimento ofertado pelas professoras e os alunos, meros espectadores;
- d) Supervalorização da ordem e da disciplina para a aquisição da aprendizagem;
- e) Utilização do mesmo planejamento para todos os seus, utilizando o discurso de que todos são iguais, padronizando e homogeneizando o desempenho, tendo como referência um modelo de aluno idealizado.

Com esse estudo, a autora pode concluir:

[...] podemos assegurar que os alunos com deficiência mental permanecem à margem do processo educativo, ou quando dele participavam, não tinham atuação que fizesse diferença. Assim, os conteúdos são apenas transmitidos e não trabalhados e discutidos no sentido de dar significação às atividades (MIRANDA, 2005, p. 67).

Tais fatores são encontrados nas práticas docentes atuais. Os professores, de forma geral, trabalham com a visão de heterogeneidade, utilizando o mesmo planejamento e metodologia para todos, o que demonstra a ausência de prática pedagógica direcionada para os alunos com deficiência intelectual.

Outro aspecto observado na pesquisa e que se observa, nos dias atuais, relaciona-se com a baixa expectativa na capacidade acadêmica dos alunos, principalmente aqueles com deficiência intelectual. A especificidade na aprendizagem e o ritmo de cada um são critérios não considerados nesse processo, pois as atividades desenvolvidas pelas

professoras e observadas pela pesquisadora não apresentavam a possibilidade de questionamento por parte do aluno, debate e diálogo com as questões colocadas.

Miranda (2005, p.68), completa,

[...] as atividades propostas para todos os alunos, e não só para os deficientes mentais, eram desprovidas de significado. Assim, qualquer mudança a ser feita no planejamento e prática pedagógica das professoras deve levar em conta todos os alunos e não apenas os deficientes mentais.

Identificou, ao mesmo tempo, a dicotomia entre teoria e prática estabelecida pelas professoras, as quais ressaltaram a importância de considerar a realidade dos alunos, mas não se detectaram momentos em que a história de vida dos alunos e/ou seus interesses fossem o foco das tarefas desenvolvidas.

No entanto, Miranda (2005, p. 69) faz uma ressalva,

[...] não podemos simplesmente culpabilizar as professoras por tal dicotomia. Antes disso, há que se considerar a formação acadêmica das professoras, sua história profissional, as concepções teóricas que subsidiam sua prática pedagógica, sem nos esquecer dos modelos ensino-aprendizagem que foram sendo construídos ao longo das interações estabelecidas por essas professoras no seu percurso de vida, quer seja como alunas, quer seja como educadoras

Caminhando, podemos destacar que tanto a formação inicial como a continuada estão sendo falhas no que diz respeito a oportunizar o preparo inicial referente ao trabalho com as diferenças, de modo geral. Nota-se a ausência de formação continuada que oportunize trocas de experiências, o diálogo de casos específicos da escola, enfim, uma formação que realmente contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Em relação à concepção dos professores relacionada à aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual encontra-se arraigada ao modelo médico, organicista, segundo o qual as causas da deficiência seriam determinadas pelo aspecto biológico da pessoa. A deficiência, encarada dessa forma, não pode fazer muito pelo estudante, a não ser esperar que ela seja ‘curada’.

Como já dissemos anteriormente, Vigotski (1924-1929/1989) em seus estudos sobre a deficiência, destaca que, ao analisar a criança com deficiência, não se deve limitar aos seus problemas orgânicos, nem tampouco aos aspectos do desenvolvimento cognitivo tendo em vista que o sujeito com deficiência não se reduz ao seu déficit. Pelo contrário, toda a sua personalidade age sobre todo seu desenvolvimento, inclusive no déficit, buscando outras formas de organização e equilíbrio, compensando-o.

Em relação a essa abordagem, Miranda (2005, p. 71) completa dizendo que

[...] a marca comum, nos relatos das duas professoras é o fato de considerar seus alunos deficientes mentais como sendo iguais a qualquer criança, e ainda explicam que os tratam como se fossem normais, sem nenhuma diferença. Consideramos que essa ideia camufla a dificuldade das professoras em compreender as condições do pensamento e da ação dos deficientes, assim, encontrando dificuldades de elaborar suas práticas pedagógicas, não permitindo avanços significativos no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos deficientes mentais que efetivamente necessitam de mediações específicas.

É importante ressaltar que, na formação das professoras, o contato com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, os conhecimentos teóricos relacionados à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual pouco se fizeram presentes nas disciplinas. Nesse sentido, a autora concluiu, com seu estudo, que as práticas das professoras não favoreceram a constituição de desenvolvimento escolar pleno dos alunos com deficiência intelectual.

No sentido de aprofundar ainda mais, em todo esse processo é necessário entender a construção das configurações subjetivas que as crianças com deficiência intelectual estabelecem com a aprendizagem, relacionando-as com o trabalho pedagógico realizado pelos professores

Para acompanhar essa movimentação ou investigá-la, o professor deverá acessar a produção de sentido subjetivo gerada nas situações desencadeadas em sala de aula.

González Rey (2012, p. 37-38) levanta algumas ações facilitadoras desse processo:

- Desenvolver um espaço onde o diálogo seja o gerador de sentidos subjetivos voltados para a ética, a responsabilidade e o valor do outro nas relações.
- Pensar processos de ensino e aprendizagem que contemplem a perspectiva do sujeito, considerando a subjetividade, as condições sociais e culturais que esse sujeito tem e está inserido.
- Considerar a motivação como a primeira categoria para as configurações subjetivas que desenvolvem o pensamento.
- Criar, em sala de aula, um ambiente de participação e organização de tarefas de ensino de forma estimuladora e provocadora. A sala de aula é um espaço de configurações de sentido e significações procedentes de outros espaços sociais de experiências tanto dos alunos quanto dos professores. Na sala de aula os sentidos subjetivos são inseparáveis das histórias de vida das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola e de outros espaços sociais.
- Recuperar o lugar da pessoa nos processos sociais, no processo de ensino.

Considerando a subjetividade humana no funcionamento psicológico do estudante, em relação à aprendizagem e à produção de sentidos dentro dessa relação, o

professor precisa criar situações e espaços em que, no uso intensivo do diálogo, nas propostas mútuas, seja possível identificar os sentidos produzidos pelos estudantes ao tecerem a rede de relações dos aspectos individuais e sociais da subjetividade.

Dessa forma, a educação tem como objetivo o desenvolvimento do sujeito como ser capaz de atuar no processo que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à vida cotidiana.

O processo de desenvolvimento necessita ser compreendido como um sistema complexo que apresenta elementos que adquirem sentido e emocionalidade do sujeito. É um processo vivo e contraditório, em que os sentidos de diferentes procedências sociais configuram e se dialogam com os diferentes espaços em que o sujeito vive.

3.4.1. Aspectos Didático-pedagógicos para a Organização do Trabalho Pedagógico do Professor com a Criança com Deficiência Intelectual

O papel da escola não é o de mostrar a face visível, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

Dermeval Saviani

Alguns estudiosos da organização do trabalho didático-pedagógico voltado para a educação da pessoa com deficiência, sob o enfoque da perspectiva histórico-cultural, como (COELHO, 2004; ÁVILA, 2005; PARRAS, 2005; CORES, 2006; MARTÍNEZ MITJÁNS, 2006; ANACHE e MARTÍNEZ MITJÁNS 2007) estabeleceram alguns aspectos essenciais a que o professor precisa atentar na prática pedagógica, a fim de norteá-lo em seu trabalho na sala de aula, com os alunos com deficiência. Martínez Mitjás (2009) resume esses aspectos em três grandes áreas:

1-

Favorecer a criação de espaços comunicativos/relacionais que gerem na criança novas produções de sentido sobre a aprendizagem e sobre a deficiência: como já dissemos anteriormente, o sentido subjetivo da aprendizagem e a integração de elementos simbólicos e emocionais, que se configuram nessa relação e processo, emana de diferentes experiências em diferentes espaços sociais que as pessoas participam. Em relação à pessoa com deficiência, isso não acontece de forma diferente, muitas vezes, a subjetividade social da deficiência foi construída socialmente e representada como um

déficit que o indivíduo possui, que, não apenas o coloca como diferente dos outros, mas, que o aloca em situação de inferioridade em relação aos outros. O sentimento de inferioridade como parte do sentido subjetivo da deficiência, que experimentam algumas pessoas com deficiência, pode integrar-se no sentido subjetivo da aprendizagem, dificultando, criando entraves as reais possibilidades de aprender. É preciso então, que estratégias e ações pedagógicas sejam redimensionadas no sentido de, favorecerem espaços comunicativos/relacionais potencialmente geradores de novas produções de sentido em relação a aprendizagem e a deficiência. É necessário a desmistificação da ideia de que somente a população com deficiência tem dificuldades de aprendizagem, e, criar espaços geradores de vivências emocionais positivas em relação a aprendizagem para todos os estudantes, principalmente para os alunos com deficiência;

2- *Estimular o desenvolvimento da condição de sujeito negada pelas posições assistencialistas e paternalistas dominantes:* a condição de sujeito que é compreendida e assumida pela subjetividade, ou seja, em seu caráter ativo, intencional, consciente e emocional precisa ser reconhecida e potencializada. Há que se romper com a conotação de deficiência tomada como fator de inferioridade, o que tem o colocado em posição de objeto e não de sujeito. As concepções assistencialistas e paternalistas da educação especial muito contribuíram para essa visão da pessoa com deficiência. Diante disso, Martínez Mitjás (2009, p.19). defende a premissa de que “[...] não se trata apenas de ‘aceitar as deficiências’ ou de ‘aceitar os deficientes’, se trata, essencialmente, de considerá-los como iguais a nós, em sua condição de sujeitos como nós” Ainda ressalta que, na condição de sujeitos psicológicos, são entendidos na categoria da perspectiva histórico-cultural e da subjetividade como sujeitos capazes de exercer ativamente suas funções sociais, quais sejam de representar determinada forma da realidade, tomar decisões, resolver conflitos e aprender ativamente e intencionalmente. Muitas vezes, a representação de incapacidade de aprender, do estudante com deficiência, não consciente para os próprios professores, reforça a passividade frente as situações requeridas por estudantes atuando como fator inibidor das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Tais atitudes, no caso dos alunos com deficiência intelectual, são muito prejudiciais ao desenvolvimento da condição de sujeito e de aprendizagem, pois são os que mais necessitam do contexto escolar para se desenvolverem. Esse é um desafio que temos que encarar. Segundo Martínez Mitjás (2009), temos que investigar, buscar, descobrir. A pergunta que precisa ser feita não é se estamos ou não preparados para tal, mas se estamos prontos e queremos

aceitar o desafio de atuar nesse processo, de forma a contribuir com a criação de alternativas pedagógicas sólidas para promover o desenvolvimento e aprendizado de todos.

3-

Novo caráter

dos processos de diagnósticos e avaliação educacional: a autora destaca cinco elementos os quais denominam o caráter do processo de diagnóstico e avaliação educacional da pessoa com deficiência:

a) **o caráter**

qualitativo: para traçar estratégias pedagógicas, é importante que os professores conheçam qual o nível de desenvolvimento já alcançado pelo estudante, o que ele é capaz de fazer sozinho, os conhecimentos e habilidades que já possui. Para operacionalização desse processo, é necessário o trabalho com as suas histórias de vida, as características principais dos contextos sociais dos quais participam, os principais sistemas de interações em que estão imersos, as pessoas com que estabelecem vínculos afetivos mais fortes, as principais influências educativas recebidas e, especialmente, como as famílias têm construído seus sentidos subjetivos em relação à deficiência e tem enfrentado essa questão. Essas estratégias só poderão ser estabelecidas por meios de diagnóstico que enfatize os cortes qualitativos;

b) **Caráter**

construtivo: enfatizar o papel ativo de cada participante do processo educativo, especialmente dos professores, na construção e na exploração de hipóteses acerca do trabalho de aprendizagem dos estudantes, suas características principais e sua evolução;

c) **Caráter**

processual: a autora enfatiza que o diagnóstico e avaliação educacional não constituem momentos, mas processos que se convertem em parte integrante do processo de planejamento e realização do trabalho pedagógico;

d) **Caráter**

interativo: somente com interação com a criança é que poderemos construir hipóteses sobre o que interessa, problematizando-as, estabelecendo relações e reconstruindo-as. O diagnóstico e avaliação educacional requerem espaços interativos, nos quais, a criança se expresse em sua complexidade e nas formas reais com que se adapta aos processos de aprendizagem e desenvolvimento;

e) **Caráter**

singular: constitui-se em processos altamente singularizados, já que trata de conhecer e

acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento de um sujeito concreto, caracterizado por sua singularidade. Os professores, em seu trabalho pedagógico, precisam considerar que as estratégias de avaliação, efetivas para um determinado grupo de estudantes, podem não servir para outro. Em cada caso específico, há que se pensar os instrumentos que irão ser utilizados e, se for necessário, produzi-los, definindo espaços interativos mais favoráveis para obter a informação desejada sobre cada estudante, em particular.

Como ressaltado no trabalho de Martinez Mitjans (2009), acreditamos ser necessário o aprofundamento nessa questão da avaliação, considerada grande impasse na prática educativa do professor.

A avaliação pedagógica ocupa lugar de destaque, influencia a prática pedagógica e o pensar do professor. Ela nada mais é do que o processo permanente de coleta de informações que precisa ocorrer na escola, compartilhado por todos que nela atuam para atingir o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Uma avaliação dinâmica envolve a relação interpessoal que se firma entre professor e aluno, valoriza o processo de ensino e aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis ao ensino (OLIVEIRA, VALENTIM e SILVA, 2013, p. 32).

Avaliar é uma atividade inerente do ser humano e envolve todo um processo de julgamento, análise, síntese, comparação, apreciação, entre outros. É preciso considerar todos os aspectos de ensino e de aprendizagem, como: o contexto escolar, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino e todas as ações dos envolvidos.

A avaliação é estudo que demanda dados e informações e esses precisam ser compartilhados com toda a equipe escolar. Tais estudos levantam os dados que necessitam ser analisados, respeitando, reconhecendo e valorizando todas as interferências e intercorrências do processo.

Nesse sentido, como já afirmado anteriormente, um dos grandes nós da prática pedagógica do professor se referimos à avaliação, fator que se acentua quando discutido na operacionalização do trabalho educativo com a deficiência intelectual. É preciso que a escola adote uma postura reflexiva e transformadora frente ao currículo, ao projeto pedagógico e, conseqüentemente, à ação pedagógica, no campo das metodologias, da organização didática e da avaliação para esse público.

A formação de professores voltada para o estudante com deficiência intelectual tem dedicado especial atenção ao tema, com discussões sobre a operacionalização de uma educação mais inclusiva. Essas discussões representam um viés na avaliação pedagógica, o que causa impacto muito grande no pensar e no fazer do professor. Ao assumirem uma postura em relação à concepção avaliativa, essa concepção estará composta de valores, princípios, sentidos subjetivos que o professor constrói, ao longo de sua prática.

Conforme Anache (2012, p. 226) afirma “[...] a deficiência é uma desarmonia entre o sujeito e o meio em que vive. Tanto as características do sujeito quanto as do seu meio poderão ou não limitar a sua adaptação à comunidade em que vive”. Dessa maneira, podemos afirmar que o processo de avaliação de TODOS precisa considerar as diferentes maneiras pelas quais as pessoas se manifestam, bem como as manifestações em diferentes sistemas ambientais que estão em constante movimento.

É essencial repensar a avaliação na direção de algo dinâmico e que se concentre nas possibilidades e valores sociais, subsidiando decisões a serem tomadas no contexto da relação pedagógica entre professor, estudante e conhecimento.

O histórico da avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual está marcado por pontos de vista médicos, psicológicos e psicopedagógicos voltados para a área clínica, com alguns arranjos pedagógicos. É um fator que preocupa porque ensino e aprendizagem são tarefas e ações eminentemente educacionais, portanto, pedagógicas.

Segundo pesquisas realizadas por Anache (2012), essas concepções de avaliação têm contribuído para rotulação e classificação da pessoa com deficiência. Contribuem, também, para a determinação dos tipos de suporte, apoio e recursos, que serão necessários para desenvolver o processo. Avaliação encarada de forma generalizada e padronizada agudiza e propaga a elaboração de diagnósticos que identificam a deficiência da pessoa e não o sujeito que tem possibilidades de aprender.

Anache (2012) traz a contribuição de Flores e Anache (2009), bem como as de Mattos e Nuermberg (2010) em pesquisas nas quais afirmam que os modelos de avaliação da pessoa com deficiência intelectual são diagnósticos com objetivo de identificação e triagem e dão ênfase à etiologia da deficiência. Dedicam-se a detectar o quociente de inteligência, nível de maturidade psicomotora, estágio de desenvolvimento cognitivo, nível de pensamento conceitual, comportamental e descrever comportamentos observáveis de acordo com as teorias psicopedagógicas.

As avaliações que se dedicam ao processo de elaboração do diagnóstico, como a abordagem de Pain (1971, 1986) e Fernández (1990), Bassedas (1996) in Anache (2012),

são exames clínicos que partem de uma queixa sobre o problema que está afetando a aprendizagem do estudante. O profissional precisa levantar os indicadores que ocasionam determinado sintoma. Essa avaliação está voltada para a categoria psicológica.

Já nos trabalhos de Feuerstein e seu seguidor Tzuriel (1992) “*apud*” Anache (2012), a avaliação tem como objetivo explorar o potencial do sujeito por meio do envolvimento com o “outro” mais experiente, chamada avaliação assistiva. Dessa forma, faz-se o levantamento do potencial de aprendizagem da criança, suas aquisições, habilidades adaptativas, flexibilidade e a plasticidade das competências.

Outra proposta é a desenvolvida por Lunt (1994) in Anache (2012) baseada nos estudos de Vigotski, que oferece destaque à Zona de Desenvolvimento Proximal. Para observar a zona de desenvolvimento é preciso considerar três características básicas: 1) propor situações desafiadoras; 2) realizar a mediação com o estudante por meio de pistas; 3) avaliar o grau de autonomia da criança para resolver a situação-problema. Aqui o foco é o desempenho da criança identificando o nível, classificando-o, sendo possível verificar a quantidade de pistas e intervenções que a criança requer para conseguir a autonomia.

É preciso muito cuidado com as concepções utilizadas nessas avaliações, portanto é possível perceber que apresentam métodos padronizados, instrumentos específicos de diagnóstico combinando aprendizagem mediada e comparação entre os sujeitos.

Sob esse olhar, é fundamental empenharmos esforços para uma perspectiva de avaliação transformadora que vá além de aplicação de instrumentos e propostas de intervenção que visem, apenas, adaptação do sujeito. É preciso que outros aspectos sejam valorizados, entre eles, as dimensões subjetivas de cada sujeito.

O sentimento de incapacidade experimentado pela pessoa com deficiência durante toda a vida causa efeitos no meio em que vive, repercutindo em efeitos negativos como: abandono, falta de investimento e, muitas vezes, essa pessoa recebe menos recursos para explorar do que a capacidade que tem, ficando excluída do grupo.

O processo de avaliação da aprendizagem merece atenção especial, pois a visão de incapacidade e de piedade a pessoas com deficiência intelectual está nas entrelinhas das opções metodológicas e nas interpretações que decorrem dos apressados diagnósticos.

A ação de avaliar faz parte de um processo educativo que Oliveira, Valentim e Silva (2013) denominam “ciclo avaliativo”. Os autores defendem que, para compor esse ciclo, é preciso considerar vários componentes que são independentes em suas especificidades, porém, se desempenharem suas funções em conjunto, podem auxiliar a

prática pedagógica de forma a orientá-la e subsidiá-la na tomada de decisões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

As ações do ciclo avaliativo não são momentos pontuais e únicos, ele se efetiva em tempo integral da prática pedagógica do professor. O professor precisa avaliar estudantes em atividades grupais, individuais, na execução de atividades de escrita e leitura, entrada e saída de aula, nos intervalos e outros, por meio de instrumentos diversificados, como: relatórios de observação, provas, portfólios, produções diárias e outros. Assim, terá um arcabouço de informações que poderão auxiliar na tomada de decisões nos processos de ensino.

Essa forma de avaliar aliando momentos diversos e instrumentos diferentes numa perspectiva de interdependência, os autores consideram como um ciclo avaliativo que permite ao professor abarcar múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o estudante em todas as possibilidades de aprendizagem que, mesmo com dificuldade em algum aspecto, terá a chance de sobressair-se em outro.

Para o estudante com deficiência intelectual, o processo é de extrema importância, o ciclo avaliativo abre possibilidades de desenvolvimento menos estático e restritivo, pois considera todo o processo de aprendizagem.

Segundo pensamentos dos autores Oliveira, Valentim e Silva (2013), para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual é essencial fazer adequações nos processos que constituem o ciclo avaliativo. Os momentos de avaliação precisam captar as possibilidades de aprendizagem e os instrumentos carecem de ser ajustados a fim de avaliar e acompanhar o que o estudante com deficiência intelectual é capaz de fazer sozinho e/ou com ajuda, informando ao professor como atuar e auxiliar nas suas necessidades.

Concordamos com autores que acreditam ser necessário formar o professor e instrumentalizá-lo para que possa avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual com competência, colaborando, significativamente, com o desenvolvimento da prática pedagógica docente.

Entender que cada pessoa é única e constrói sua subjetividade de forma ímpar e particular, segundo Anache (2012), cabe a todos nós reconhecermos a importância dessas dimensões subjetivas, e, ao avaliar a pessoa com deficiência intelectual, ter clareza:

-Dos encaminhamentos e das versões sobre os sujeitos com deficiência intelectual, utilizando de entrevistas e análises dos documentos produzidos pelo sujeito.

-Construir instrumentos adequados a cada sujeito para facilitar a comunicação, a expressão de seus afetos sobre o conteúdo aprendido e o que deseja aprender, pois o sentido subjetivo que se constitui nas experiências de aprendizagem não é universal.

-Reconhecer as diferentes formas de expressão dos sujeitos para utilizá-las nas propostas de trabalho que serão realizadas posteriormente.

-Identificar os diferentes espaços de atuação do sujeito, promovendo a interação dos significados e sentidos construídos nesses espaços, utilizando-os como recursos, nos momentos de prática.

-Utilizar a avaliação da aprendizagem como fonte norteadora das ações educacionais, para que seja possível o sujeito envolvido construir novos sentidos (ANACHE, 2012, p. 235).

No sentido de compreender melhor todo o processo, decidimos partir para a investigação, em campo, e entender a construção de sentidos que os docentes estabelecem com a deficiência e compreender como o trabalho pedagógico está sendo realizado pelos professores dos estudantes com deficiência intelectual. .

SESSÃO IV

A REALIDADE DESVELADA: Articulando Informações, Impressões e Sentidos Produzidos

Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível.

Carlos Drummond de Andrade

O que consideramos relevante, neste momento, é a busca de todo o movimento das relações sobre o que os docentes pensam e sabem sobre deficiência intelectual relacionado com o seu trabalho pedagógico em sala de aula, sem a pretensão de esgotar o assunto, nem de tomar a análise que realizamos a única possível. O que apresentamos, aqui trata da produção de uma pesquisadora que propõe analisar um tema muito complexo – deficiência intelectual e o trabalho pedagógico do professor, passível de diversas reflexões e produções teóricas.

A organização dos dados a seguir apresenta-se de forma articulada, relacionando as falas das professoras, a singularidade, os sentidos e significados de conceitos de educação especial, deficiência intelectual e prática pedagógica, com os planejamentos que elaboraram para a sala de aula, bem como as atividades dos estudantes relacionadas a esses planejamentos, e, também, nossas percepções e impressões sobre tudo isso.

As análises articulam-se entre si o tempo todo e, muitas vezes, emergem interpretações similares registradas de diferentes formas, tornando o texto e nosso posicionamento enfático e radical. Pensamos ser importante evidenciar essas incidências, dado que o assunto exige, da pesquisadora tal postura, mediante temas que retratam a imbricação da educação especial, deficiência intelectual e prática pedagógica docente.

As entrevistas com as professoras participantes foram realizadas na escola em que trabalham, com horário previamente combinado com cada uma (geralmente no horário do módulo). Para manter o sigilo e não correr qualquer risco de identificação, cada professora escolheu um nome fictício para representar sua fala.

4.1. A Opção pela Profissão Docente na Perspectiva das Professoras

[...] o espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas que espelho? Há “bons” e “maus”, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?

Jorge Luís Borges

Ressalta-se a relevância de registrar, aqui, a descrição da opção pela profissão docente nas próprias palavras das professoras, por acreditarmos que a escolha da profissão é uma decisão impactante na vida das pessoas, principalmente do professor.

Ao iniciarmos nossa conversa, logo após a apresentação para a coleta de dados de identificação, fizemos o questionamento buscando compreender os motivos que as levaram a optar pela profissão docente. Assim se questionou como decidiu ser professora? Isto pois, segundo as bases teóricas estudadas, o desejo na escolha do ofício está carregado de sentidos subjetivos, os quais se refletem no desenvolvimento da profissão.

De acordo com Gondar (2000) a escolha de uma profissão não é somente pessoal, ela depende de condicionamentos sociais mais profundos. Diversas recordações, vivências, influências sociais e culturais que o sujeito usufrui desde o nascimento, até a escolha da profissão, na vida adulta, reforçam esse elo.

Acreditamos que por meio desses relatos também poderemos elencar elementos salutaros para as análises a serem realizadas, por conseguinte, é considerado um dado muito importante para a pesquisa, visto que o foco deste estudo é a prática pedagógica docente.

As respostas foram variadas, contudo foi possível identificar que poucas tiveram contato e conhecimento do fazer pedagógico em si antes da opção. A maioria optou pela carreira por ser uma profissão eminentemente feminina, voltada para o trabalho com crianças e de fácil acesso em relação a outras profissões.

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural” (...). Historicamente, o conceito de

vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (BRUSCHIMI e AMADO1988, p. 7).

Outras demonstraram posicionamentos, quanto aos motivos que as levaram a escolha pela docência estão explicitados com as afirmações:

[...] porque realmente gosto da profissão, desde a época de estágio. (Rosa)

[...] eu achava muito bom ajudar a ensinar, ver que as crianças tinham aprendido alguma coisa. E eu acho que foi um pouco dessa, desse vínculo com a catequese, com as evangelizações que eu acabei me tornando professora. (Hortência)

[...] eu comecei a fazer estágio, fui gostando, fui me envolvendo. (Cláudia)

Argumentaram também, referendando-se em uma posição romântica frente ao exercício profissional: gostar de crianças e ter vocação:

[...] sempre gostei de crianças e de ensinar. Fui trabalhar em uma secretaria de escola, o que despertou a vontade de ser professora. (Cristina)

[...] decidi desde pequenininha [...] (Violeta)

[...] sempre tive vocação para ensinar. (Roberta)

Há ainda, aquelas que ressaltaram que não decidiram, foram levadas por diferentes motivos, a chegarem à profissão sem ter feito opção para isso:

[...] na verdade eu decidi ser professora por acaso [...] (Márcia)

[...] eu queria fazer Magistério para fazer um trampolim para outra profissão, ou seja, atuar como professora para ganhar dinheiro para fazer outra coisa, outro curso. Só que aí eu amei. (Luísa)

[...] de livre e espontânea pressão. Caí de paraquedas. (Maria)

[...] minha mãe não deixou eu cursar o colegial e eu fiz Magistério. Logo tomei gosto pela profissão em si e nunca mais deixei. (Sofia)

[...] tinha carência de professor. (Débora)

[...] a decisão de ser professora surgiu quando eu ainda estava de 1ª a 4ª série, talvez do 5º ao 9º. (Paula)

Outras afirmaram que decidiram ser professoras por influência de professoras no período da escolarização e por influência da família:

[...] eu decidi ser professora com 8 anos, quando eu tive uma professora que eu amava. (Júlia)

[...] minha mãe, minha família toda, minhas tias, minha sogra, todo mundo é professora. Aí é por isso que eu decidi ser professora. (Célia)

Houve aquelas que não conseguiram precisar como optaram pela profissão docente.

O que há, em relação à escolha da profissão [...] é o resultado da formação social. Ideias, hábitos mentais, longamente firmados desde a infância; tradições da família; bom ou mau conceito local de determinado trabalho; influência direta muitas vezes dos nossos primeiros mestres que tomamos como modelo; modificações de melhoria econômica da profissão — tudo isso pode agir isoladamente ou em conjunto, num dado momento (LOURENÇO FILHO 2001, p.17).

É possível identificar que a entrada na profissão docente ainda ocorre de forma acidental e inesperada, sem planejamento, desejo pessoal, e, o que consideramos mais sério, sem ser projeto de vida desse sujeito. O que não é muito comum acontecer na escolha de outras profissões.

Muito do que observamos, sentimos e percebemos, não ficou dito explicitamente, assim sendo, consideramos ser relevante para nossa pesquisa, as percepções que tivemos quando estávamos em campo. Nas escolas, nosso primeiro contato foi com as diretoras que sempre ressaltavam os inúmeros problemas que enfrentam com as diferentes intervenções externas que a escola tem sofrido, a ausência das famílias na educação dos filhos, entre outros assuntos. A nossa presença, como pesquisadora, foi concebida, desde os primeiros contatos, como esperança de ajuda na busca de alternativas para as dificuldades enfrentadas todos os dias nas escolas. Isso foi bem intenso que, algumas vezes, percebi exagero e, até mesmo, a transferência de responsabilidade, colocando-me como especialista em relação à educação da pessoa com deficiência intelectual que, sendo assim, deveria ter todas as respostas e soluções para os questionamentos e desafios que vivem no cotidiano escolar.

Diante de tantos problemas e dificuldades, após exposição dos objetivos, bem como dos procedimentos que iríamos realizar, afinal, uma pesquisa com o propósito de compreender e identificar os sentidos das inter-relações entre o que o professor pensa e acredita em relação ao aluno com deficiência intelectual com aquilo que desenvolve na prática pedagógica na sala de aula, pareceu, no primeiro momento, pouco estimulante, tendo em vista que, no mundo pedagógico, é muito comum o imediatismo dos profissionais da educação, em ter que fazer algo ao invés de pensar, pesquisar e analisar

para buscar fazer diferente. Contudo, em alguns momentos de diálogo estabelecido, fomos consolidando a importância da pesquisa como possibilidade de contribuir com os professores que trabalham com as crianças com deficiência intelectual, a oportunidade de compreender os significados e os sentidos das diferentes experiências que acontecem na vida escolar do estudante com deficiência intelectual e, ainda,, auxiliar na valorização do espaço da escola pública como campo de experimentação e de investigação voltado para a resolução de problemas de ensino e de aprendizagem dos conteúdos do currículo formal, colaborando com a construção do conhecimento na formação dos professores em relação à deficiência intelectual.

A primeira ida às escolas visou, tão somente, estabelecer conversa com as diretoras. Na segunda vez, o objetivo era o contato com as professoras que participaram da pesquisa, para, somente a partir da terceira ida, iniciarmos as entrevistas. Tornou-se bem trabalhoso, mas, esses momentos foram de extrema importância para intensificarmos os contatos individuais. Foi muito produtivo direcionar atenção a cada um, em momentos distintos, ouvir suas histórias, queixas, lamentações numa conversa informal.

Nossa preocupação era sermos aceitos nos grupos sem causar grandes alterações na dinâmica das escolas e das professoras. Fomos recebidos, todas as vezes, com educação e, por parte de algumas diretoras e professoras, com cautela. Somente em poucos casos percebemos que nossa presença incomodava. A diretora nos acompanhava o tempo todo dentro da escola, pedindo para aguardar a liberação dela para entrarmos nos recintos e encontramos com a professora. A maioria das escolas, a recepção foi mais tranquila e amistosa, deixando-nos mais à vontade, com tranquilidade e entusiasmo para auxiliar nas dificuldades com os estudantes com deficiência intelectual.

Em relação à recepção, por parte das professoras, foi bem tranquila, exceto com a professora que manifestou, com seu comportamento e forma de agir, que nossa presença a incomodava, visto que o foco da pesquisa seria ela e suas práticas, e não os estudantes. O comportamento dessa professora foi de repulsa, nos primeiros momentos. Por exemplo, ela confundiu o dia da entrevista e alegou impossibilidade de nos receber. Agendamos nova data e surgiu outro imprevisto. Após algumas tentativas sem sucesso, colocamos, para ela, que não havia obrigatoriedade em participar da pesquisa, mas, mesmo assim, ela quis fazer parte. Outro fato que deixou clara a preocupação com nossa presença foi o fato de, ao decidir ser entrevistada, demorou a encontrar um espaço para iniciarmos a entrevista gravada e, em alguns momentos, sua fala em tom muito baixo,

sumia e voltava, e o áudio ficou quase que inaudível. Suas respostas foram curtas e objetivas, não oportunizando adentrar mais no assunto para compreendê-la melhor.

Foram ocasiões difíceis, mas fundamentais, para o processo de pesquisa porque a atividade exige do pesquisador a observação de todos os elementos, ditos e não ditos. A organização do ambiente, o tom de voz, a disponibilidade das pessoas, a acolhida, a linguagem corporal, entre outros. Todos esses elementos foram bem observados por nós, e, naquela escola, com essa professora em especial, foram bem marcantes essas manifestações.

A percepção do acolhimento dos sujeitos da pesquisa é essencial, fundamental, pois, segundo González Rey (2012, 59), “os diálogos e as reflexões que se sucedem desde o primeiro dia são elementos essenciais para o desenvolvimento da identificação dos sujeitos da pesquisa, o qual os leva a tomar iniciativas não contempladas pelo pesquisador”.

Acreditamos que as novas iniciativas, estabelecimento de novas rotas durante o desenvolvimento da pesquisa são primordiais para a construção do senso investigativo do pesquisador.

4.2 A análise de dados: definições e processos realizados

A gente só encanta quando se encanta. Se eu não estiver encantado com o meu objeto de conhecimento, eu não posso encantar o outro.

Mário Sérgio Cortella

As etapas foram, inicialmente, planejadas no projeto de pesquisa e ganhando forma e sustentação à medida que caminhávamos nos estudos da escrita teórica/científica. Quando pensamos o **problema de pesquisa** *como as compreensões/os sentidos que o professor possui de deficiência intelectual podem interferir no trabalho pedagógico do professor que atua na primeira fase do Ensino Fundamental?*

As inquietações geradas por tal questionamento fizeram com que estabelecêssemos o **objetivo geral**: *compreender as implicações do sentido de educação especial e deficiência intelectual que os professores possuem na organização do trabalho pedagógico voltado para as crianças com deficiência intelectual, no Ensino Fundamental, com idade entre 7 a 12 anos, na Rede Pública Municipal de Uberaba/MG, no período de 2010 a 2017.* Para chegarmos à compreensão, tivemos que detalhar o objetivo geral em especificidades. Elaboramos, então, os **objetivos específicos e seus**

desdobramentos: *identificar e analisar como professores do Ensino Fundamental trabalham com crianças com deficiência intelectual com idade de 07 a 12 anos da rede pública municipal de Uberaba-M.G.:*

a) *o entendimento de educação especial e sua relação com o processo de escolarização.* Para encontrar dados que pudessem subsidiar e proporcionar condições de entender estas relações e implicações na prática pedagógica elaboramos as perguntas para a entrevista com as professoras, participantes da pesquisa: o que você entende por Educação Especial? Qual a relação da Educação Especial com aquela em que você atua? Você percebe alguma demanda diferenciada nestas duas modalidades de educação? Como você descreve essas demandas? Quais os desdobramentos dessas na sua prática profissional cotidiana?

b) *o conceito de deficiência intelectual dos professores e as suas implicações no processo desenvolvido em sala de aula.* Neste caso, foram realizadas as perguntas: o que você entende por deficiência intelectual? Você tem alunos com deficiência intelectual? Quantos? Qual idade? O que você observa nesses alunos para dizer que eles possuem deficiência intelectual? Você percebe alguma demanda diferenciada desses estudantes com deficiência intelectual na sala de aula? Como você descreve essa demanda? Quais os desdobramentos dessas na sua prática em sala de aula diariamente?

c) *a relação entre os conceitos de educação especial e deficiência intelectual nos mecanismos de definição dos processos de construção do trabalho pedagógico,* questionamentos: o que você considera quando vai organizar o seu fazer pedagógico? Quais são os fatores que você toma como prioritários quando você está pensando o seu trabalho em geral com sua turma?

Essas perguntas foram elaboradas para o instrumento de pesquisa em forma de entrevista semiestruturada, já descrito anteriormente.

No segundo momento, após realizadas as entrevistas com as professoras e transcritas, organizamos, primeiramente, um mapeamento relacionando pergunta/resposta, escola/professora. Nesse mapeamento, foi possível ter uma visão geral das respostas das professoras para os questionamentos realizados. Posteriormente, fizemos um quadro para cada pergunta, contendo as respostas de cada professora separadamente, o que oportunizou obter uma visão mais particularizada dos posicionamentos e concepções de cada professora na mesma pergunta. Partindo desse procedimento, buscamos nas respostas palavras-chave repetidas ou que viessem a retratar

a mesma concepção e/ou conceituação, marcando-as e separando-as em agrupamentos por semelhança. Após a organização dos dados para análise, recorreremos, novamente, aos objetivos da pesquisa para categorizar todo o material que tínhamos selecionado.

Assim, estabelecemos as seguintes categorias para fazer as análises dos conteúdos:

- Compreensão do conceito de Educação Especial e deficiência intelectual: do olhar conceitual aos desdobramentos na prática pedagógica.
- Compreensão das diferenças: do olhar teórico às construções da subjetividade à subjetivação do sujeito.
- Compreensão das especificidades do estudante com deficiência intelectual à estabelecimentos de prioridades na construção do trabalho pedagógico desenvolvido.

Para compor o material de análise e estabelecer articulação daquilo que se tem como discurso com aquilo que é incorporado na prática pedagógica, utilizamos, como material de análise, o planejamento quinzenal ou semanal, de 03 (três) professoras escolhidas por meio de sorteio realizado por nós, e, também, os cadernos de atividades dos estudantes com deficiência intelectual e de um sem deficiência intelectual.

No decorrer dos encontros com os professores realizamos as entrevistas, as quais estabelecemos diálogos e reflexões. Os sujeitos forneceram muitos dados que serão, a seguir, analisados detalhadamente, no que se refere à constituição histórica, cultural e subjetiva dos professores em relação ao trabalho pedagógico em sala de aula com alunos com deficiência intelectual.

Sentimos a necessidade de abrir esse espaço para elucidarmos as percepções que tivemos nos diferentes momentos em que estávamos com as professoras, por acreditarmos que o movimento das relações afetivas, sociais e culturais perpassa todos os encontros e nascem, dali diferentes configurações subjetivas que formam a personalidade e o mundo psíquico dos sujeitos.

Dizeres, percepções, sentimentos expostos pelas docentes que levam a configurações subjetivas relacionadas ao ensino, à aprendizagem, à formação de professores, ao estudante com deficiência, à estruturação de vínculos afetivos, à organização do trabalho pedagógico docente e tantos outros.

Dentro dessa perspectiva, considerando toda a teia de relações estabelecidas dentro de determinado contexto, para a tessitura do conhecimento histórico-cultural

significativo. É relevante colocarmos, além das falas e opiniões das docentes, as nossas impressões sobre todos os episódios ocorridos no decorrer da pesquisa.

O discurso da inclusão das docentes, é mais forte do que a educação especial, até mesmo, por não conseguirem estabelecer a diferenciação e nem a articulação entre eles. Identificamos sentimentos diversos das professoras relacionados ao processo de inclusão. Há os sentimentos que se destacam pautados por uma dose de ingenuidade política e fundamentos humanísticos, com falas baseadas no amor e na satisfação por trabalharem com esses estudantes com deficiência. Posições marcadas por uma perspectiva romântica e humanista de educação e de profissão docente.

Eu acredito que é pelo estudo, pelo amor, pela dedicação e aqui a gente tem uma coisa chamada companheirismo. (Cristina)

[...] e das crianças mesmo, sabe quando você tem alguma coisa, eu não consigo nem te explicar o que que é, mas eu tenho uma atração muito forte por elas. (Maria)

Eu me apeguei muito a esses meninos. Já me envolvi o emocional, porque me apeguei. Já criei uma relação [...] (Daniela)

Identificamos que, associado a esses sentimentos destacam o gosto de buscar aprimoramento e estudos para aprenderem a laborar com o processo de inclusão, ainda entendem que o trabalho com estudantes da educação especial proporciona-lhes crescimento profissional.

Trabalhar com alunos assim, eu acredito que eles são muito especiais mesmo [...] o aprendizado com eles é muito grande. O amor que eles têm, o olhar que eles transmitem [...] é muito significativo. Então, assim enriqueceu muito. (Márcia)

Não tem como a gente pensar em inclusão se a gente não pensar em estudar, em buscar. (Cristina)

Destacamos concepções estereotipadas que servem de subsídios para a organização das relações com os estudantes que têm deficiência: alunos com deficiência intelectual como incapazes de aprender os conteúdos escolares, que se mostram perdidos e com problemas de autoestima.

Dificuldade para aprender, principalmente no processo de alfabetização [...] de leitura, de escrita, raciocínio lógico [...] (Cristina)

Nossa, é tão complicado definir deficiência intelectual. Porque é você dizer para uma pessoa que ela não tem a mesma capacidade que o outro. Mas será que eles não têm mesmo essa capacidade? (Maria)

[...] aquilo que você passa para ele, você fala, explica e ele se mostra assim meio que perdido diante da explicação. (Márcia)

[...] ele não sabe fazer tudo, então a gente tenta trabalhar de forma que ele não vai se sentir excluído. É complicado. O meu sobrinho não vai mesmo, minha irmã tem ciência que ele não vai aprender (Daniela)

As falas revelam, dificuldades encontradas pelo professor no trabalho, que podem estar relacionadas ao sentimento de impotência diante das próprias dificuldades, aflições e frustrações sofridas, acarretando-lhe uma sensação de não-realização profissional.

Identificamos, também, a solidão do professor na organização do trabalho. O acompanhamento pedagógico realizado pelo coordenador das unidades escolares ainda se encontra distante quanto à preocupação da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. O foco está voltado para os índices de avaliação externa em que no qual, muitas vezes, os estudantes com deficiência nem são computados. A formação continuada que acontece em serviço são aulas e palestras, muitas vezes, com sujeitos de outros segmentos e áreas de estudos que envolvem o corpo docente de todas as áreas e níveis de ensino, sem atingir as especificidade e necessidades de cada segmento docente. Queixam, ainda, da falta do apoio familiar, que pode colaborar para a elaboração de sentimentos de impotência e frustração.

Não tem como você querer trabalhar e ganhar em cima daquele trabalho da mesma maneira que você trouxe um determinado texto e o seu alfabetizado vai te dar o retorno. (Rosa).

A gente não pode contar muito com a parceria da família. Ela fica comigo quatro horas e meia [...] com a mãe, ela fica vinte horas. Então, se a família fizesse esse acompanhamento e aprendesse, eu acredito que essa parceria seria muito melhor. (Cláudia)

[...] não sei se estou sendo injusta ou egoísta em tá falando isso, mas sobre essas crianças que tenho na sala, o que eu sei, eu que vou atrás, eu que busco, entende? Nem mesmo na minha formação enquanto professora. Então, assim eu percebo que talvez, eu não quero ser injusta nem egoísta, mas não sei se um estudo, um espaço, uma discussão maior [...] (Paula)

[...] as capacitações são boas, mas imediatistas também, para resolver um problema que é um problema da escola no geral. (Luísa)

Chamou muito a nossa atenção a aflição das professoras em responder aos anseios da família do estudante com deficiência intelectual por não conseguirem prestar atendimento individualizado, compreendendo-o como pré-requisito para a aprendizagem e desenvolvimento.

[...] eu encontro mais dificuldade e procuro dar mais atenção, porque eu vejo que é uma situação bem mais séria. (Rosa)

[...] a falta de memorização é uma coisa assim que me deixa de mãos atadas [...] (Luísa)

A atenção tem que ser totalmente diferenciada, um atendimento bem individualizado, bem próximo do aluno... (Márcia)

[...] essas crianças especiais, elas precisam de um atendimento diferenciado. Então, é um jogo de cintura... (Cláudia)

[...] os alunos da educação especial que estão inseridos são aqueles alunos que não me deixam dormir...[...] eu não posso deixar eles dentro da sala de aula, mas num mundo à parte. Por que já imaginou chegar no final, eu pego o envelope de provas para entregar na reunião de pais, os meninos sabem que entrego as provas na reunião de pais. Imagina a mãe daquele menino chegar lá e não ter nada para ela? (Luísa)

Compreendemos que atenção ao desenvolvimento deveria ser dedicada para todo e qualquer estudante, independente da deficiência. Mas, essa postura preconceituosa aparece naturalizada, como se tivesse que ser sempre assim.

Todos esses depoimentos demonstram sentimentos relacionados a uma crise vivida pelos professores, de forma geral, mas acreditamos que são as crises que fazem os sujeitos mobilizarem seus potenciais na possibilidade de alavancar experiências significativas. O choque inicia quando o professor recebe o estudante com deficiência e, ao iniciar o trabalho, percebe um vazio em sua formação, a falta de experiência e, o fato de que esse novo sujeito que está na sala de aula exige dele novas capacidades e novos modos de pensar. A insegurança, o imprevisto, a necessidade de “fazer correto” são dificuldades encontradas pelo professor as quais podem ajudá-lo a despertar de um fazer pedagógico automático, que se tornou fácil e mecânico, para um fazer pedagógico significativo incentivado e instigado pelos desafios encontrados e colocados em prática na sala de aula.

É importante ressaltar que aparece nas falas das professoras uma forte responsabilização ao governo, ao sistema de ensino, aos estudantes, aos pais e ao pessoal do atendimento educacional especializado (professor do AEE e profissional de apoio), pela realização e efetivação da inclusão educacional na sala de aula, bem como da escola como um todo, como algo externo a elas e dissociado da sua profissionalização.

A figura do governo aparece como provedor de recursos materiais, formação, conscientização com ações e garantia dos direitos por meio das legislações. Não identificamos, nas falas das docentes, a noção de que o professor, sendo funcionário público, também representa a ação governamental. Ainda percebemos pouca noção de inclusão educacional como política pública de educação especial e que essa política somente se efetivará quando os profissionais da educação acreditarem e assumirem essa bandeira em suas unidades escolares.

O sistema de ensino também aparece como algo externo às professoras. Atribuem ao sistema de ensino a falta de mais tempo com os estudantes, planejamento curricular inadequado, exigência nas aprovações, a falta de materiais específicos, mas não aparece, nas falas das professoras, uma postura de enfrentamento da situação, com vias à modificação desse quadro.

Os estudantes sem deficiência aparecem, sempre, como colaborativos e dispostos a ajudarem aqueles com deficiência, sempre nessa proporção, passando a impressão de que os primeiros são melhores que os outros. Acreditam, também, que a convivência entre eles é benéfica e os faz desenvolver, mas, na mesma proporção que citamos acima. Ressaltam a importância das interações, no entanto, percebemos um reforço na ideia de socialização como indicativo de normalidade. Uma ideia de socialização mais ligada às atividades livres, de entretenimento, do que de ensino e aprendizagem.

Percebemos, ainda, que segundo a visão das professoras, os pais aparecem como externos ao processo educativo que ocorre na escola. Ora afirmam serem pais alheios ao processo de escolarização dos filhos, em não ministrar medicação, não auxílio das tarefas, pouca atenção aos problemas de comportamento; ou aparecem como pais superprotetores que impedem as ações e atitudes da escola em favor da autonomia do estudante com deficiência intelectual.

A expectativa das professoras entrevistadas, em relação ao pessoal do atendimento especializado, é que esses se responsabilizem pela educação do estudante com deficiência. O que percebemos, e ficou bem definido para nós, é que a educação especial ainda é considerada uma educação separada, mesmo quando juntas. Fica a cargo dos professores do AEE e dos profissionais de apoio essa tarefa na escola, inclusive, responsabilizam-nos também, pela mediação das relações emocionais e cognitivas entre os estudantes com deficiência e os demais professores, chegando a culpabilizá-los pela indisciplina e atitudes desrespeitosas desses estudantes, para com os professores. Enfim, os profissionais de atendimento educacional especializado são entendidos como aqueles que devem se ocupar do estudante com deficiência, ajudar a reduzir os conflitos criados pela presença destes na sala de aula, desde que não mudem a sistemática do fazer pedagógico, voltado para a normalização dos sujeitos.

O que fica evidenciado é que o rótulo não abandonou a pessoa com deficiência e o sentimento que temos é que o estudante com deficiência ainda não conseguiu o espaço que é seu de direito: a aprendizagem, pois, é identificada como “aluno especial” e não simplesmente como estudante da escola.

4.3 - Compreensão do conceito de Educação Especial e deficiência intelectual: do olhar conceitual aos desdobramentos na prática pedagógica

Penso noventa e nove vezes e nada descubro; deixo de pensar, mergulho em profundo silêncio e eis que a verdade se revela.

Albert Einstein

Ao analisar os dizeres das professoras referentes à compreensão de conceitos, identificamos grande dificuldade de elaboração de um conceito para determinado conhecimento, por meio de definição conceitual própria. No agrupamento das falas, fica evidente, para nós, que a compreensão do conceito de Educação Especial e deficiência intelectual se divide em três perspectivas inter-relacionadas, a saber:

- a) o conceito de Educação Especial relacionado à dificuldade/problema;
- b) a deficiência como produção individual do sujeito, e
- c) a naturalização da deficiência.

A visão de educação especial marcada pelas dificuldades como algo negativo é aquela em que as professoras demonstram falta de conhecimento sobre como desenvolver seus trabalhos. O sujeito com deficiência fica responsabilizado pelo seu fracasso, como se a escola e os professores oferecessem oportunidades e caminhos, mas, ele não consegue acompanhar devido a dificuldades decorrentes da deficiência, então, a culpa é dele. O mecanismo de responsabilização é utilizado como forma de buscar culpados pela situação vivida, assim, ao encontrar o sujeito responsável, o “problema” está, em grande parte, resolvido, pois existe a quem destinar as falhas no processo de ensino e de aprendizagem. Nesses casos, as diferentes situações de dificuldades no desenvolvimento das atividades ensinadas deixam de ser questão pedagógica, para assumir dimensão de falta aliada ao desenvolvimento de um sujeito que não agrega as qualidades necessárias para aprender.

[...] meu aluno, cada um deles, pois cada aluno tem a suas dificuldades, a sua particularidade dentro do aprendizado. (Rosa). Educação Especial são as crianças com necessidades especiais que precisam de uma, de um conteúdo diferenciado. (Roberta).

Acredito que seja um trabalho diferenciado, que é para suprir algumas necessidades. (Célia).

[...] as pessoas falam. Seria trabalhar com crianças com algum tipo de deficiência. (Júlia)

[...] ela tem que ser um pouco diferenciada. Ela tem que ser voltada mais para o concreto. (Daniela)

Dentro dessa visão, a concepção de normalidade é o que prevalece, cabendo à pessoa com deficiência aproximar-se ao máximo, do desenvolvimento “dito normal”, ou seja, fazer coisas comuns e iguais a todos, participar, interagir, brincar, usar materiais de forma padronizada. Ou então, como característica humana geral, como especificidade de alguns, e, quando isso acontece, a pessoa com deficiência é relacionada como um problema.

Para mim é essa dificuldade que ele tem de, principalmente no processo de alfabetização [...] leitura, escrita, raciocínio lógico, interpretação. (Cristina)

[...] eu encontro mais dificuldade e procuro dar mais atenção. (Rosa)

[...] aquela que o aluno, a gente acha que ele aprendeu e que, na verdade, assim, ele tem muita dificuldade para apreender (Márcia).

É dificuldade de aprender, de entender. [...] acho que é um problema mesmo. (Daniela)

[...] como se tivesse uma lacuna ente ela, e nem é entre ela e eu professor, mas entre ela e o mundo mesmo, o mundo letrado, o mundo da tecnologia [...]. (Hortência)

[...]que tem mais dificuldade de compreensão, que não acompanha a turma (Júlia).

[...]entendo que é uma deficiência detectada pelo médico neurologista (Débora).

Cabe, aqui, fazer uma reflexão e entender o modelo que prevalece na definição das possibilidades da pessoa com deficiência intelectual, na sociedade brasileira, o modelo médico que define as possibilidades das pessoas por meio da concepção geral e universal de sujeito. Esse modelo define níveis, graus de deficiência e, a partir dessa compreensão pautada na deficiência e não no sujeito, estabelece intervenções por meio de suportes, de acordo com o grau de deficiência, independente de particularidades de cada sujeito, desconhecendo o direito de escolha e de decisão da pessoa. Nesse modelo, a deficiência é considerada doença que precisa ser curada. O foco é a deficiência, com horizontes na sua superação/cura. Dessa forma, não há prevalência do pedagógico porque a ação está voltada para a medicalização e a superação da deficiência.

A caminhada pela inclusão e todo o movimento de evidenciação às diferenças, nesse momento, retrocede visto que as referências e as determinações de trabalho para o ingresso de um estudante com deficiência intelectual à escola são médico-reabilitadoras e não educacionais.

É importante a sociedade compreender que

[...] somos seres em vias de ser, e vem daí a imprecisão dos limites entre o conhecimento médico e os das ciências sociais. Ultrapassar esse limite é difícil diante do poder que certos diagnósticos têm sobre os pais, a

pessoa com deficiência, os professores, os empregadores, a sociedade em geral (MANTOAN 2017, p. 40).

A concepção determinista de desenvolvimento tem raízes tão profundas que foi possível identificar, na fala das professoras, essa questão. Ora afirmaram ser a deficiência intelectual uma defasagem cognitiva, ora, problemas de memorização, de estímulos e emocionais. Entretanto, todos de responsabilidade do sujeito com deficiência, mesmo quando apontavam para as atividades de compromisso e responsabilidade da escola, interpretação, leitura, escrita e outras.

[...] é uma defasagem de questões cognitivas, sensoriais, intelectuais, em relação à aprendizagem. (Paula)

[...] a criança ou o adolescente não compreendem ou não conseguem assimilar alguma coisa que é muito simples. (Hortência) [...] uma dificuldade mais de compreensão, de interpretação. (Célia)

[...] é a falta de memorização, porque é uma coisa assim que me deixa de mãos atadas[...] (Luísa)

[...] essa dificuldade de assimilar, de compreender o que que está acontecendo. (Hortência)

[...] ponto de vista, é estímulo desde a primeira infância. Se essas crianças fossem mais estimuladas desde os primeiros meses, essas crianças teriam um desenvolvimento melhor, [...] e outra coisa que influencia muito é o emocional delas. (Cláudia)

[...] perceber que a criança, quando não está memorizando, quando eu vejo as atitudes que são bem aquém daquilo que é característico da idade. (Sofia)

Recorremos aos estudos de Vigotski (2000) que se referem ao significado e sentido da linguagem para explicarmos o discurso dessas professoras ao conceituarem educação especial e deficiência intelectual.

[...] encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e linguagem[...] Não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo da palavra[...] Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso[...] Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos[...]. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKY 2000, p. 398).

Diante dessa perspectiva a grande questão que Vigotski (2000), considera o cerne de seus estudos é que os significados das palavras, ou seja, os conceitos se modificam e se desenvolvem de acordo com o desenvolvimento dos seres humanos.

A descoberta da inconstância e mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática (VIGOTSKY 2000, p. 4017, 408)

Partindo da dinamicidade dos significados Vigotski (2000) chega ao conceito de “sentido”, que segundo o autor, é fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem. Ainda reforça que o a questão do “sentido” surge para reafirmar as especificidades da linguagem interior, do próprio sujeito, para o exterior, para o outro. Vigotski (2000) conceitua sentido:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKY 2000, p. 465).

Segundo essa visão, o sentido é o que a palavra representa para o sujeito. Ele é particular e imbuído de construções sociais, culturais e afetivas do meio ao qual o sujeito está inserido. De acordo com as falas das professoras percebe-se que o sentido de deficiência estabelecido nos discursos das professoras, e que evidenciam seus pensamentos sobre a pessoa com deficiência, é aquele que se vincula somente às características desses estudantes, que os julgam como seres com capacidades inferiores às que se espera deles. As professoras não se colocam e nem se veem dentro desse processo. Nesse sentido, o que podemos interpretar é que a deficiência tem relação com a falta de algo, e que impossibilita a aprendizagem.

Estamos acostumados a reconhecer as pessoas por padrões previamente fixados. No entanto, as diferenças não se enquadram em padrões e nem a modelos que caminham para a conceituação e generalização de semelhanças. A diferença é singular e somente assim é concebível. As variedades e as especificidades de cada caso viabilizam a criação de diferentes possibilidades, multiplicando a diferença.

Trabalhar com crianças que têm algum tipo de deficiência. Não seria dita normais. (Júlia).

Eu entendo que é especial no sentido de dar uma atenção diferenciada, mediante a dificuldade daquela criança, daquele jovem. (Débora)

[...]que é uma criança especial. [...] é um jeito de você olhar para criança, não olhar com aquela piedade, não olhar com dó, mas sim olhar com o olhar diferente. (Violeta)

[...]primeiro, o professor precisa estar preparado para trabalhar com aquela criança especial. (Cláudia).

Esses episódios evidenciam a naturalização da deficiência. Entendemos que isso possa contribuir para a redução do específico, da diferença, incorporando a ideia de igualdade/homogeneidade. O que leva a refletir sobre o processo de invisibilidade das diferenças com a propagação do apelo à diversidade, discurso muito utilizado pelo senso comum.

O nome já fala: ele é especial e tem que trabalhar e ter o olhar diferenciado para o aluno especial [...] porque as necessidades são diferentes do aluno dito normal, porque cada um e especial, tem a sua especialidade, dentro da área cognitiva. (Márcia)

Educação Especial para mim é tentar igualar todos num nível só. (Sofia)
[...] porque ela é igual a todos, mas às vezes no tempo dela, no jeitinho dela. (Violeta)

Educação Especial, para mim é educar para as diferenças, focar no potencial que cada aluno traz, independente de alguma dificuldade ou deficiência. (Paula)

A educação Inclusiva prima pela igualdade de direitos para todos e não pela nivelção dos estudantes igualados e reduzidos a uma identidade que lhe é atribuída e definida externamente – estudante com deficiência. Mesmo que esses possam ser agrupados pelas semelhanças, continuam diferentes entre si.

Muitas vezes, os profissionais da educação não conseguem chegar a essa compreensão, às vezes, por assumirem um discurso humanístico do senso comum de que todas as pessoas são iguais.

As falas apresentaram, também, episódios de desinformação sobre o tema, cometendo equívoco conceitual que revela falta de conhecimento entre o que seja educação especial e educação inclusiva, os níveis de ensino e a definição do público da educação especial

[...]acredito que, no caso da discalculia, da disortografia, também entra. (Célia)

Educação Inclusiva para mim é uma transição, são desafios dentro da nossa sociedade. (Catarina)

A educação especial é um nível de educação onde eu tenho que receber no ensino regular no caso. (Luísa)

[...] porque, às vezes a gente não tem que pensar só do aluno que está na sala como inclusão, como que eu faço para ele estará incluído na minha sala. [...] a educação especial é uma coisa que já está constante nas escolas, antes não era assim. Ele ia pra APAE, ficava ali na APAE e acabou. Hoje não, ele está inserido no contexto escolar. (Cristina)

[...] acredito que é esse espaço, esse tempo que a gente pode estar oferecendo para quem não consegue aprender da forma como foi estabelecido que a gente deve aprender. (Hortência)

Não é que seja a mesma coisa, ou seja, assim, é uma coisa paralela, mas que tem momentos que ela se torna concorrentes, porque? Ou perpendiculares [...] às diferentes formas da educação especial. [...] tem educação especial que eu vejo que são comprometimentos sérios, concretos, mas também tem os comprometimentos variados. Então, eu acho que ela ocorre mais ou menos perpendicular com a educação inclusiva. (Catarina)

Falta ainda a inclusão ser realmente como todos sonham[...] educação especial, mas numa emergência, numa coisa assim mais sensíveis não temos. (Roberta)

É importante recorrer ao trecho do documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o qual traz todo o histórico da Educação Especial, a definição do público, bem como as diretrizes para a execução dessa política nacional, para embasar todos esses conceitos e definições. Atualmente a Política de Educação Especial é regulamentada pelo Decreto 7611/2011.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas”. (BRASIL/MEC 2011, p. 11)

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL/MEC 2011, p. 15)

De acordo com Mantoan (2010) a compreensão do mote da inclusão é garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação. Então, para que sejam cumpridas as exigências da educação inclusiva, o direito à diferença é fator determinante para a

participação de todos os alunos no processo escolar, de acordo com a capacidade de cada um.

A defesa da inclusão, como uma nova perspectiva educacional nas escolas públicas e privadas, tem como objetivo o acolhimento de todos os alunos em suas especificidades[...] Essas novas práticas não implicam em um ensino diferenciado para alguns alunos, mas em um ensino diferente para todos [...] (MANTOAN 2010, p. 9).

Conceitos equivocados enunciados nas falas das professoras destacam a falta de conhecimento da política de educação inclusiva, fato que muito chama atenção, visto que todas as definições e conceitos estão demarcados há dez anos e os professores ainda não conseguiram identificá-los.

Alguns episódios retratam, preconceituosamente, o estudante da educação especial, mais especificamente, aquele com deficiência intelectual, rotulando-o de incapaz, o que o deixa mais vulnerável e até excluído do processo de construção do conhecimento e de práticas sociais autônomas.

[...] é uma preparação da sociedade de atendimento [...] uma preparação da família. (Catarina)
 [...] aluno é aquele que não consegue interagir com os outros (Roberta)
 [...] ele não quer participar, não quer desenvolver. (Célia)
 [...] aquele que não compreende[...] está no outro nível dos meninos[...] que é aquele que não acompanha e que sabe um pouco menos [...] (Júlia)
 [...] é você dizer para uma pessoa que ela não tem a mesma capacidade que o outro [...] É um rótulo muito pesado. (Maria)

É tarefa difícil para o professor ter clareza da ambivalência da igualdade e da diferença. Exige equilíbrio, dinamicidade, sensibilidade pedagógica e acessibilidade conceitual e atitudinal para atender, plenamente, a esses princípios. O cuidado para não fazer diferenciações que excluem e nem pender à igualdade que descaracteriza o que é genuíno de cada educando é um desafio diário a ser encarado pelos docentes.

Outra questão que nos preocupou foi verificar, junto às professoras, que a educação especial não se relaciona com a educação da sala regular. Esse fato está muito velado entre elas, pois ainda não percebem que fazem diferenciações voltadas aos estudantes com deficiência e os demais, tratados como grupo de estudantes homogêneos.

É preciso que tenhamos cuidado com essa invisibilidade da educação especial na sala de aula, do ensino comum bem como, o cuidado com a diferenciação, que diminui e exclui ainda mais o estudante com deficiência, pois para que

[...] os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações, limitando e restringindo o aprendizado de alguns. Essas práticas pedagógicas são excludentes e discriminadoras, apesar de serem reconhecidas por muitos professores como ações afirmativas da escola para promover a inclusão. (MANTOAN 2010 p. 11).

As dificuldades conceituais levaram a questionamentos relacionados ao processo de formação inicial e continuada das docentes. Será que, nas formações iniciais, foram apresentadas a elas os conceitos corretos? Acreditamos que não, visto que há uma defasagem conceitual entre o período em que se formaram até os dias atuais. Lembrando que o tempo de formação inicial, entre elas, variou entre dez a trinta e um anos.

Neste momento é importante recorrer ao que Rodrigues (2008) afirma sobre as dimensões que precisam conter a formação de professores relacionados aos aspectos específicos da educação inclusiva. A dimensão dos saberes, aqui é aquela que se refere a construção dos conhecimentos advindos das diferentes experiências, estudos e intervenções, com enfoque educacional e não clínico. O autor ressalta ainda, dentro dessa dimensão, a necessidade de adoção de um paradigma que relacione os processos ensino e aprendizagem entre o estudante com deficiência e estudante sem deficiência. O que não apreendemos nas falas das professoras, pelo contrário, vimos a cisão entre a educação e educação especial.

Nesse caminho, a formação continuada é responsabilizada com o compromisso pela atualização desses conceitos, junto aos profissionais da educação. Se caso assim, não promove o contato com conceitos que são necessários para o exercício profissional, acaba deixando os profissionais desatualizados e com pouco repertório teórico para perceber a realidade e agir sobre a mesma.

Segundo Vigotski (2010) aprendizagem e desenvolvimento são processos complexos que articulam diferentes dimensões do ser humano, dimensão afetiva, cognitiva, social, cultural, entre outras. Cada sujeito articula e movimenta essas dimensões de acordo com suas habilidades e ferramentas disponíveis no arcabouço biológico, cultural, social e, consecutivamente, na construção de sua subjetividade. No entanto, as falas das professoras revelam preocupação com a inserção do estudante com deficiência no grupo da classe. Como se o simples fato de ele estar presente entre os colegas o tornasse socializado, participativo e incluído.

[...] ele realmente está incluído nas atividades que eu proponho. E com os colegas, a gente trabalha isso com eles. (Cristina)

[...] o meu aluno de educação especial muitas vezes ele tem que ser recebido como ser coletivo, onde ele não pode se sentir fora do grupo.

(Luísa)

[...] é uma relação de troca de aprendizado entre as crianças, entre a gente e as crianças e [...] (Hortência)

A escola tem se atribuído muitas funções, inclusive, a socialização dos estudantes. A socialização é muito importante, ela “desperta sentimentos de cooperação e pertencimento ao grupo” (ANACHE 2011, p. 19), e a convivência entre estudantes com e sem deficiência é benéfica e necessária ao crescimento e desenvolvimento como ser humano, “[...] sobretudo porque provoca o enfrentamento dos conflitos gerados a partir do convívio diário com aqueles que despertam os mais variados tipos de sentimentos, colocando em evidência os limites pessoais para superá-los” (ANACHE 2011, p.19). Porém, é preciso que a escola tenha cuidado para não perder sua função inicial - promoção da escolarização.

Percebemos, ao mesmo tempo, também a existência de uma preocupação com resultados diferentes, relacionados aos estudantes com deficiência intelectual: algumas colocações pré-concebidas e determinantes.

[...] com um aluno eu vou conseguir um trabalho muito satisfatório e com outro aluno eu já não vou conseguir[...] (Rosa)

[...] eu acredito que a educação especial possa ser até para os alunos que não têm nenhum tipo de transtorno ou deficiência, né, que, às vezes, é um aluno que tem dificuldades de assimilar uma matéria, um conteúdo. (Célia)

Em outras, identificamos uma visão mais próxima do ideal que aqui defendemos, a concepção de homem singular e inacabado, produtor de cultura e de conhecimento, que aprende no seu tempo e no seu modo. Isso é fundamental no entendimento de uma escola onde todos os alunos aprendem.

[...] todos nós seres humanos temos um tempo, um ritmo, uma maneira, um como aprender. (Paula)

Outro aspecto a destacar é que Candau (2012) destaca em relação a homogeneização e a invisibilidade da diferença, a qual destaca a ideia de diversidade.

Desde o “uniforme” até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para construir algo “igual”, isto é, o mesmo para todos os

alunos e alunas. Nesta perspectiva, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando aos processos pedagógicos um caráter monocultural (CANDAU 2012, p.1).

Episódios revelaram essa visão

[...] é todo mundo igual, então você não tem problema, você não tem dificuldade, eu não vou dar atividade diferenciada. Você vai trabalhar igual com todo mundo. (Cláudia)

[...] ensino especial junto com o ensino regular que você tem que tentar igualar [...] O que não é normal, o que não é aceito numa questão de inclusão. (Sofia).

Candau (2012) relata em seus estudos com professores e professoras, que a medida que esses percebem a diferença a partir dela mesma, sem comparação com outra forma, a concepção muda e assim inicia-se o real trabalho de inclusão. É possível afirmar que sendo alterado o foco, as concepções também são modificadas. Quando compreendemos que a diferença é a simples e pura manifestação do sujeito, torna-se mais fácil o trabalho. A contribuição das diferentes culturas, o convívio com o diverso são grandes contribuições e experiências únicas para uma determinada sala e também para a construção da subjetividade dos sujeitos.

Dentro dessa perspectiva é importante ressaltar que nenhuma representação é capaz de definir e traduzir, de forma plena, um sujeito. A identidade de ser diferente não retrata o que cada pessoa com deficiência realmente é. A representatividade e representação da pessoa com deficiência não é capaz de abarcar todas as diferenças pertencentes a cada pessoa.

Episódios que revelam a importância em atender o estudante com deficiência intelectual de forma individualizada e do como realizar tal atendimento na sala. Decorrente dessa preocupação, demonstram necessidade de compreender melhor como realizar esse atendimento. Falas que deixam a impressão de que os estudantes são impostos na sala de aula devido ao direito de estar lá, mas não sabem como operacionalizar o atendimento às especificidades de cada um e de forma geral.

[...] ele tem que ser atendido individualizado também, ou seja, de acordo com as suas necessidades. (Luísa)

Na profundidade diferente. A atividade é igual, mas a profundidade você muda. (Violeta)

E aí, sempre tem algum aluno dentro de sala que a gente possa, que a gente tem que desenvolver esse tipo de trabalho [...] (Daniela)

[...] mesmo elas tendo mais facilidade, a gente tem que descobrir métodos para trabalhar, que não é com todas que você trabalha. As

crianças especiais, a mesma coisa, é descobrir caminhos e métodos para trabalhar. (Maria)
[...] sinto, às vezes a gente tem uma sala que tem mais dificuldade, as
[...] você tem que se desdobrar para tentar atender. (Júlia).

Todos esses posicionamentos demonstram que os profissionais não têm compreensão do conceito de deficiência intelectual e assim, surgem os questionamentos de como agir baseados em conhecimentos de senso comum, cheios de vícios de compreensão, como apresentado na fala dos profissionais envolvidos. Como esperar que haja resultados positivos dessas crianças? Dentro dessa visão, a presença da deficiência fica mais evidente que o processo de desenvolvimento.

A deficiência intelectual é uma manifestação muito complexa que não pode ser compreendida isoladamente. Precisa ser compreendida a partir da articulação entre as condições biológicas, socioculturais e afetivas de cada sujeito.

É de suma importância entendermos o processo de conceituação do conhecimento. Esse, é elaborado por meio de estudos teóricos e práticos que, posteriormente, passam a constituir determinada concepção.

Quando tal concepção é elaborada dessa forma, todo o movimento em relação a tudo que acredito, minhas experiências sociais, culturais e afetivas passam a ser incorporadas ao conhecimento.

Nesse sentido, os professores precisam ter bem definidas suas concepções e crenças, as quais influenciam, decisivamente, na prática pedagógica, bem como a vida acadêmica, social e afetiva do estudante.

As expectativas da família e da escola em relação ao desenvolvimento da criança com deficiência intelectual são construídas em meio a esse emaranhado e, muitas vezes, não ficam claras e bem estabelecidas.

Todos nós precisamos compreender que o desenvolvimento humano não acontece naturalmente como uma mágica divina. Ele é construído a partir de situações concretas de vida que não estão predeterminadas no sujeito, nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas se constrói nas relações sociais, culturais e afetivas.

O essencial é entender que tudo isso é “a atribuição de significados a esta peculiaridade que vai construir este sujeito, que continuará com suas características orgânicas, mas que definirá sempre na relação com o outro, uma maneira singular de ser e estar no mundo” (CARNEIRO 2007, p.107).

4.4 - Compreensão das diferenças: do olhar teórico às construções da subjetividade à subjetivação do sujeito.

Ainda ontem pensava que não era mais do que um fragmento trêmulo sem ritmo na esfera da vida. Hoje sei que sou a esfera, e a vida inteira em fragmentos rítmicos movem-se em mim. Eles dizem-me no seu despertar: Tu e o mundo em que vives não passais de um grão de areia.

Khalil Gibran

Na tentativa de buscar melhor articulação entre as crenças das professoras em seus alunos com deficiência intelectual e a prática pedagógica elaborada e executada por elas, questionamos se percebiam demandas diferenciadas entre as duas modalidades de educação. Foram unânimes em afirmar que apresentam demandas diferenciadas e a incidência maior recai na formação de professores.

[...] a dificuldade e o tempo de cada um. Então a gente entender isso eu tive que estudar mais. (Cristina)

Eu sinto que necessitamos de grandes preparações, porque é um desafio para nós [...] temos que estudar e preparar para trabalhar com essa educação inclusiva. (Catarina)

[...] ela tem uma demanda que haveria necessidade de maior capacitação dos professores. (Roberta)

Tem que estudar também, eu acho. A gente tem que estudar e tem que buscar. (Daniela)

[...] questão de formação do professor [...] se o professor buscar, e tiver vontade, ele consegue até trabalhar. (Cláudia)

[...] exige de mim uma demanda, exige que eu tenha um conhecimento. (Paula)

É fundamental

uma formação bem fundamentada e coerente com o cotidiano de atuação, para qualquer profissão. A profissão docente, mais que qualquer outra, exige a continuidade de formação de maneira processual, dinâmica e constante. Acreditamos que o desenvolvimento profissional de cada professor juntamente com suas vivências em sala de aula, favorecerá a segurança e autonomia em seu fazer pedagógico. Em nossa pesquisa, mais da metade dos participantes é formada e pós-graduada com tempo de formação entre 10 a 31 anos, da primeira formação até os dias atuais. São todas efetivas no cargo sendo obrigadas a cumprir, no mínimo, setenta e cinco horas anuais de formação continuada em serviço. Essas horas são distribuídas entre módulos com a pedagoga, formação extra turno com a equipe da escola em que atua e outros cursos de escolha própria.

Essas horas são remuneradas e incorporadas aos salários das professoras. O município tem, também, um programa de incentivo ao desenvolvimento profissional para profissionais do quadro do magistério que desejam se especializar em programas de mestrado e doutorado. Nesse programa, o professor tem o direito de se afastar das atividades laborais da escola para estudar, recebendo a remuneração normal

O que leva acreditar que incentivo à formação, no município, é garantido em horas de formação e em remuneração. Resta-nos a perguntar como são os cursos e formações de que essas professoras estão participando? São formações voltadas às necessidades do público? Como é a participação delas nessas formações? Participam como atrizes, autoras ou são apenas plateia? As gestoras e equipe dirigente, na formação continuada em serviço, abordam temas e assuntos segundo as necessidades do grupo de professores da escola ou utilizam esse espaço para assuntos administrativos?

Esses questionamentos se fazem necessários, pois percebemos nos episódios relatados acima, a cobrança de si e dos outros (escola, órgãos competentes, outros segmentos) e a compreensão de que necessitam estudar. Porém, ainda não são capazes de questionar e assumir as diretrizes da sua formação, articular as necessidades de sala de aula, experiências com a teoria, processo esse de fundamental importância para a profissão docente.

Percebemos que as formações de que elas participam, pouco têm colaborado na compreensão e na organização do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência intelectual e, de forma geral, com todos os estudantes, se pensarmos no princípio do direito à diferença na igualdade de direitos à aprendizagem. Abordam posicionamentos relacionados ao planejamento, à metodologia e currículo que dificultam, ainda mais, a conquista da aprendizagem.

[...] eu chego na sala, fiz um planejamento tal, aquele planejamento que eu elaborei em casa, eu sei que aquele planejamento meu não vai acolher os 26 alunos que eu tenho, porque cada um é um. (Rosa)

[...] o aluno de educação especial, o currículo dele não é o mesmo do currículo do outro aluno. Ou seja, você vai adaptar o currículo para ele para que ele aprenda o necessário para ele se desenvolver. (Luísa)

[...] eu planejo as minhas atividades, as minhas intervenções para eles são todas diferenciadas. (Violeta)

A metodologia para esses alunos é que é diferente. Porque eu tenho que alfabetizá-los. (Sofia)

[...]você tem que planejar diferente, que exige essa atenção nossa. (Débora)

Esses episódios revelam dificuldade na elaboração do planejamento que contemple a turma, um conceito equivocado de flexibilização do currículo distanciando, ainda mais, a oportunidade de aprendizagem quando afirma a necessidade de um currículo adaptado para as crianças com deficiência intelectual, como se houvesse um currículo específico para esse público, minimizando-o, selecionando o que seria “necessário para ele desenvolver”. Essa fala demonstra a falta de conhecimento pedagógico do professor.

Recorremos neste instante, a dimensão das competências¹⁴ que Rodrigues (2008) ressalta como fundamental ser contemplada em formações de professores, quando se tratar de uma proposta de educação inclusiva. A dimensão das competências é o “saber-fazer” específico, atribuições do professor. É essencial que o professor saiba avaliar utilizando-se da observação detalhada das reações do estudante, após avaliação, planejar um trabalho cooperativo entre os professores e logo em seguida intervir de acordo com as habilidades dos estudantes.

Anache e Resende (2016), também ressaltam que a aprendizagem é um processo interno e complexo no qual se articulam dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Na apropriação do conhecimento, o sujeito movimenta todo o processo interno transformando a si e o objeto a ser conhecido. Nesse sentido, é de grande responsabilidade do professor a organização e a elaboração do trabalho didático, sobretudo, para os estudantes em situação de fracasso escolar, como é o caso da maioria daqueles identificados com deficiência intelectual. A organização do ambiente, o conhecimento das características dos estudantes, dos recursos humanos e materiais, das propostas curriculares potencializa ou dificulta os processos de aprendizagem.

As professoras também destacam a importância do trabalho pedagógico diferenciado e do atendimento individualizado para o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

A atenção tem que ser totalmente diferenciada, um atendimento bem individualizado, bem próximo do aluno [...] (Márcia)
[...] a atenção especial àquele menino não porque ele tem algum tipo de problema, não, mas é porque ele é um ser humano e ele merece um tipo de atendimento desses. (Célia)

¹⁴ Competências que nos referimos são aquelas relacionadas aos saberes da formação profissional inicial e/ou continuada que Tardif (2006) se refere. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação

[...] essas crianças especiais elas precisam de um atendimento diferenciado. É porque ele precisa de praticamente uma atenção individualizada. (Cláudia)

[...] porque se você não fizer diferente, eles voam, eles não te olham. Então eu acho né que tem que ser diferente. (Júlia)

Entendemos que a criança com deficiência intelectual tem direito ao atendimento educacional especializado, na sala de recurso multifuncional, no contra turno, como forma de complemento à escolarização. É importante ressaltar que, para esses atendimentos se efetivarem, é necessária a elaboração do plano educacional individualizado do estudante com deficiência intelectual, sendo esse considerado estratégia diferenciada para orientar o processo educativo, devendo estar vinculado ao planejamento da escola de ensino regular.

No entanto, os depoimentos relatados acima se referem aos estudantes com deficiência intelectual que frequentam o atendimento educacional especializado. Percebemos, nessas falas, que as professoras encontram-se solitárias nesse processo, à espera de apoio independente do seu trabalho em sala de aula. Cabe-nos indagar como estão se efetivando os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais? Como acontece a articulação ensino regular e atendimento educacional especializado? Como é elaborado o plano educacional individualizado do aluno com deficiência intelectual?

Por meio da argumentação em que é preciso uma demanda diferenciada para atender estudantes com deficiência intelectual, os depoimentos das professoras revelam a dificuldade de obter mais informações da família sobre a criança.

[...] descobrir porque a família não traz nenhuma informação. E descobrir o quê que aquela criança tem, porque que ela não aprende [...] convencer a família de que ela precisa te ajudar a fazer um trabalho diferente. (Hortência)

Em alguns casos, sim, tem essa demanda, devido à dificuldade. Dificuldades com as famílias. (Débora)

[...] na estrutura [...] à saúde, exatamente [...] eu tenho um menino que ele não para, ele não deixa dar aula. O problema que ele tem, o laudo médico dele, ele rola no chão. A família não pede laudo para o médico. (Roberta)

Acreditamos que seja importante o envolvimento da família junto à escola em favor do desenvolvimento da aprendizagem e do estudante como um todo. Entretanto, é preciso ter cuidado com o que a escola quer da família. As falas das professoras deixam-nos a seguinte questão: tendo o diagnóstico a prática irá mudar? O que percebemos, nesta

pesquisa, é o desejo da certificação da deficiência intelectual do sujeito, o que nos preocupa muito, pois segundo Anache (2016, p.158)

[...] há a tendência de certificar apenas a deficiência intelectual do sujeito, comprometendo, com isso, a proposta de uma avaliação que ofereça aos profissionais, condições de ampliar os seus procedimentos, aprimorar os instrumentos para avaliar as características físicas, emocionais e sociais das pessoas em referência e do seu ambiente. Nessa linha de raciocínio, também ficou no prejuízo a compreensão sobre os processos de aprendizagem.

A sociedade em geral e, conseqüentemente, a escola, têm privilegiado a identificação da deficiência do estudante em detrimento do aprofundamento na investigação das características cognitivas, afetivas, sociais e culturais do sujeito com deficiência intelectual, bem como as diferentes manifestações dessas características no ambiente em que esse sujeito vive.

Outra preocupação das professoras, em relação à demanda de atendimento ao estudante com deficiência intelectual, é a necessidade de maior dedicação do professor frente ao trabalho com tais educandos.

[...] em questão de pessoal, em questão assim de disponibilidade e vontade o aluno com deficiência, é muito maior. (Hortência)
 [...] é o amor e a dedicação. Se você tiver isso, você está com todas as ferramentas. (Célia)
 [...] profissionais que tenha assim interesse, que gosta de trabalhar com a criança, com a causa da educação inclusiva [...] (Catarina)
 [...] é claro que o tempo deles é diferente, a dedicação deles é diferente, a minha dedicação com eles é diferente do que é com os outros. (Maria).
 [...] e procuro dar mais atenção, porque eu vejo que é uma situação bem mais séria. (Rosa)

O papel do professor para a formação dos estudantes é imprescindível, pois acreditamos que não se trata apenas de transmissão de conhecimentos, mas, da forma como o faz e de sua relação com o saber. O engajamento do professor, a sua cumplicidade com o aprendizado do estudante torna-se um princípio político e ético da profissão docente. A forma com que os professores incentivam os estudantes a participarem, elogios e críticas aos seus desempenhos e aos seus comportamentos levam à formação de grupos e, dessa maneira, a forma pela qual os professores atuam junto aos estudantes com deficiência não é indiferente para o grupo (Crochik, Freller, Dias, Feffermann, Nascimento e Casco, 2009). Dentro dessa perspectiva, a atenção não é voltada apenas para o estudante com deficiência, mas para o grupo que necessita de mais incentivo de

forma geral, o grupo em que, possivelmente, aquele com deficiência intelectual estará presente.

Outro ponto que as professoras destacaram foi a necessidade de promover a socialização do estudante com deficiência intelectual, como que se bastasse ele estar inserido no mesmo ambiente, necessariamente está incluído e participando ativamente.

Tem, tem sim, porque da forma que eu estou ali para auxiliá-los para desenvolver o cognitivo dentro do possível deles, na visão social, socialização. (Márcia)

[...] do envolvimento com os outros alunos... como elas conseguem acolher um ao outro [...] (Hortência)

[...] são as necessidades de aprendizagem e de socialização. (Luísa)

As professoras afirmaram em suas falas acima mencionadas, que a socialização é muito importante para o estudante se sentir parte integrante da sala, como os demais estudantes. Trazemos o pensamento de Crochik, Freller, Dias, Feffermann, Nascimento e Casco, (2009, p. 45) referente ao oportunizar estar junto e proporcionar a inclusão realmente.

Certamente, o professor é o principal agente em sala de aula, e depende de suas atitudes boa parte do que possa afetar os dos alunos com deficiência em relação aqueles que as têm. Assim não basta a experiência do contato com alunos com deficiência para que algum grau de inclusão ocorra; é necessária também a intervenção consequentemente do professor.

Acreditamos na importância do papel do professor para essa formação, mas é preciso ter clareza sobre qual a concepção que esse professor tem em relação ao estudante com deficiência intelectual? Quais as expectativas do professor em relação a esse aluno? A forma com que os professores lidam com essas situações podem favorecer ou inviabilizar as relações entre o estudante com deficiência intelectual e seus colegas. Acreditamos que esse trabalho do professor possa contribuir para a formação de estudantes com concepções adequadas a uma sociedade mais justa e inclusiva.

As professoras explicitam, em suas falas, a necessidade de trabalho pedagógico diferenciado para o estudante com deficiência intelectual relatando a necessidade de trabalho voltado para o lúdico, para as necessidades da criança, a utilização de materiais e recursos diferentes. Confundem o que é de responsabilidade delas, o que é da escola, da família, e ainda, enfatizam a redução das dificuldades dos conteúdos para esse público, repetindo um discurso que é próprio de senso comum, o que denuncia a visão

preconceituosa de deficiência que enfatiza a dificuldade, a falta de, deixando clara a descrença no potencial de sujeito.

É importante lembrar o que é destacado por Vigotski (1991) na Teoria Histórico Cultural sobre a concepção de sujeito, em que ressalta ser aquele em que o cognitivo e o afetivo caminham juntos e a mediação pelos signos e pelo outro é fundamental para o desenvolvimento desse sujeito. Portanto, o professor estabelece a mediação dos conhecimentos espontâneos e científicos das produções culturais e sociais. Ele tem papel fundamental e ativo nessa relação em busca da aprendizagem de seus estudantes.

Diante das falas das professoras percebemos uma concepção de estudante descaracterizado de subjetividade, passivo, que necessita de trabalho diferenciado sempre, voltado para o concreto e lúdico. Colocando-o como incapaz de refletir e se tornar ativo nos processos ensino e aprendizagem. Ainda não se colocam no compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Alegam e responsabilizam os fatores externos: o estudante, a família, recursos pedagógicos, preparação profissional para trabalhar com os estudantes com deficiência

[...] uma atividade diferente, a aula de educação física precisa de ter um recurso diferente, outra demanda seria a questão de recurso material. (Hortência)

[...] é preparação profissional sim, recursos materiais. (Catarina)

Então, eu acho que o professor precisa sim de um apoio. (Débora)

[...] no sentido da brincadeira, do lúdico, mas na sala de aula sim, eu planejo as minhas atividades, as minhas intervenções para eles são todas diferenciadas. Não trabalho assim o mesmo, trabalho o mesmo, mas naquilo que ele vai me demonstrar. (Violeta)

[...] acredito que a educação especial tem que ser diferenciada. É o que eu tento fazer lá na sala. (Daniela)

Eu tenho que ter atividades diferenciadas. (Cláudia)

[...] tem que ser mais lúdico, porque senão não tem como eu atingir os objetivos que eu quero. É muito especial a forma de trabalhar. (Maria)

Você trabalha o entendimento dele, mas não trabalha a sistemática dele, a questão da estrutura do texto né, as palavras que estão ali. A criança entende, mas ela não desenvolve a questão da escrita e da leitura em si. (Sofia)

[...] precisa de um material concreto, lúdico, diferenciado. (Débora)

Recorremos a visão de Tacca (2014) que acredita ser possível solução para o impasse do fracasso escolar relacionado ao trabalho do professor com o estudante com deficiência intelectual. A autora acredita que esteja relacionado com o significado e o sentido que o professor tem sobre estratégias pedagógicas, e como ele trabalha com elas. Para essa autora, as estratégias pedagógicas estão imbricadas com as relações sociais que

os professores estabelecem, e são por meio dessas relações que podem criar espaços de diálogos com seus estudantes com o objetivo de conhecê-los melhor. Ainda pontua que estratégia pedagógica não é um recurso externo, ela é estabelecida nas relações sociais, condição essencial para a aprendizagem.

A mesma autora ressalta outros fatores a serem considerados em relação ao processo de inclusão. Segundo Tacca (2014) é importante considerar a preparação técnica dos professores, mas além disso é muito importante a preparação para a mudança de representações de o que é educar, para quem educar e dos valores em relação ao outro.

Recortamos algumas falas mais coerentes com a proposta de educação inclusiva. Identificamos que ao relatarem posicionamentos frente ao levantamento de uma demanda para trabalhar com o aluno com deficiência intelectual, deixam bem claro tal necessidade, mas quando perguntado sobre os desdobramentos dessas em suas práticas, falam de forma genérica e não deixam definido como isso acontece.

A todo o momento[...] que seja uma atividade na sala, que seja no dia da prova, não tem como a gente não trazer isso para nossa prática pedagógica. (Cristina)

Porque o aluno não aprende só de uma maneira. E eu vejo a minha criança da educação especial da mesma maneira. Tanto que eu tento compará-la com ela mesma, entende.... Então eu tento perceber cada uma na sua individualidade, com a sua necessidade. (Paula)

[...] minha prática, eu vejo assim que é um aprendizado que desenvolve outras habilidades. Outras coisas, outros talentos, voltados sempre à necessidade deles. (Márcia)

Uma escola inclusiva é aquela em que as diferenças são ressaltadas nos processos de ensino e de aprendizagem do cotidiano escolar, onde os estudantes são sujeitos únicos, singulares, heterogêneos, que não se encaixam em um único perfil.

A aprendizagem é um processo complexo que envolve o entrecruzamento das configurações subjetivas afetivas, sociais, cognitivas, culturais e outras. Desse modo, é um processo pessoal e sua força motriz é individual. “O aprendiz é aquele que lida com um problema porque se sente afetado, desafiado por uma questão, por uma curiosidade, por encontrar um conhecimento relevante” (MANTOAN, 2017). Dentro dessa visão, a autora destaca que, geralmente, nem mesmo o aprendiz sabe quando e como aprende. Às vezes, ele sente quando é tocado que o perturba, ocorrendo, posteriormente, a aprendizagem. Nesse sentido, o tempo, a organização curricular e o espaço da aprendizagem são subjetivos e não são padronizados, devidamente organizados numa linearidade objetiva e prática.

Considerando o pressuposto de que identidade e diferença são instáveis e altamente subjetivas, o que é considerável natural, comum em uma sociedade ou em um contexto específico, pode não ser considerado em outro. Podemos afirmar que o que é bom, saudável, significativo para uma pessoa com deficiência intelectual, necessariamente, não será bom, saudável e significativo para outra pessoa com a mesma deficiência. As diferenças definidas por agrupamentos e semelhanças de atributos tendem a tornar permanentes, eliminando o movimento da diferença, sem a possibilidade de fugir de toda e qualquer convenção possível imposta a ela (MANTOAN, 2017).

É preciso ter cuidado, pois a fixação de uma identidade atribuída externamente torna a pessoa prisioneira de verdades universais. De acordo com Mantoan (2017, p. 2) “os modos de subjetivação nos aprisionam na representação pela qual o outro nos define”.

Recorremos a essa fala da autora para demonstrar como é problemática a visão das professoras ao definirem seus estudantes com deficiência intelectual. Demonstram sentimentos de pessimismos em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A ênfase na deficiência e não na constituição do sujeito como um todo. Esse pessimismo tem suas bases, na concepção de deficiência como um processo natural, inerente ao sujeito (MARTINEZ MITJÁNS, 2009).

[...] mais dificuldade, mais a falta de direção, de coordenação, percepção. Eles têm mais essa carência do que outros normais. (Célia)
 [...] querendo ou não, é uma criança especial; não é que ela é diferente dos outros, sim ela tem umas limitações, algumas características diferentes. (Violeta)

Esses alunos, eles têm, não corresponde, as atividades, o que eles fazem você percebe claramente que não corresponde à idade que eles possuem né. E deveriam tá junto com os outros, fazendo as mesmas coisas, mas o comportamento, as atitudes que eles têm demonstram claramente que não tá correspondendo a idade com as ações que eles realizam. (Sofia)
 A deficiência intelectual é o aluno, é aquele que não consegui interagir com os outros [...] Ele não, como que eu vou dizer, ele não se socializa com o conteúdo também. Ele é uma criança quieta, fechada, sabe, a maioria das vezes, no mundo dele. (Roberta)

Percebemos, também, nas falas das professoras uma forte tendência a explicar a deficiência como uma dificuldade de aprendizagem e na escolarização, decorrente do funcionamento cognitivo. Dentro dessa perspectiva, consideram a aprendizagem meramente cognitiva, desconsiderando todo movimento complexo de articulações dos diferentes aspectos que compõe a condição humana.

Pra mim é essa dificuldade que ele tem de, principalmente no processo de alfabetização. De assimilar, leitura, escrita, raciocínio lógico, interpretação. (Cristina)

[...] o que mais marca nele é a dificuldade dele compreender que existe algo escrito em algum lugar [...]. (Hortênci)

Ele não te mostra deficiência. Só que quando você vai trabalhar com ele português, na área da linguagem, eu creio que a defasagem dele é na área da linguagem [...]. (Luísa)

[...] eles são bastante inteligentes. Eles não vão saber passar para o papel, eles não vão, o que a sociedade cobra. (Daniela)

Registramos, ainda, nessas falas, a visão de um estudante incapaz e com formas de aprendizagem que se difere dos outros sem deficiência. Essa consideração cerceia as possibilidades de ação dos professores constituindo uma das principais barreiras para práticas educativas necessárias a cada estudante (Martinez Mitjans, 2009).

[...] talvez está muito longe da capacidade dele, dele entender, absorver e te dar um retorno. (Rosa)

Ela tem muita dificuldade. Ela não manifesta as vontades e as necessidades dela [...] eles têm personalidades que são completamente diferentes. (Márcia)

[...] ela sempre mais quieta, mais na dela, pouco se entrosa, fala pouco, né. E até comigo, enquanto professora. (Paula)

[...] as características que eu percebo é comunicação, não é, a interação ali com os colegas, professores, da família... (Débora)

[...] ele tem um irmão que é gêmeo dele e ele é totalmente dependente dele. (Cristina)

A gente tem que tá sempre falando com ela, vamos fazer isso, vamos beber água, vamos ao banheiro, vamos escovar os dentes, vamos levantar, vamos participar[...] (Maria)

[...] com um atraso bem significativo. (Catarina)

É claro que o rendimento não é o mesmo que uma criança com a mesma idade, mas elas conseguem desenvolver. (Cláudia)

Eu também acho que é na vida prática. Acho que não teve aquela maturidade que ele estava fazendo coisa errada. (Júlia)

Vigotski (1924-1929/1989) traz em seus estudos sobre as deficiências que o sujeito em cada etapa de desenvolvimento apresenta suas especificidades e que a personalidade de um sujeito com deficiência intelectual é algo além das funções e das propriedades pouco desenvolvidas das pessoas com deficiência. Ainda afirma que a diferença entre uma pessoa com deficiência intelectual e a outra sem deficiência são as características da estrutura orgânica e psicológica de desenvolvimento e da personalidade.

Dentro dessa ótica, Vigotski (1924-1929/1989), traz a abordagem da compensação, em que a deficiência encontra obstáculos e diante desses obstáculos cria uma energia para superar esses obstáculos, encontrando outras vias alternativas para enfrentar situações problemas colocados para a serem exploradas. Assim, onde o

processo estava interrompido no desenvolvimento, novos processos surgirão. Esse processo denominado por Vigotski de compensação, em que a deficiência se torna a força motriz do desenvolvimento da personalidade da pessoa com deficiência.

Segundo os estudos de Vigotski (1924-1929/1989) a criança não sente sua deficiência, ela percebe suas dificuldades e como essas dificuldades são encaradas pelo seu grupo social. A visão social da deficiência impacta favoravelmente ou negativamente no desenvolvimento psíquico e da personalidade da pessoa com deficiência. Se vista negativamente, despertará o sentimento de inferioridade, bem como, frustração frente a aprendizagem. Esse processo é desastroso e o professor não pode contribuir para que isso aconteça.

Situações que desconsideram esse cuidado destacado por Vigotski (1924-1929/1989) foram encontradas nas falas das professoras, posicionamentos que retratam a comparação do estudante com deficiência intelectual com o dito normal. O desejo de um estudante ideal. Esses processos entram todo o desenvolvimento porque todos da escola, inclusive o estudante com deficiência intelectual, passam a acreditar que não é capaz em razão de que seu rendimento e seu ritmo não são compatíveis com os dos colegas. A comparação “entre” os sujeitos de forma velada ou explícita classifica e fixa padrões de grupos e classes com base em atributos que não são capazes de definir uma pessoa por completo. Essa comparação limita o direito de participação social e o direito de decidir.

Dentro do contexto da deficiência intelectual esses processos de decisão e participação são ainda mais conflituosos, visto que, geralmente, os sentidos que a pessoa com deficiência intelectual configura, nesse contexto social, comprometem o exercício da autonomia e da independência, deixando-a, cada vez mais, à margem de todo o processo social.

No contexto social que a criança vive é de suma importância que seja oportunizado, a todas, a exploração participativa do mundo que a cerca, bem como, a produção de conhecimento, principalmente no que se refere a escola, responsável pela construção dos conhecimentos socialmente reconhecidos. Para contribuir com o professor na superação da visão de limitação do estudante com deficiência, colocando-o como agente produtor de conhecimentos, Martínez Mitjás (2014) ressalta que é preciso o professor ter criatividade no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A criatividade que a autora propõe envolve tanto o bem-estar emocional e desenvolvimento do estudante como do professor. Ainda estabelece como elementos importantes para a efetivação de

um trabalho pedagógico criativo, a motivação, autovalorização, participação ativa e orientação para trabalho consciente para a criação, questionamentos, problematização da informação, proposições de hipóteses, problemas, atividades que vão além do solicitado pelo professor e outros.

4.5 - Compreensão das especificidades do estudante com deficiência intelectual à estabelecimentos de prioridades na construção do trabalho pedagógico desenvolvido.

[...] o homem é apenas um rosto de areia na beira do mar, passada a primeira onda, nada restará

Michel Foucault

Na intenção de fazermos articulação das concepções que os professores possuem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, recorremos a questionamentos possíveis para articular a prática docente do professor em seu cotidiano escolar e a deficiência intelectual.

As professoras, em suas falas, enunciam a preocupação de fazer um trabalho diferenciado com propósito de inserir o estudante com deficiência intelectual na sala de aula, mas, não evidenciam que tipo de trabalho e nem especificam como realmente desenvolvem esse trabalho.

[...] todo momento, quando eu entro na sala, eu já penso como que eu vou fazer dele se sentir inserido na turma. Qual atividade que eu vou fazer que ele vai fazer junto com a turma. (Cristina)

[...] eu tenho que trabalhar diferenciado. (Catarina)

Acredito que sim, com certeza. Acredito que sim. Porque você veja, como difere, como a diferença de aluno especial pra outro. (Roberta)

[...] ter esse olhar diferenciado realmente. (Débora)

Outras professoras levantam a necessidade de trabalho diferenciado em suas atividades e em seus planejamentos, mas apresentam uma concepção equivocada sobre a flexibilização curricular¹⁵. Acreditam que modificando o conteúdo, facilitando-o de

¹⁵ Segundo LOPES (2010, p. 45) “ao se buscar, na literatura específica, pesquisas sobre as mudanças que precisam se efetivar no currículo escolar para que a escola se torne ou se apresente realmente inclusiva, encontram-se referências sobre: adaptações curriculares (REGANHAN, 2006; FERREIRA 2003; GLAT; OLIVEIRA, 2003; GONZÁLEZ, 2002; ARANHA, 2000; BRASIL, 1998b; HEREDERO, 1999), flexibilizações curriculares (GARCIA, 2006; LEITE, 2003; MARTINS, 2003), adequações curriculares (PLETSCH, 2009a; OLIVEIRA, 2008; CORRÊA; OLIVEIRA, 2008; CARVALHO, 1998, 2009) e diferenciação curricular (RODRIGUES, 2003 e 2006)”. Optamos pelo termo flexibilização curricular por acreditarmos ser uma terminologia que mais se aproxima da nossa concepção de educação inclusiva.

forma a minimizá-lo, estarão garantindo a aprendizagem. Podemos perceber que, atualmente, nas escolas as quais pesquisamos, esse campo de flexibilização curricular é um dos maiores desafios que os profissionais têm encontrado após o ingresso do estudante com deficiência intelectual na classe comum e o ajuste idade/série (ano) desse público.

[...] eu já tenho que fazer toda essa modificação com o texto. O texto para ele vai ter que ser com palavras simples, pequeno, de pontuação mais adequada, para que eu possa chegar nele, ele conseguir ler[...] (Rosa)

Isso, para que ele possa resolver, senão ele vai ficar copiando a aula inteira. Então, essas são algumas adaptações. Sim, exige. (Luísa)

Eu estou fazendo um planejamento só para a sala toda. Mas o jeito de ensinar as duas é diferente, é mais no concreto. (Cláudia)

[...] se eu estivesse trabalhando com a turma o nome ou as vogais ou o alfabeto, ou a família silábica, então a gente pegava as letras móveis, alinhavos, e trabalhava com eles, ou até mesmo, eles colorem assim do jeitinho deles, mas eles conseguem pintar a letrinha do nome [...]necessidade ainda é muito grande, porque é muito difícil trabalhar com eles. É um desafio. (Márcia)

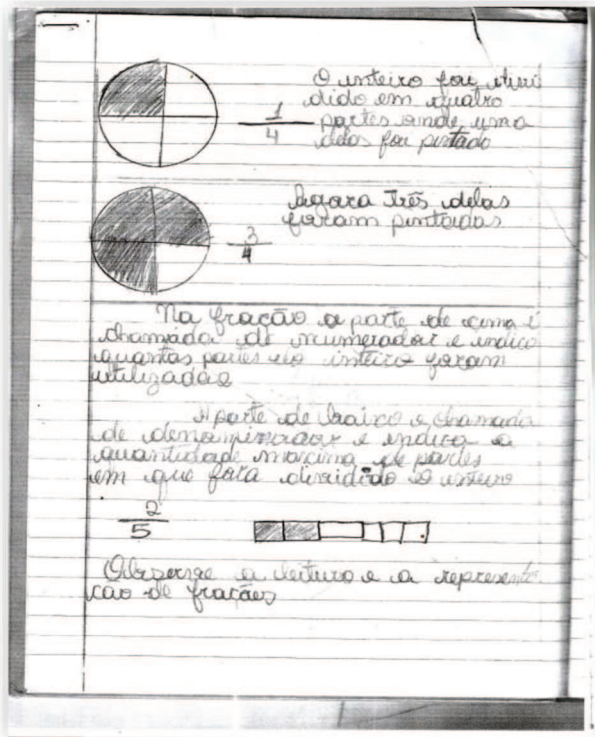
Para ilustrar essas falas e as análises que chegamos sobre a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes entrevistadas, trazemos alguns exemplos de planejamentos que as professoras propuseram aos estudantes, bem como, as atividades desenvolvidas por eles.

Figura 1: Planejamento quinzenal - 4º ano Ensino Fundamental - sala de 9 anos

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR		
PLANEJAMENTO SEMANAL OU QUINZENAL – ANOS INICIAIS COMPONENTE CURRICULAR: Língua portuguesa, Literatura, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Artes PERÍODO: 21/11 'a 01/12/ 2017 TURMA: 4º ano C PROFESSOR(A): Sônia		
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	METODOLOGIA/ CONDIÇÕES DIDÁTICAS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA</p> <p>EE2OC3DA16. Inferir uma informação implícita em um texto. (D4).</p> <p>EE2OC3DA17. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. (D9).</p> <p>EE3OC4DA30. Recorrer à linguagem formal, adequada à escrita, em situações de produção escrita.</p> <p>EE3OC4DA31. Considerar os aspectos convencionais de uma produção escrita: letra maiúscula no início da frase, paragrafação e pontuação.</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>EE1OC2DA19. Calcular o resultado de uma multiplicação e de uma divisão de números naturais.</p> <p>EE1OC2DA26. Resolver situações-problema, utilizando a escrita decimal de cédulas e de moedas do sistema monetário brasileiro. (D23).</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA</p> <p>- Analisar, continuamente, as regularidades e irregularidades das palavras da Língua Portuguesa.</p> <p>-Incentivar os alunos a produzirem diferentes textos.</p> <p>- Ajudar os alunos a revisarem seus textos, quanto aos aspectos: correção, coerência.</p> <p>- Desenvolver jogos com textos fatiados, caça palavras, etc.</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>- Trabalhar com cálculos, ensinando aos alunos estratégias para chegarem aos resultados, mesmo que de maneira não convencional.</p> <p>- Explorar situações cotidianas, em que apareçam a fração, o número decimal.</p> <p>- Desenvolver atividades com situações-problemas utilizando panfletos.</p>	<p>LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA-</p> <p>Utilização do livro didático.</p> <p>-Utilização de Xerox com atividades dos conteúdos estudados.</p> <p>-Explicações e explanações dos conteúdos.</p> <p>-Ditados, textos fatiados, caça-palavras.</p> <p>-Avaliação P2</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>-Livro didático.</p> <p>-Xerox com atividades.</p> <p>-Utilização da tabuada de feijão.</p> <p>-Utilização de tampinhas e palitos de picolés para compreensão da divisão.</p> <p>-Material dourado.</p>

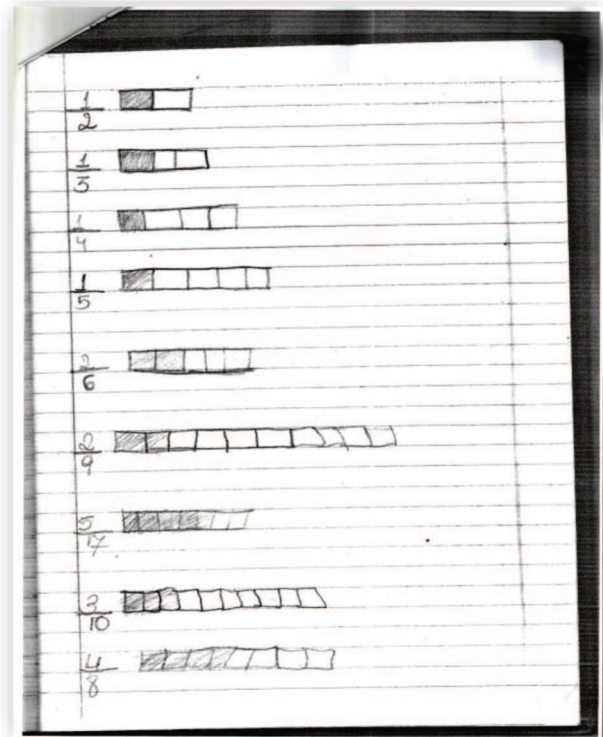
Fonte: professora regente

Figura 6: Atividades de fração (aluno sem deficiência - 9 anos)



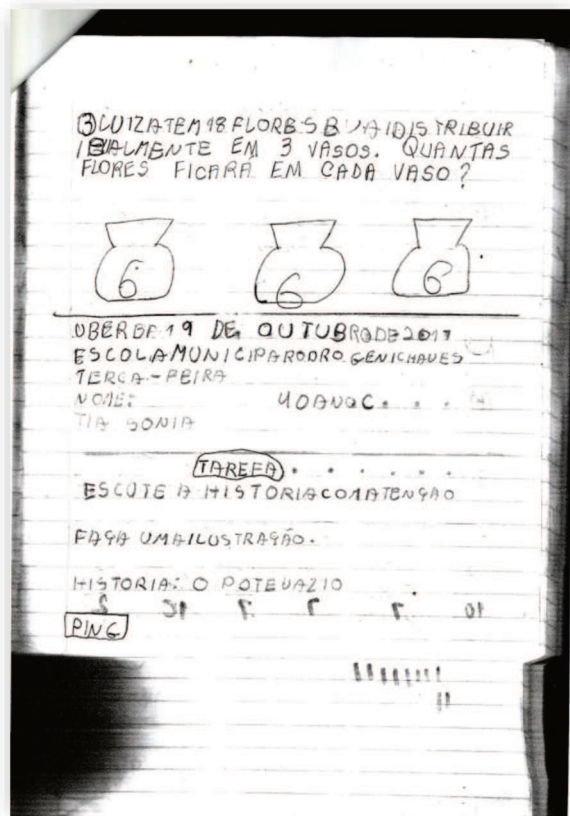
Fonte: caderno do aluno

Figura 7: Atividade representação de fração (aluno sem deficiência - 9 anos)



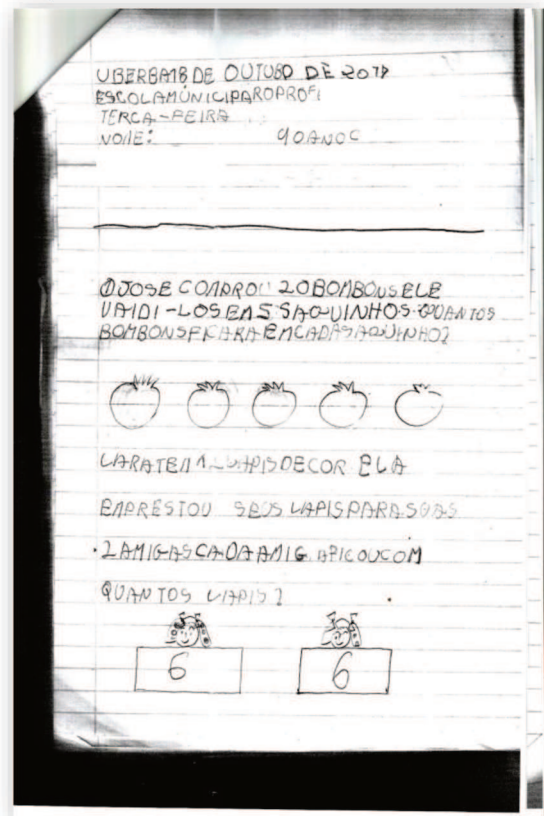
Fonte: caderno do aluno

Figura 8: Atividade flexibilizada (aluno com deficiência - 11 anos)



Fonte: caderno do aluno

Figura 9: Atividade flexibilizada (aluno com deficiência - 11 anos)



Fonte: caderno do aluno

As figuras demonstram, claramente, a diferenciação na abordagem e na profundidade dos conteúdos para os dois públicos de estudantes - sem deficiência e com deficiência. As flexibilizações das atividades para o estudante com deficiência intelectual não condizem com as propostas contidas no planejamento que a professora elaborou, principalmente no que diz respeito à Matemática.

O fundamental a entender nesse processo de flexibilização é que qualquer intenção ou ação de viabilizar estratégias, métodos, recursos, formas e instrumentos de avaliação de acesso ao ensino não pode significar simplificação do currículo, mas, garantia de que as necessidades do estudante irão ser atendidas como ocorre com os demais companheiros da sala de aula.

Percebemos que o tema flexibilização não é assunto bem definido pela equipe docente das escolas, pois, ao mesmo tempo que algumas professoras apresentam concepções bem equivocadas, outras apresentam concepções mais próximas das necessidades dos estudantes.

[...] porque eu vou trabalhar o que realmente eles precisam naquele momento. Então com esses alunos e com outros, entendeu, eu trabalho todas as atividades diferentes. (Violeta).

Percebo todo um, uma atenção. [...] vem apresentando desenvolvimento. Então eu também tenho que ir agindo nesse crescimento dela, eu tenho que né, trabalhando com ela com que cada vez mais ela vai se desenvolvendo e crescendo. Eu sempre estou aguçando, instigando, estou próxima. (Paula)

A metodologia que muda. Enquanto uma descobre, por exemplo, na matemática, eu uso o material dourado com uma, a outra não consegue manipular o material dourado, ela prefere trabalhar com os dedos. (Cláudia)

Nessa linha, percebemos que o assunto ainda é um ponto frágil do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, para a sua participação de forma integral nas turmas de ensino regular. A equipe pedagógica das escolas precisa voltar atenção para tal necessidade em suas formações em serviço. Esse é um assunto que não diz respeito apenas aos profissionais e professores do atendimento educacional especializado. É de responsabilidade de todos da escola, e se faz urgente, visto que, o bom atendimento ao estudante com deficiência intelectual exige isso, pois, já se encontra matriculado e frequentes em sua escola.

As professoras também acreditam que o trabalho docente com o estudante com deficiência intelectual precisa de mais dedicação da família, atenção, paciência do professor, estudo das dificuldades e tempo de escolarização para que efetivem a

aprendizagem. Esses posicionamentos não ficam claros em suas falas. O que percebemos é uma confusão sobre as responsabilidades da escola e da família.

[...] a dificuldade que a família tem de entender isso e de ajudar a gente nessas questões é mais difícil [...] se a gente tivesse um pouco mais de tempo, se o tempo escolar fosse diferente. (Hortência)

Eu dei atenção maior porque eu não poderia fazer muita coisa.

Específico dela, dentro do ritmo dela, do tempo dela. (Violeta)

[...] precisa de parceria dos pais também fazer em casa. (Daniela).
Acredito. Eles precisam. Até pelo respeito ao tempo e idade deles. (Sofia)

Eles têm algumas peculiaridades. Eles têm algumas diferenças, alguns diferenciais [...]. Tem que ser uma pessoa que tenha paciência. (Daniela) Questionamentos, estudo. Não tem como a gente pensar em inclusão se a gente não pensar em estudar, em buscar [...] só vai conhecer quando a gente começar a conviver com ele [...]. Eu acho que nas escolas tinha que ter um psicólogo [...], mas a família também é muito ausente. Em termos de medicação [...] (Cristina)

Com a visão de deficiência voltada para a reabilitação¹⁶, a educação de forma geral, que por falta de informação, quer determinar o que o estudante com deficiência pode ou não aprender. Trazendo essa concepção para o contexto do estudante com deficiência intelectual, isso se torna mais agravante, uma vez que essa postura o deixa cada dia mais dependente e excluído dos processos de decisão e emancipação.

De acordo com o pensamento de Martinez Mitjans (2014) o trabalho pedagógico do professor precisa ser desenvolvido de forma criativa, porque a complexidade e a singularidade humana de aprender e desenvolver é muito grande. Ressalta-se também, que medidas e práticas criativas constituem o espaço de sala de aula em um espaço de promoção de saúde, à medida forem trabalhando em busca da realização dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas falas das professoras, percebemos, de modo geral, que a preocupação, em fazer com que o estudante com deficiência intelectual se sinta incluído é o trabalho para a socialização, entretanto é necessário mais. É preciso que ocorra um ensino que oportunize a autonomia do estudante, fazendo com que esse seja capaz de decidir sobre suas tarefas e o modo de desenvolvê-las, de acordo com sua capacidade e interesse. Esse

¹⁶ Reabilitação é uma visão clínica, na qual se divulga um conhecimento pautado no tratamento clínico como forma de tornar possível um novo processo de habilitação do sujeito para o desempenho de funções cotidianas, desconsiderando o fato de que o processo de habilitação é contínuo, complexo e envolve experiências de vida, portanto, não tem uma finitude, logo não há como paralisar e continuar, mas uma vez iniciado ele vai acontecendo naturalmente de acordo com as experiências e demandas de vida. Estamos em contínuo processo de nos tornar habilitado.

princípio precisa ser aplicado a toda a turma, mas, sobretudo à pessoa com deficiência intelectual, por, geralmente, apresentar histórico de vida com experiências de dependência e superproteção.

[...] as condições que fazem parte da constituição do humano podem apresentar-se de forma a promover um desenvolvimento mais complexo ou mais simples e reduzido, dependendo da riqueza de inserção nas práticas culturais e da relação que o sujeito estabelece com os signos presentes e mediados pelo outro. (MIRANDA 2005, p. 74)

Dentro dessa perspectiva, uma escola que tem estudantes com deficiência e os professores não fazem alterações necessárias nos processos de ensino, de avaliação, no ambiente físico, nas relações, é uma escola que precisa, urgentemente, avançar nos próprios conceitos e modos de atuação, pois os estudantes não podem mais esperar.

É preciso muito cuidado nessas flexibilizações para atender às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. O professor fica no fio da navalha. É preciso fazer, mas como? Como já dissemos anteriormente, as flexibilizações não podem, em momento algum, serem discrepantes dos conteúdos da sala, em geral. Ao facilitar o conteúdo, minimizando-o, o professor estará negando ao estudante com deficiência intelectual, a oportunidade de desfrutar dos mesmos direitos de aprendizagem dos demais colegas, segregando-o ao mundo do “não sei”, “não dou conta” “é muito difícil”, levando-o a construções de configurações subjetivas negativas em relação à sua capacidade para aprender.

Mas sempre quando eu proponho algumas atividades, até vamos supor: uma xerox, um para casa, alguma coisa assim, para ela eu penso sim diferente, eu faço diferente sim. (Paula)

A programação diferente é: ele copia tudo e ele responde, porque ele consegue ler alguma coisa. Igual as provas, eu dou uma prova mais facilitada para ele, com mais “X” para ele ver e anotar. Mas ele acompanha a matéria, mas ele não absorve entendeu? No outro dia, você pergunta, ele não sabe. Fixação de memória? É. Memória”. (Roberta)

[...] as atividades dos meninos são adaptadas para eles, porém eu não posso deixar eles dentro da sala de aula, mas num mundo à parte. (Luísa)

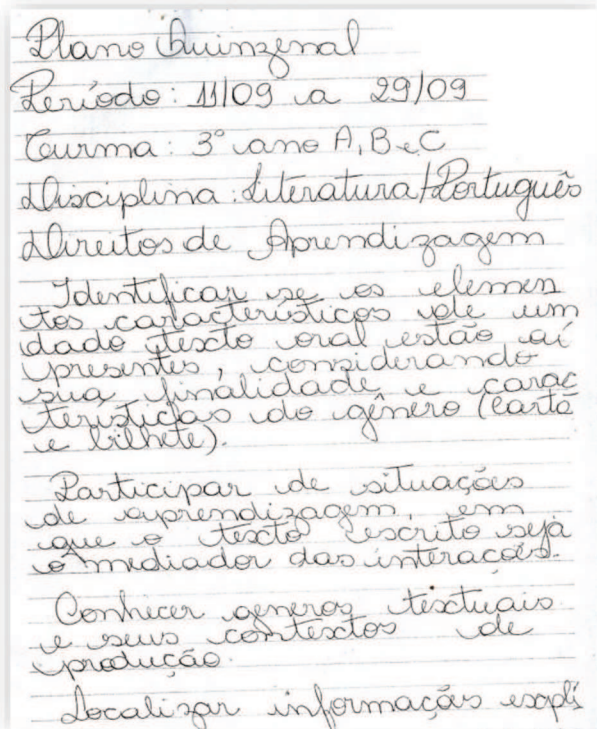
Claro com essas crianças, eu vou te falar, a gente tem que ter um olhar diferente. Porque eles não vão, assim, como que eu te falo, é, às vezes eles cansam, aí você vai numa atividade mais lúdica. Então é nesse sentido assim que eu vou trabalhando com eles. (Violeta)

[...] que eu já uso o livro didático, que eles conseguem acompanhar; essa turma aqui é intermediária, então eu não posso ficar só focada em livro [...] é jogos, é muito recorte, é muito, é diferente. Penso. Por exemplo, até os recortes. Não sei se eles gostam mais. Quando eles vão colorir, manual. (Júlia)

[...] na sala de aula, eu também faço isso. Sabe, eu faço. Respeitar as tarefas deles, são diferenciadas. As atividades deles são diferenciadas

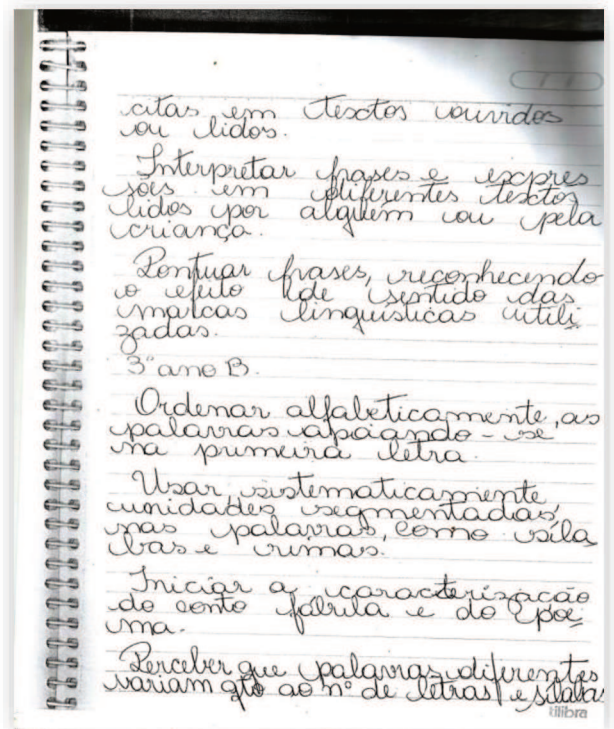
[...] eles não vão apresentar o mesmo resultado, mas tão desenvolvendo lá. (Sofia)

Figura 10: Plano quinzenal
aluno sem deficiência - 8 anos



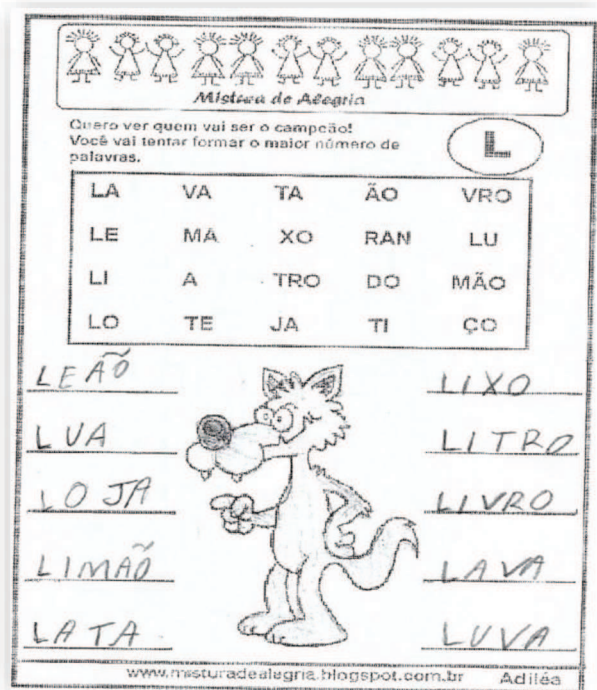
Fonte: professor regente

Figura 11: Continuação do plano 3º
Ano Fundamental – sala de 8anos



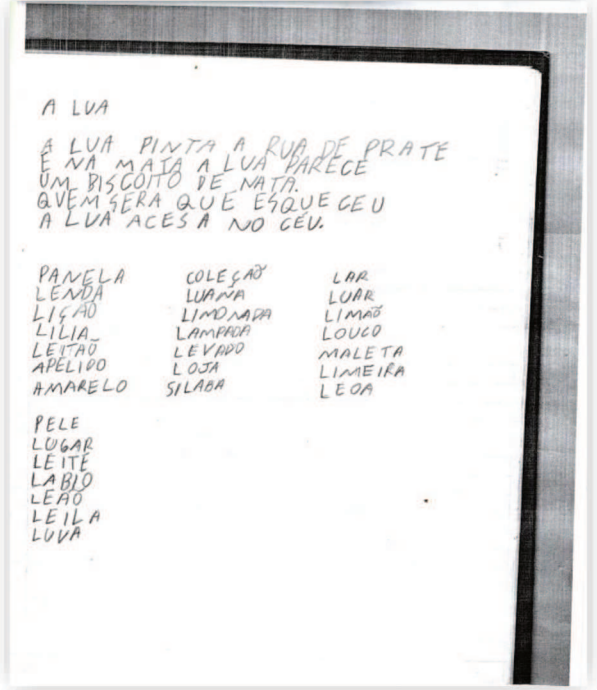
Fonte: professor regente

Figura 12: Atividade com sílabas
aluno sem deficiência - 8 anos



Fonte: caderno do aluno

Figura 13: Atividade com rima
aluno sem deficiência – 8 anos



Fonte: caderno do aluno

Figura 14: Atividade com sílabas
(aluno com deficiência -10 anos)

Fonte: caderno do aluno

Figura 15: Atividade flexibilizada
(aluno com deficiência – 10 anos)

Fonte: caderno do aluno

Essas figuras mostram, além da simplificação do conteúdo para o estudante com deficiência intelectual, um processo de alfabetização tradicional e desarticulado com a realidade, pois se utiliza de atividades do tipo “cartilha”, com palavras isoladas, soltas, sem nenhuma contextualização com o mundo dos estudantes, ocasionando o condicionamento e ausência da elaboração de hipóteses, o que é inerente e fundamental para a consolidação dos processos de leitura e escrita.

O processo de flexibilização pareceu bem confuso entre as professoras: umas apresentam em suas falas uma concepção equivocada, como as falas e imagens acima; outras, mais voltadas para a construção da aprendizagem significativa, como as que seguem abaixo:

[...]nós temos duas vezes na semana nós temos aula no laboratório de informática e positivo, e você vê, até lá no laboratório você também tem que saber escolher uma atividade que dá para ele, no nível dele. M. tem essa dificuldade que ele tem na escrita, na leitura, nos cálculos, lá no computador já é completamente diferente. Ele tem essa lógica, mas no computador. Agora, se você simplesmente dá a folha, o caderno, ele já não vai...gente fica em círculo. Dependendo do grau da dificuldade, a gente deixa ficar de dois, mas no computador, ele não quer sentar de dois. (Rosa)

[...]eu acho que ouvir mais histórias, contar mais histórias, permitir que ele fale mais. É até mesmo a questão assim do brinquedo assim de simbolizar [...] principalmente nas aulas de matemática, porque eu dou aula de matemática e ciências para essas turmas, então a gente tem muitos jogos. A gente brinca muito. (Hortência)

Minha proposta de trabalho, eu sempre procuro adequar os conteúdos que foram aplicados em sala de aula de acordo com o acompanhamento deles [...] estou falando sobre Minas Gerais, identificação dentro da região sudeste tudo, então, para eles é difícil essa compreensão. Mas eu trabalho com eles com o mapa. (Catarina)

O que é mais fácil para uma e o que, que é para outra. Aí acaba que a gente tem que pensar como criança, se eu não dou conta de fazer do jeito “A”, então eu tenho que descobrir um outro jeito para ensinar. E, às vezes, ela não entendendo meu linguajar, ela entende o de um coleguinha. (Cláudia)

Afirmamos a existência de uma confusão em relação a esse processo de flexibilização, devido ao fato de que, ao mesmo tempo, que relatam uma postura mais aberta para a construção da aprendizagem, quando mencionam a necessidade de demanda diferenciada para atender o estudante com deficiência intelectual, mas, quando vão aplicar esse discurso, não o consideram ao organizar o fazer pedagógico. Evidenciam um descompromisso com a aprendizagem do estudante com deficiência.

[...]eu acho que ouvir mais histórias, contar mais histórias, permitir que ele fale mais. É até mesmo a questão assim do brinquedo assim de simbolizar [...] principalmente nas aulas de matemática, porque eu dou aula de matemática e ciências para essas turmas, então a gente tem muitos jogos. A gente brinca muito. (Hortência). **Em contrapartida:** [...]alguns momentos do planejamento que eu deixo alguma coisa livre [...] sempre tenho alguma coisa, alguma atividade que vai ter relação com o material dourado com os outros alunos e sempre tem um que fica separado para ele, para ele ir fazendo as atividades e brincando do jeito que ele gosta de brincar. (Hortência)

O que as professoras expõem demonstra um conflito pedagógico vivido por elas e leva a pensar que possa ser fruto de uma insegurança entre o que planejar, como fazer e como incorporar esses procedimentos na organização do trabalho didático-pedagógico.

[...] nós temos duas vezes na semana nós temos aula no laboratório de informática e positivo, e você vê, até lá no laboratório você também tem que saber escolher uma atividade que dá para ele, no nível dele. Miguel tem, essa dificuldade que ele tem na escrita, na leitura, nos cálculos, lá no computador já é completamente diferente. Ele tem essa lógica, mas no computador. Agora, se você simplesmente dá a folha, o caderno, ele já não vai [...] gente fica em círculo. Dependendo do grau da dificuldade, a gente deixa ficar de dois, mas no computador, ele não quer sentar de dois (Rosa). **Em contrapartida:** É. Tipo assim: vamos trabalhar leitura e escrita. Não tem como você querer trabalhar e ganhar em cima daquele trabalho da mesma maneira que você trouxe um determinado texto e o seu alfabetizado vai lidar o retorno em cima daquele texto (Rosa)

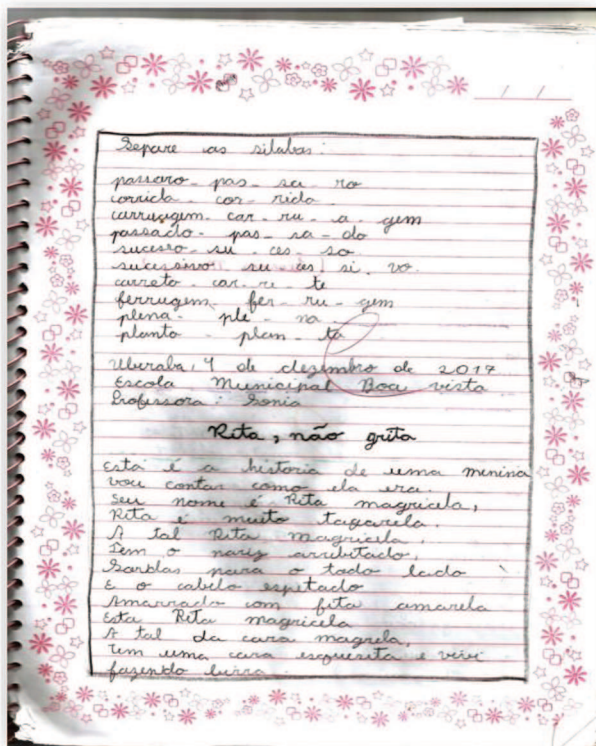
Essa contradição também apareceu nos planejamentos das professoras, nas atividades dos estudantes, bem como nas atividades daqueles com deficiência intelectual inseridos na sala regular.

Figura 16: Planejamento quinzenal de Português 3º ano - Ensino Fundamental – sala de 8 anos

EIXO ESTRUTURANTE	OBJETO DE CONHECIMENTO	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AValiaÇÃO
Português	*Textos Narrativos e poéticos *Compreensão textual; *Rimas *Aspectos convencionais da escrita; *Ortografia *Produção de textos *Adjetivos	*Ler oralmente diferentes textos com entonação, clareza e ritmo; *Ler e retirar informações explícitas de textos. *Utilizar aspectos convencionais da escrita *Caracterizar e identificar características de textos narrativos. *Diferenciar palavras por sua ortografia ss/s/z/ç/	*Atividades com o texto Rita, Não grita! *Atividades de interpretação do texto; *Trabalhando com as rimas do texto; *Observar e circular no texto aspectos convencionais; letra maiúscula, pontuação; *Buscar palavras do texto e organizá-las em ordem alfabética; *Buscar sinônimos de palavras em dicionário; *Elaborar frases afirmativas, exclamativas, interrogativas; *Atividades ortográficas. *Atividades ; para casa; *Atividades do livro didático; *Auto ditado *Produção textual;	*Diferentes portadores de textos *Livro didático *Dicionários *	*Avaliações mensal *Ditados *Produção textual *Avaliação no decorrer do desenvolvimento das atividades (envolvimento, interação..)

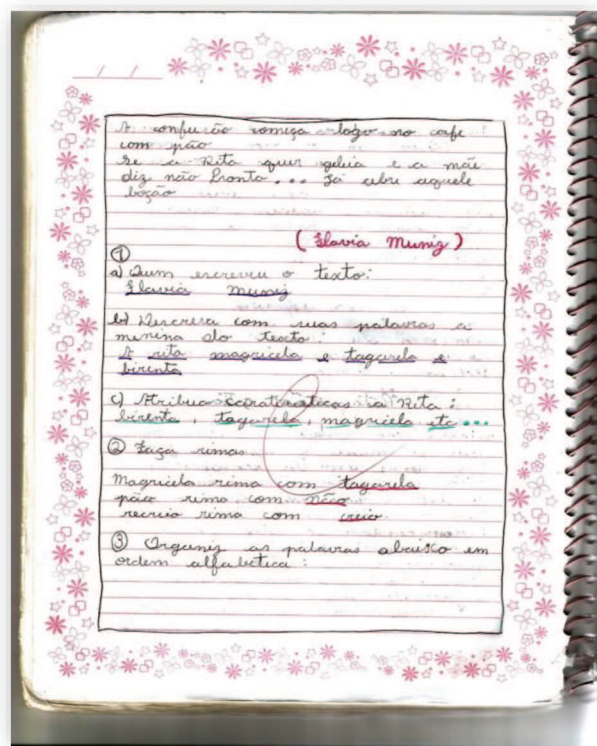
Fonte: professora regente

Figura 17: Atividades com texto de rima (aluno sem deficiência - 8 anos)



Fonte: caderno do aluno

Figura 18: Atividades de interpretação (aluno sem deficiência - 8 anos)



Fonte: caderno do aluno

Figura 19: Planejamento quinzenal de Português 3º ano Ensino Fundamental – aluno com deficiência

ESCOLA MUNICIPAL - "UMA ESCOLA PARA TODOS"

PREFEITURA DE
UBERABA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

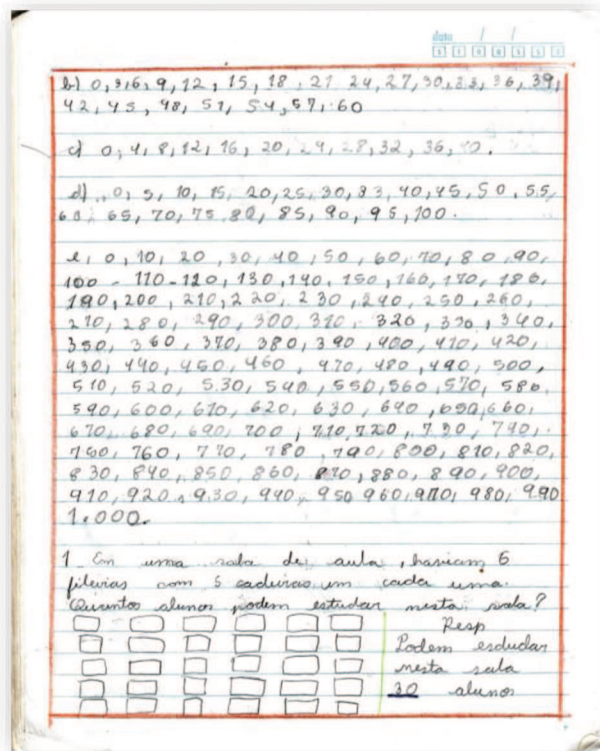
PLANEJAMENTO QUINZENAL -

Data: 01/11/2017

EIXO ESTRUTURANTE	OBJETO DO CONHECIMENTO	DIREITO DE APRENDIZAGEM	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AValiação
*Português	*Nome	*Escrever o seu nome; *Identificar seu nome em qualquer espaço. *Diferenciar as letras de seu nome;	*Montar o primeiro nome com alfabeto móvel; *Contar letras; vogais / consoantes. *Encontrar figuras cujos nomes iniciem com a primeira letra de seu nome. *Tarefas de casa;	*Letra do nome do aluno; *Cartões com figuras; *Números para contagem das letras; *	*Avaliação do desempenho do aluno no decorrer das atividades.
	*Alfabeto *Consciência fonológica	*Ler e organizar o alfabeto; *Identificar vogais; *Determinar a quantidade de letras do alfabeto; *Diferenciar letras/números/símbolos *Identificar letra inicial;	*Organizar o alfabeto em sua ordem convencional; *Realizar a leitura do alfabeto; *Contar as letras do alfabeto. *Formar seu nome, retirando-as do alfabeto. *Distribuir letras e numerais pela sala para o aluno buscar apenas as letras;	*Alfabeto móvel; *Números; *Sala de aula *Figuras *Atividades xerocopiadas;	*Avaliação de todas as atividades realizadas, com observação e análise do desempenho do aluno para que sejam propostas novas atividades.

Fonte: professora regente

Figura 23: atividade escrita dos numerais (aluno sem deficiência – 8 anos)



Fonte: caderno do aluno

Figura 24: atividade sólidos geométricos (aluno sem deficiência – 8 anos)



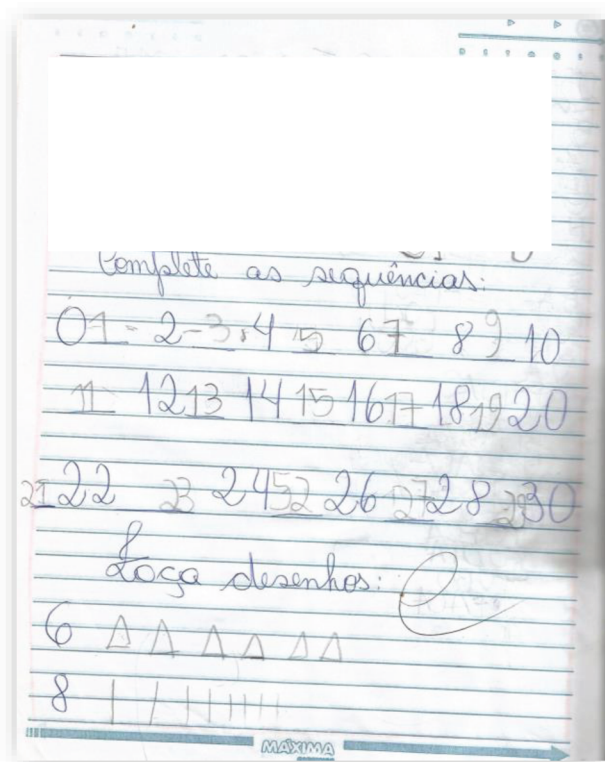
Fonte: caderno do aluno

Figura 25: Planejamento quinzenal 3º ano – Ensino Fundamental – aluno com deficiência

					*Leitura do alfabeto, *Escrita do nome;
	*Palavras	Formar palavras de seu cotidiano: *Bola, dado, dedo;... *Comparar palavras, observando quantidade de letras e letras diferentes;	*Formar palavras *Comparar as palavras da poesia A casa e seu dono; Ex: caco e macaco; telha /abelha; cimento /jumento; lata/barata; *Buscar a ficha com o nome dos desenhos abelha telha e outros; *Caça-palavras, cruzadinhas; *Contar letras e representar em quantidades; *Completar com vogais	*Fichas das palavras do texto: A casa e seu dono; *Caça-palavras *Cruzadinhas;	*Avaliação de todas as atividades envolvidas; *Avaliação quantitativa mensal;
*Matemática	*Classificação *Serição *Cores *Formas *Maior/menor *Numerais de 0 a 9 *Contagem oral até 20; *Noção espaço-temporal	*Utilizar e diferenciar critérios como:grande/pequeno/cores/formas para separar objetos. *Nomear e parear formas geométricas; por: cor /forma / tamanho/espessura. *Contar oralmente numerais de 0 a 9. *Solucionar operações e situações – problemas por meio de desenhos. *	1.Distribuir objetos sobre a mesa para que o aluno possa realizar seus agrupamentos;espessura, cor, formas,maior/menor,pouco/muito. *Contar objetos oralmente; *Atividades de encaixe; *Atividades de seriação; *Agrupar objetos com poucas quantidades; *Retirar objetos em grupos com pequenas quantidades; *Situações – problema simples. *Atividades xerocopiadas;	*Diferentes objetos concretos; palitos, tampas, tangran, canudos e outros; *Material de encaixe, vidros com tampas; *Numerais; *Calendário	*Avaliação quantitativa mensal; *Avaliação qualitativa no decorrer das atividades realizada pelo aluno;

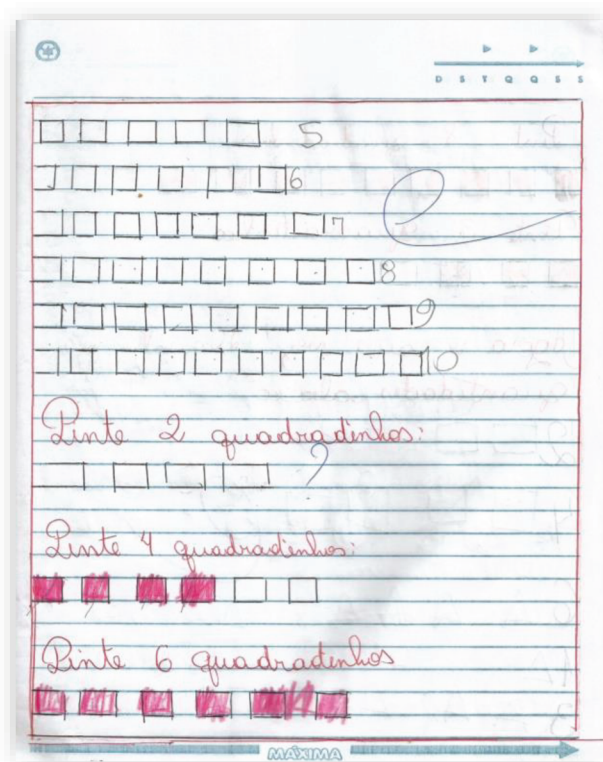
Fonte: professora regente

Figura 26: atividade flexibilizada
(aluno com deficiência – 9 anos)



Fonte: caderno do aluno

Figura 27: atividade flexibilizada
(aluno com deficiência – 9 anos)



Fonte: caderno do aluno

Outras dificuldades também percebidas por nós, em relação à articulação entre organização do trabalho didático-pedagógico e os fatores que as professoras consideram prioritários quando pensam no trabalho geral com a turma. Uma delas é a confirmação de todas as professoras que, para elaboração de seus planejamentos, utilizam as Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Esse documento foi elaborado por uma equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de balizar a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. De acordo com o documento:

Essas matrizes deverão ser utilizadas nas diferentes situações de aprendizagem. Cabe à equipe escolar observar as dificuldades e as semelhanças entre a modalidade de ensino proposta em diferentes tipos de aulas e a modalidade de aprendizagem mais evidenciada durante as atividades...essas matrizes não têm o propósito de engessar a autonomia dos professores; surgem como suporte e interlocução desses profissionais que são mediadores entre o aluno e o conhecimento. As condições didáticas expostas em cada Matriz Curricular podem e devem ser ampliadas de acordo com a criatividade do professor, com as necessidades de cada turma ou educando e com as possibilidades de cada escola. (UBERABA/SEMED 2014, p. 7)

Mesmo que o documento expresse a necessidade de uma ação criativa do docente, na utilização das Matrizes como parâmetro para elaboração de seus planejamentos, verificamos, junto às professoras participantes da pesquisa, a reprodução do documento tal como o original. No entanto, ao relatarem sobre a execução das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, ressaltam que ainda trabalham com foco na deficiência, na necessidade de um planejamento articulado com as necessidades de participação, de socialização e respeito ao ritmo de desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual com o da turma como um todo.

A gente vê a importância de ele estar realmente participando das atividades propostas e com a turma e os colegas estar respeitando. (Cristina)

[...] busquei outros recursos, a questão deles ficarem mais perto de mim, eu ter mais acesso a cobrar deles, mas por já conhecerem eles, eles aceitam, porque se a criança não aceitar, se ela falar: _não eu não gosto daquela professora não tem como. (Célia)

Penso, penso sim. Então, assim, então no caso não tem que, desenvolver igual todo mundo? Não. Não, a minha sala tem todos os níveis possíveis. (Sofia)

[...] eu tento sempre ter uma atividade que todos consigam fazer. (Cristina)

[...] querer que todo mundo esteja ali no mesmo ambiente, participando das mesmas coisas [...] (Hortência)

[...] eu faço uma aula para eles diferenciada que eles vão começando assim, eles vão se agrupando com a sala de aula [...] (Catarina)

[...] ele não acompanha o conteúdo. Eu dou uma atenção diferenciada (Roberta)

[...] eu coloco o coleguinha para dar acompanhamento, entendeu. (Cláudia)

Essa desarticulação entre o que planejam e o que executam, em sala de aula, é a tônica na prática pedagógica das professoras participantes desta pesquisa que merece ser refletida pela formação continuada. Isso leva a considerar vazios em aspectos considerados importantes quanto à organização didático-pedagógica, impactando, negativamente, nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa postura manifestada pelas docentes gera reproduções de concepções e práticas tradicionais que reforçam a reprovação, o abandono, a distorção idade/série dos estudantes e, mais ainda, do estudante com deficiência intelectual.

Então, o que que eu procuro fazer nessas atividades: trabalhar sempre voltado para letra do nome com eles, a identificação significativa que é o nome deles, até então... Pensar qual que seria a atividade adaptada pra eles. (Márcia)

Porque quando eu vou fazer alguma atividade que tem que ser, quando eu vou pensar em alguma atividade, eu já tenho que pensar em como eu vou fazer a adaptação para que eles consigam fazer aquela atividade [...] eu pego a mesma atividade, uma prova que eu dei outro dia para eles, eu peguei a mesma, a prova se você olhasse ela era igual, as mesmas figuras, os mesmos dizeres, era a mesma coisa. Era a prova de matemática, e aí estava, só que as contas eram diferenciadas [...] (Maria)

Na prática pedagógica com o estudante com deficiência intelectual, o professor precisa de se atentar para alguns aspectos essenciais que Martínez Mitjás (2009) destaca: espaços de comunicação e relacionamento entre os colegas que gerem sentidos sobre aprendizagem como possibilidade de todos e deficiência como uma característica e não como definição de personalidade, estimulação e desenvolvimento da condição de sujeito como produtor de conhecimento, ativo e novo olhar para os processos de diagnósticos e avaliação educacional.

As professoras apresentam posicionamentos equivocados em relação ao desenvolvimento e organização do trabalho didático- pedagógico O que nos leva a questionar: será que pode ser a falta de conhecimento na formação inicial? Ou formação continuada em serviço? Ou nas duas? A falta de estímulos para buscar mais conhecimentos? Alguns episódios que retratam posicionamentos equivocados quando apresentam uma confusão de responsabilidades, o que é específico da escolarização, entre o ensinar e dar afeto, em buscar conhecimentos na adequação de metodologias, no aprofundamento do conteúdo e na flexibilização curricular.

Você sugere outras atividades? Pra mães procurarem outras atividades, assim, a escola tem de proporcionar outras atividades como a dança, as artes [...] eu dou artes, uma vez na semana a gente, eu tenho aula de literatura, artes, a gente desce. Até uma das mães a gente pediu para investir. Investe na habilidade, porque a gente nota quando o aluno tem habilidade. (Júlia)

[...] eu acho que o afeto é importante [...] (Hortência)

Foi assim através da afetividade, do carinho, da atenção, da brincadeira, do respeito, da aceitação, sabe, são crianças assim, que eu só consegui o que eu consegui com eles hoje [...] (Violeta)

[...] assim, eu busco muita informação, eu busco muita leitura para gente poder tá [...] (Sofia)

[...] quando eu percebo que ela, ou está com alguma dificuldade né, aquém, aí eu retomo com ela, tendo de fazer de outra maneira. (Paula)

[...] aprofundamento das atividades é que fica diversificado? Porque fica de acordo com o objetivo que eu traço pra eles [...] o currículo fica comum, o que diversifica é a sua metodologia, o objetivo e o aprofundamento...o objetivo do terceiro ano é que, ao final do terceiro ano, todos os alunos estejam alfabetizados? Sim, todos, inclusive eles.

Inclusive eles. Aí o que que eu vou ter que fazer? Estratégias diferentes para estar alfabetizando eles. Esses meninos que têm essa dificuldade. Aí a alfabetização, tanto a alfabetização linguística quanto a alfabetização matemática. E de acordo com as individualidades deles. (Luísa)

Um aspecto a ressaltar e que muito nos incomodou foram falas abordando a improvisação da prática a ser desenvolvida em sala de aula. O docente é a autoridade da sala de aula e, para que isso seja aceito pela comunidade escolar e comunidade como todo, será necessário demonstrar conhecimento sobre o que faz, por que faz e como faz. Isso é essencial para a construção do profissionalismo do docente, bem como, para a identidade da profissão

Outra questão que, em vários momentos, as professoras abordaram é a relação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e o trabalho com materiais e atividades concretas. O fundamento dessa prática recai no trabalho repetitivo com atividades concretas facilitadas para que, assim, o estudante com deficiência intelectual possa aprender o conteúdo proposto. É importante recorrer ao que diz Mantoan (2011, p. 123)

A ideia contida nesse treino, por meio do que é concreto, é uma pseudonecessidade, pois o concreto, que no caso se refere ao que é real, não dá conta do que um objeto é em toda a sua extensão e não se limita ao significado do que cada pessoa pode atribuir a esse objeto, em função de sua vivência e referências anteriores. Por mais que busque o conhecimento a partir desse concreto, ele não se esgotará em sua dimensão física. A compreensão total do real é algo que jamais alcançaremos, mesmo no mais avançado estado de entendimento e de cognição.

Autores como Miranda (2005), Pletsch (2009) e Tacca (2014) ressaltam em seus estudos que as atividades de repetir, imitar e seguir modelos são valorizadas pela escola, sobretudo com o estudante com deficiência intelectual. Outro aspecto que a escola trabalha é manter a disciplina e a ordem por meio do silêncio. Esse procedimento adotado pela maioria dos professores está na contramão dos estudos Vigotski (2010) em sua Teoria Histórico cultural aborda a relevância da linguagem para a estruturação do pensamento e conseqüentemente do desenvolvimento humano.

Atividades repetitivas sem a ação do sujeito sobre o objeto, sem que esse sujeito atribua significados, geram ações desarticuladas e caem no vazio. Essa concepção tem travado o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, principalmente, o trabalho pedagógico escolar, afirmando que esses estudantes

apresentam problemas sérios de memória de fixação, o que os coloca em posição de desvantagem diante do conhecimento e dos colegas de turma.

Nem sempre, quando eu tô lá preparando né, eu tenho pensamento, mas na hora às vezes assim, eu e a [...] conversando aí vem o que que a gente pode fazer. (Daniela)

Eu tenho dentro da sala umas, alguns materiais móveis bem concretos mesmo para estar trabalhando com eles, eu tenho dentro do meu armário. E, sempre que eu preciso, eu tiro do armário que é bem ali na minha sala mesmo, não fico esperando depois, é na hora. Eu percebo ali na hora, eu vejo ali na hora mesmo eu vou me organizando com eles. (Paula)

[...] planejamento, que teria que ser de uma forma diferenciada, mas pelos motivos que nós já conversamos, ainda não está sendo... material concreto sempre, isso aí eu já percebi. Concreto eles conseguem manipular, mexer. (Débora)

[...] eu estou fazendo um planejamento só para a sala toda. Mas o jeito de ensinar as duas é diferente, é mais no concreto. (Cláudia)

Diante de todo o exposto, ficou evidente, nos episódios relatados pelas professoras pesquisadas, que pensam de uma forma, planejam de outra e executam de forma diferente do que pensam e planejam. Isso é muito preocupante evidencia a necessidade de se buscarem saídas para essa desarticulação.

No entanto, acreditamos que as professoras sentem-se angustiadas ao tentarem resolver esse impasse. Pelos momentos que passamos juntas durante todo o processo de coleta de dados (entrevistas), pudemos perceber que estão vivendo momentos solitários em relação à formação dentro dessa área, e ao acompanhamento pedagógico desse público. A equipe pedagógica pouco se envolve deixando falha a articulação do trabalho entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor regular. Percebemos que muito desse trabalho é “jogado” para o professor do atendimento educacional especializado como sendo o único responsável pelos estudantes que não aprendem, sobretudo aqueles que apresentam deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES: Por hora o que se tem a dizer....

A humanidade tende a hipervalorizar o tempo [...], contudo, transferir ao tempo o que é produzido pela humanidade é alienação. E adiar para o futuro o que se deveria fazer no presente é fuga[...] A questão fundamental não é perguntar o que o tempo nos trará. A questão vital é definir o que a humanidade irá construir. Se história de vida ou de morte, se história de crescimento ou de ruína. Não basta assistir ao desfile do tempo. Há que agir ousadamente. Há que planejar e criar nova humanidade.

Juvenal Arduíni

Como propõe Arduíni, mesmo sendo consciente dos infinitos entraves que a profissão docente enfrenta, é chegado o momento de buscar e fazer a história do trabalho pedagógico docente. Chega de culpar o tempo, deixar para o futuro. Vamos ousar e ser protagonistas da história da nossa profissão.

Ao fazer a travessia proposta por Guimarães Rosa (2015), chego ao porto carregada de conhecimentos e proposições. Este estudo trouxe-me inúmeras inquietações, pois como pedagoga e responsável pelo Departamento de Educação Inclusiva da Rede Municipal, a responsabilidade e o compromisso da realização de trabalho condizente com as políticas públicas, bem como com as especificidades dos estudantes público da educação especial tornam-se ainda maior. Sentimos de perto a angústia de professores que sentem ser preciso fazer diferente, mas não sabem que caminho percorrer. Percebemos, também, o descompromisso de outros em não compreenderem a complexidade do trabalho docente e a necessidade de formação continuada aliada ao trabalho coletivo.

Compreender as implicações do sentido de deficiência intelectual com que os professores deparam no processo pedagógico desenvolvido em sala de aula com estudantes com deficiência intelectual foi um trabalho árduo, exigiu grande esforço, primeiro, por ter que exercitar a vigilância constante, colocando-me no distanciamento necessário de pesquisadora, sem correr o risco de análises e conclusões precipitadas, segundo, pelo desafio na construção de um conhecimento novo, interessante, com significado para a profissão docente, favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

Diante das reflexões apresentadas ao longo do texto, consideramos ter atingido o objetivo geral que propusemos à pesquisa, no intuito de compreender as implicações do

sentido de deficiência intelectual que os professores atuantes no Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Uberaba/MG, no período de 2010 a 2017, encaram no processo pedagógico desenvolvido em sala de aula com estudantes com deficiência intelectual.

Percebemos que os sentidos subjetivos que os professores configuram em relação ao trabalho docente são permeados de significados subjetivos sendo produzidos no decorrer da vida de estudante e, posteriormente, na vida profissional. Todo esse material subjetivo forma o arcabouço, o qual reveste o trabalho docente de cada profissional e que somente cada professor entende e pode intervir.

Com a presente pesquisa, produzimos elementos na defesa da inter-relação direta entre as compreensões epistemológicas e de senso comum dos professores na produção de sua subjetividade que são referências fortes para a construção do trabalho com o estudante com deficiência intelectual, afetando, diretamente, condições de desenvolvimento escolar, ou seja, o que o professor pensa e sabe sobre deficiência intelectual direciona o trabalho pedagógico em sala de aula. Considerando que esta pesquisa reúne contribuições com diversas possibilidades de desdobramentos no que se refere à deficiência intelectual, o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e o desenvolvimento da subjetividade nessas relações, entre outras.

Produzimos elementos que podem servir para compreender o entendimento que os professores têm referente à Educação Especial, a deficiência intelectual e a relação com o processo de escolarização. A compreensão desse entendimento foi analisada, no decorrer da pesquisa, mediante o confronto entre o empírico e o teórico, por meio de caracterização da evolução dos estudos da educação especial e da deficiência intelectual estabelecendo as origens, principais conceitos, tendências acadêmicas, autores e obras, enfim, o estado atual dos estudos e as relações com o processo de escolarização, bem como nos relatos das professoras que analisamos.

Destacamos que a educação especial não é considerada parte do processo escolar regular. Responsabilizam o professor do atendimento educacional especializado pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência e com necessidades especiais, de forma geral. A deficiência intelectual, ademais, é marcada pelo modelo biomédico, vista como um problema. Essa visão impede que o professor encontre caminhos para auxiliar o estudante na construção da aprendizagem. Segundo Vygotski (1924-1929/1989) a força motriz do desenvolvimento psíquico e da personalidade são os desafios. Junto com os obstáculos estão todas as forças a serem alcançadas.

As tarefas propostas na sala de aula para os estudantes com deficiência intelectual são diferentes daquelas realizadas pelo restante da sala, reduzindo e fragmentando o conteúdo, desconsiderando a capacidade do estudante, o que o exclui, além de tudo, do processo de escolarização regular.

Esse processo desencadeia no estudante com deficiência sentidos que se configuram em sentimentos de inferioridade. Esses são refletidos imediatamente no desenvolvimento, prejudicando a relação dele com o aprender.

Percebemos, de forma geral, que as professoras priorizam os conhecimentos da alfabetização como forma de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. Aplicam atividades diferenciadas que reduzem o conteúdo, como se soubessem, exatamente, o que o estudante com deficiência intelectual é capaz de aprender.

Apresentam posturas contraditórias entre o processo de ensino e a avaliação, o “aluno não sabe nada” assim, deve ser reprovado, o que traz para o estudante com deficiência intelectual sentimentos negativos relacionados à escola e, sobretudo, à aprendizagem. Outros acreditam que o “aluno nunca vai conseguir aprender”, mas precisa estar na escola para socializar-se. Daí ele necessitará da média, assim a nota é cedida gratuitamente, como se o estudante com deficiência intelectual não tivesse condições de perceber que não aprendeu.

Outra contribuição teórica que acreditamos ter produzido, diz respeito à construção dos sentidos dos professores em relação ao trabalho didático-pedagógico em sala de aula com estudantes com deficiência intelectual. Nos diferentes momentos da pesquisa, em que se cruzam a teoria e os dados do campo, a compreensão de sentido foi analisada por meio da perspectiva de Histórico-Cultural Vigotski.

O ser humano está em constante produção de sentido e o professor, no cotidiano da sala de aula, produz sentidos nos processos de ensinar e aprender, intimamente integrados com as condições sociais, afetivas, pensamentos e emoções.

Nesse sentido, verificamos que os professores entrevistados, possivelmente, não tiveram, em sua trajetória escolar, experiências ou vivências de aprendizagem como processo e construção, pois, ao organizarem o trabalho pedagógico, apresentam princípios e práticas arraigadas na reprodução do conhecimento, hierarquização de conteúdo e avaliação como medida e meio de classificar os estudantes com deficiência intelectual.

Consideramos que os sentidos produzidos nas relações sociais, em determinado contexto, são os principais responsáveis pelas mudanças no sujeito e na constituição da personalidade. Dentro desse princípio, por meio das análises, podemos destacar que as professoras apresentaram sentimentos de angústia e frustração em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, mas também, apresentaram sentimentos de satisfação em poder trabalhar com esse público. Identificamos que as professoras se queixam, mas não se sentem corresponsáveis pela transformação desse contexto visto que não se dedicam ao aprimoramento profissional em relação a essa área.

Tal questão é muito preocupante porque acreditamos que a formação continuada e a formação em serviço são fundamentais para a alteração do quadro conceitual, bem como das práticas pedagógicas referentes à deficiência intelectual. É preciso que cada profissional assuma o leme de sua formação, sobretudo, o professor.

Percebemos, com a pesquisa, que as professoras encontram-se acomodadas para a busca desse conhecimento. Penso que o motivo possa ser o de não se sentirem responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, deixando a cargo do professor do AEE, e ou por não acreditarem na proposta de formação oferecida pelo município, valorizando mais as palestras e cursos de extensão de outros centros, inclusive, os encontrados à distância, com propósito de obterem apenas o certificado para ser incorporado no currículo e receber uma boa avaliação.

Identificamos, relação escola e família pouco funcional e distante dos propósitos inclusivos. É exigido da família o detalhamento dos problemas dos estudantes com deficiência intelectual, sob a forma de diagnóstico, não como forma de investigação na busca de dados para subsidiar o trabalho pedagógico, mas para justificar o fracasso do estudante.

Nessa visão, as configurações subjetivas dos professores em relação ao estudante com deficiência intelectual e ao trabalho pedagógico apresentam-se limitadas, pois, para que essas ocorram em favor do desenvolvimento tanto do estudante, como do professor, é necessário que os dois tenham compromisso, sejam corresponsáveis e acreditem nessa relação e estejam por inteiro nas interações.

Ainda, como contribuição, acreditamos que os conhecimentos produzidos podem ser significativos para os programas de formação de professores, sobretudo para o nosso município, para a formulação de propostas pedagógicas para as unidades de ensino, para a proposição de políticas públicas que colaborarem com o desenvolvimento profissional

docente, e, conseqüentemente, com a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

Identificamos uma formação continuada em serviço à deriva, sem metas e pressupostos articulados com a Secretaria de Educação, em que as unidades de ensino são as únicas responsáveis. Muitas dessas formações são realizadas por pessoas da comunidade, a convite da equipe gestora, sem objetivo pedagógico, e, o que é pior, com abordagem de temas desarticulados da necessidade da prática pedagógica. A formação continuada em serviço é mola propulsora do sucesso de uma escola que quer formar sujeitos pensantes, estudantes que não repetem modelos, e professores críticos capazes de ir além dos conhecimentos, conteúdos, que instruem, acima de tudo, que formam personalidades e que conseguem ter a humildade pedagógica, interagindo e comunicando com os colegas, desenvolvendo um trabalho cooperativo em favor da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

A educação, de modo geral, pouco tem-se dedicado ao processo de construção da subjetividade dos professores relacionando-o aos estudos da deficiência intelectual e da prática pedagógica. Com os estudos realizados, identificamos que a subjetividade compreendida a partir da perspectiva Histórico-cultural e tomada em sua singularidade pode ser forte aliada na formação de professores no que se refere à organização do trabalho pedagógico e na estruturação de práticas pedagógicas significativas e mais estimuladoras.

Constatamos um imediatismo pedagógico bastante forte nas falas das professoras. Sentem-se pressionadas com a exigência de resultados positivos e índices de avaliação externa e, dessa forma, priorizam o resultado e não atentam ao processo. Esse fato vem ao encontro da subjetividade de professor que as professoras configuraram e configuram.

É preciso abrir espaço as formações para discutir e entender o quadro afetivo da aprendizagem, que está estabelecido em cada sujeito docente. Compreender os mecanismos de aprendizagem que cada um desenvolve para, então, descobrir como ensinar.

Gostaríamos de destacar, para além, as perspectivas de novos estudos que vislumbramos a partir da presente pesquisa:

- a) educação especial e sua territorialização, os limites da sala de aula como território do professor e, ao atendimento educacional especializado, a responsabilidade para com o estudante com deficiência; busca pelo entendimento do processo de inclusão educacional, processo ou produto,

conflito que definirá maior ou menor participação dos professores nos processos inclusivos; os sentimentos dos professores em relação ao trabalho pedagógico com o estudante com deficiência, esses caracterizados como de crise, mas que podem levar a transformações no fazer pedagógico e impulsionar a busca de mais conhecimentos e formações;

- b) estudo integrado ao anterior, relaciona-se com sentimentos dos alunos com deficiência intelectual na construção da sua subjetividade nas dimensões da aprendizagem e da escolarização.

Ao longo da pesquisa, deparamo-nos com desafios que foram contornados dentro das possibilidades do tempo limite de realização. Um dos desafios que se apresentou em trabalhos acadêmicos é a temporalidade pré-definida para a apresentação de uma produção de conhecimento. Essa pressão exercida pelo tempo limitado exigiu-me retomada de rotas e redirecionamentos que implicaram na inclusão de alguns temas em detrimento de outros. Embora tenhamos, inicialmente, identificado vinte professoras efetivas com alunos com deficiência intelectual, nossas investigações se efetivaram com dezesseis que se mostraram interessadas na pesquisa e, de quatro planejamentos e atividades dos estudantes para análise, somente três professoras se dispuseram a entregar o material para nossas análises.

Ressaltamos que a investigação da organização do trabalho pedagógico, bem como das práticas pedagógicas docentes voltadas à deficiência intelectual têm aspectos dificultadores uma vez que requerem do pesquisador uma base teórica consolidada, o tempo de observação e escuta para identificação dos aspectos necessários propostos na construção da pesquisa.

Finalizamos este trabalho na expectativa de termos produzido conhecimentos que abram caminhos para a compreensão das inter-relações que existem entre conhecimentos que os docentes possuem e constroem em relação ao estudante com deficiência intelectual, definem a prática pedagógica em sala de aula.

Esperamos que o conhecimento produzido crie possibilidades de novos estudos, contribuindo na formação continuada dos professores, mormente, do município de Uberaba, em que atuamos como pedagoga e responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento das políticas públicas da educação inclusiva. Compreendemos que a equipe pedagógica das unidades de ensino, bem como os professores estão sentindo o profissionalismo fragilizado. Pensamos que possa ser pela falta de conhecimento e

aprofundamento teórico nas questões relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Durante todo o tempo todo da pesquisa, sentimo-nos incomodada e corresponsável pelo quadro que constatamos, o que fez com que nossos conhecimentos e verdades fossem desconstruídos e repensados. O incômodo foi muito positivo porque estamos vislumbramos outros modos de pensar e fazer a educação inclusiva do nosso município. Esse será o nosso compromisso incansável em prol de um trabalho pedagógico que leve a cabo a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

REFERÊNCIAS:

ADAM, INGRID. Inclusão Escolar: a prática Pedagógica a partir do paradigma clínico-médico.2012 .101 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,2012

ANDRADE, O. Carlos Drummond de Andrade – Literatura Comentada. São Paulo: editora Abril, 1980.

ALMEIDA, A. M. M. " Concepções de Professores da rede Pública de Ensino sobre Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar. 2011. 83 f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia Social) Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de São Cristóvão, 2011.

ALMEIDA, L. Representações Sociais da Deficiência Mental: o senso comum enquanto espaço de resistência à inclusão do aluno com deficiência na escola.2011. 141f. (Doutorado em Psicologia Social) Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

ALVES, R. Crônicas: educação. Samuel Lago (org.). Curitiba: Nossa Cultura, 2008.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação In: AQUINO, Júlio Groppa. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ANACHE, A. A. & MARTÍNEZ MITJÁNS, A. Deficiência Mental e Produção Científica na Base de Dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. Revista Semestral da Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v.11, nº 2 jul/dez 2007.

ANACHE, A. A. Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea 2011.

ANACHE, A. A. Dimensões Subjetivas Envolvidas nas Avaliação da Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual. In MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

ANACHE, A. A.; Rovetto, S. S. M. & Oliveira, R. A. Desafios da Implantação do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. Revista Educação Especial, v. 27, nº 49, p. 299-312, maio/ago, santa Maria, 2014.

ANACHE, Alexandra Ayach and Mitjás, Albertina Martinez Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Dez.2007, vol.11, no.2, p.253-274. ISSN 1413-8557, 2007

ANACHE, A. A. & Resende, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. Revista Brasileira de Educação. Vol. 21, nº 66, jul/set, 2016.B <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>

ANDRADA, E. G. C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. Revista Psicologia Escolar Educacional (Impr) (Dez 2003, vol.7, no.2, p.171-178. ISSN 1413-8557

ANTUNES, K. C. V. História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: percurso escolar, e a constituição do sujeito. 2012 .154 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

AQUINO, J. G. (Org.) Diferenças e Preconceitos na Escola – Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, J. J; PEREIRA, A. F.& ALMEIDA, V. J. O Ensino da Leitura para Alunos com Deficiência Mental (DM). Centro Científico Conhecer, Goiânia, Enciclopédia Biosfera, nº 7, 2009.

ARENDT, H. A Condição Humana. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2010.

ÁVILA, N. O sentido Subjetivo da Dança sobre Rodas. 2005. 123 f. (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade de Brasília, Brasil, 2005.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como propriedade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. 2011.

BAPTISTA, M. W& ENUMO, S. R. F. Inclusão Escolar e Deficiência Mental: análise da interação social entre companheiros. Revista Estudos de Psicologia, v.9, nº1, 101-111, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>

BARBOSA, A. J. G.; MOREIRA, P. S. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. Revista Brasileira. Educação. Especial. Agosto 2009, vol.15, no.2, p.337-352. ISSN 1413-6538, 2009.

BARBOSA, R. S. Análise do Ensino e Aprendizagem de Crianças com Surdez Incluídas no Ensino Regular. 2011. 107 f. (Mestrado Acadêmico em Educação Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. SP, 2011.

BARBOSA, T. Perfil da Linguagem Oral e Escrita em Crianças com Dislexia e com Dificuldade de Aprendizagem. 2011. 201f. (Doutorado em Psicobiologia) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, SP, 2011.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Campinas: Cadernos Cedes, Nº 44:19-32, 1998.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>

BATISTA, C. A. M. Inclusão Escolar: equívocos e insistências - Uma História de Reis, Príncipes, Monstros, Castelos, Cachorros, Leões, Meninas e Meninos.2012. 282 f. (Doutorado em Ciências Sociais) Instituição de Ensino: Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, PUC, 2012.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Revista: Estudos em Psicologia. Natal. Abril, vol.9, no.1, p.101-111. ISSN 1413-294X, 2004.

BEDAQUE, S. A. P. O Atendimento Educacional Especializado no Processo de Inclusão Escolar, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.2012. 160 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BEYER, H. O. O Fazer PsicoPedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

BOER, W. A. Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: Análise de Uma Realidade'2012 .122f. (Mestrado Acadêmico em Educação Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012

BORGES, J. L. Ficções. Davi Arrigucci Júnior [tradutor] São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

BRAGA, Lúcia Willadino. Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão. Sarahletras, Salvador: 1995.

BRANDÃO, M. T. & Ferreira, M. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, nº 4, p. 487-502, out-dez, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília, julho 2015.

BRASIL Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL Consolidado da Inclusão Escolar no Brasil – 2003 a 2016. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL (1987). Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Brasília, Ministério da Educação (MEC/Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

BRASIL (1995). Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESP).

BRASIL (1996a). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

BRASIL (1999). Referencial para a Formação de Professores. Brasília: 1999.

BRASIL. Decreto 7611 /2011: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado. Novembro 2011.

BRASIL Educação Inclusiva: direito à diversidade - Documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, MEC/ SEESP - Ministério da Educação e Cultura – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas/Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marillac P. Pantoja, Maria Teresa Eglér Mantoan – São Paulo, 2007. "Formação continuada a distância de professores para atendimento educacional especializado", 2007.

BRASIL, MEC/ SEESP - Ministério da Educação e Cultura – Deficiência Mental/ Adriana L. Limaverde Gomes... (et. al.) – São Paulo, 2007. "Formação continuada a distância de professores para atendimento educacional especializado",2007.

BRASIL, MEC/ SEESP - Ministério da Educação e Cultura – Deficiência Física/ Carolina R. Schirmer... (et.al.) – São Paulo, 2007. "Formação continuada a distância de professores para atendimento educacional especializado", 2007.

BRASIL, MEC/ SEESP - Ministério da Educação e Cultura – Introdução/Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marillac P. Pantoja, Maria Teresa Eglér Mantoan – São Paulo, 2007. Saberes e Práticas da Inclusão para a Educação Infantil, 2007.

BRASIL, MEC/ SEESP - Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2 f, 2008.

BRASIL, MEC/ SEESP - Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº. 3.298 de 1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, 1999.

BRASIL, MEC/ SEESP - Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC; SECADI de 07 de janeiro de 2008. Brasília, 15 f. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Brasília, set. /2004.

BRASIL. (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

BRASIL. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - Orientações e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Educar na diversidade: material de formação docente. DUK, Cíntia (Org.). Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil) Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRAUN, P. Intervenção Colaborativa sobre os Processos e Ensino e Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual. 2012. 314 f (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BREITENBACH, F. V. Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos, 2012. 137 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

BRIDI, F. Sobre os Processos de Identificação e Diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado, 2011. 210 f. (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

BRIDI, F. R. S. & MEIRELLES, M. C. B. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especiais. Revista: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, nº 3, p. 745-769, jul/set. 2014. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000300007>

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

BUBER, M. Sobre Comunidade. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CABALERO, L. V. C. F. Pedagogia da Bobagem: uma oficina de palhaço para adultos com deficiência mental. 2012 . 153 f. (Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas) Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, 2012.

CABRAL, F. A. Inclusão Escolar no Ensino Fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual. 2011. 123 f. (Mestrado Acadêmico em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CANDAU, V. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. Revista Nuevamerica/Novamerivca, nº 134, 2012. Disponível em http://www.Gecec.pro.br/downloads/04_Cotidiano_Esc_Igualdade_diferenca.pdf. Acesso em agosto 2017.

CARNEIRO, M. P.; Scoponi, R. S.; Ferreira, S. L. & Vieira, C. M. Deficiência e Teatro: Arte e Conscientização. Revista Psicologia Ciência e Profissão, v. 27, nº 1, p. 148-155, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000100012>

CARNEIRO, M.S.C. Deficiência Mental como Produção Social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 178 f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, E. N. S. & MACIEL, D. M. M. A. Nova Concepção de Deficiência Mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. Revista Temas em Psicologia da SBP, vol. 11, nº 2, 147-156. ISSN 1413-389X. 2005.

CASTRO, M. V. Ambiente Virtual para Auxiliar Crianças com Dificuldade de Aprendizagem em Matemática. 2011, 215 f. (Doutorado em Engenharia Biomédica) Instituição de Ensino: Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, SP, 2011.

CENCI, A. Processos Mediativos e Formação de Conceitos Cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagem. 2011, 177 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

CHRISTOFARI, A. A; FREITAS, C. R. & BAPTISTA, C. R. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, nº 4, p. 1074-1102, out/dez. 2015.

CINTRA, R. C. L. Práticas Pedagógicas de Professores de 1º ano do Ensino Fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem. 2012. 130 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2012.

COELHO, C. Um Olhar sobre Relação Sujeito-linguagem: a subjetividade e os transtornos da comunicação. 2004. 213 f. (Doutorado em Psicologia) Universidade de Brasília, Brasil, 2004.

CORDEIRO, M. Prioli et al. Deficiência e teatro: arte e conscientização. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, Março 2007, vol.27, no.1, p.148-155. ISSN 1414-9893, 2007.

CORES, C. A Criatividade do Professor em Condições de Inclusão Escolar. 2006. 138 f. (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CORREA, C. R. G. L. Dificuldade de Aprendizagem e Saber Idealizado no Outro. Revista Psicologia USP, Abril 2015, vol.26, no.1, p.71-79. ISSN 0103-656, 2015.

CORREA, C. R. G. L. Os porquês da criança na psicologia genética de Piaget e na psicanálise e a dificuldade de aprendizagem. Revista Ágora (Rio J.), Dezembro 2015, vol.18, no.2, p.289-303. ISSN 1516-1498, 2015.

CORREIA, L. M. Para uma Definição Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Revista Brasileira Educação Especial. Agosto 2007, vol.13, no.2, p.155-172. ISSN 1413-6538, 2007.

CORTELLA, M. S. Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CROCHIK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L; FEFFERMANN, M. NASCIMENTO, R.B & CASCO, R Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. Revista Psicologia: ciência e profissão. Vol. 29, nº 1, p. 40-59, 2009.

DANTAS, D. C. L. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um estudo de caso. 2012, 288 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma leitura Crítica. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, v. 30, nº 2, 2010.

DECHICHI, C. & SILVA, L. C. Alguns Aspectos Históricos no Atendimento a Pessoa com Deficiência In: Curso Básico: educação especial e atendimento educacional especializado. DECHICHI, C., SILVA, L. C. & FERREIRA, J. M. (Organizadoras). Uberlândia: EDUFU, 2012.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-317-2>

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, p. 89-102, 1999.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira Educação Especial*. Jun 2013, vol.19, no.2, p.169-182. ISSN 1413-6538, 2013.

DIAS, T. L.; ENUMO, S. R. F. Criatividade e dificuldade de aprendizagem: avaliação com procedimentos tradicional e assistido. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abril 2006, vol.22, no.1, p.69-78. ISSN 0102-3772, 2006.

DOURADO, F. O. Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011, 143 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/ Marília, 2011.

DOURADO, L. F. *Cad. Cedes, Campinas* vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009
JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA acessado julho de 2018.

EFFGEN, A. P. S. Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011, 221 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EINSTEIN, A. Estante Virtual [site] <http://www.citador.pt/frases/penso-noventa-e-nove-vezes-e-nada-descubro-deixo-albert-einstein-6890>. Acesso julho de 2018.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira Educação Especial*. Março 2015, vol.21, no.1, p.57-74. ISSN 1413-6538, 2015.

FÁVERO, E. A. G. *Direitos das Pessoas com Deficiência*. Rio de Janeiro: VWA, 2004.

FERNANDES, F. *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Osmar Fávero (org.). São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERRARI, M. A. L. D.; Sekkiel M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*. Dez 2007, vol.27, no.4, p.636-647, 2007.

FERRAZ, R. C. S. N. Entre Xingamentos e Rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. 2011, 234 f. (Doutorado em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Revista Educação e Sociedade*. Agosto 2002, vol.23, no.79, p.257-272. ISSN 0101-7330, 2002.

FERRIOLLI, S. H. T. et al. Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*. 2001, vol.14, no.1, p.35-43. ISSN 0102-7972, 2001.

FIGUEIREDO, R. V. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto de exclusão social. *Revista: Pedagogia em Debate*. Curitiba: PUCPR, v. 6, n. 17, 2006. p. 11-20, 2006.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, S. P.: Autores Associados, 2000.

FOUCAULT, M. O Homem como Forma a Ser Superada. Vinícius Siqueira [site] <http://letraefilosofia.com.br/o-homem-como-forma-a-ser-superada-foucault/>. Acesso julho 2018.

FREITAS, R. M. *As Concepções das Crianças sobre a Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil*. 2011, 194 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2013.

GALVAO, L. F. *Que(m) Nomeia a Deficiência*. 2011, 241 f. (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

GARGHETTI, F. C. *Um Estudo Observacional sobre Interações de Crianças/adolescentes com Deficiência Intelectual*. 2012, 110 f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

GATTI, Bernadete. *Formação de Professores e Carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.

GERMANO, G. D. *Instrumento de Avaliação Metafonológica para Caracterização de Escolares com Dislexia, Transtorno e Dificuldades de Aprendizagem*. 2011, 217 f. (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, 2011.

GIBRAN, K. *O Profeta*. Aldo Porto [tradução] São Paulo: Martin Claret, 2013.

GIORGENON, D. *Sentidos de Inclusão e Exclusão na Voz dos Sujeitos Escolares: o deslocamento do déficit pela via da falta*. 2011, 208 f (Mestrado Acadêmico em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, SP, 2011.

GOMES, I. S. *A Formação do Professor e o Atendimento Cotidiano dos Alunos com Deficiência na Classe Comum de uma Escola da Diretoria de Ensino Leste 1 da Rede*

Estadual de São Paulo. 2012, 110 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, S. R. A Dificuldade de Aprendizagem no Contexto da Inclusão Escolar. 2012, 136 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

GOMES, S. R. A Dificuldade de Aprendizagem no Contexto da Inclusão Escolar. 2012, 136 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

GONCALVES, J. F. Direito à Educação Básica da Pessoa com Deficiência Intelectual sob a Ótica do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. 2012, 366 f. (Mestrado Acadêmico em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos) Instituição de Ensino: Instituição de Ensino Toledo, Bauru, 2012.

GONDAR, J. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In: COSTA, I.; GONDAR, J. (org.) Memória e Espaço. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. O Pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento [tradução: Lólio Lourenço de Oliveira] São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. [tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva] São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: Avançando na Compreensão da Aprendizagem como Produção Subjetiva. In MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. As Categorias de Sentido, Sentido Pessoal e Sentido Subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. Revista Psicologia da Educação. São Paulo, p. 155-179, 1º semestre de 2007.

GONZÁLEZ REY, F. El lugar de las Emociones em la Constitución Social de lo Psíquico: el aporte de Vigotski. Revista: Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. La Personalidad y su Importancia em la Educación. Educación y Ciencia. Vol. 1, nº 3, p. 25-29, Cali, Colômbia, junho 1991.

GONZÁLEZ REY, F. La Subjetividad em uma perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre um legado inconcluso. Nº II, 19-42, Cali Colômbia, junho 2013.

GONZÁLEZ REY, F. O Subjetivo e o Operacional na Aprendizagem Escolar: pesquisas e reflexões. In MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. In MARTINEZ, A. M.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea 2011.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde outra óptica. Revista: Linhas Críticas, v. 4, nº 7-8 jul/1998 a jun/1999.

GONZÁLEZ REY, F.; Gomes, C. Psicologia e Inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, Jan-Abr, 2008, v. 14, p. 53-62, 2008.

GONZÁLEZ, F. O Sujeito que Aprende; desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP. Editora Alínea, 2014.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas, Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

HERMES, S. T. O Atendimento Educacional Especializado como uma Tecnologia de Governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012, 150 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

JACOB, A. V. et al. Aspectos Afetivos e o Desempenho Acadêmico de Escolares. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Ago 1999, vol.15, no.2, p.153-162. ISSN 0102-3772, 1999.

JANNUZZI, G. A Luta pela Educação da Pessoa com Deficiência Mental no Brasil. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KASPER, A. A.; Loch, M. V. P.& Pereira, V. L. D. V. Alunos com Deficiência Matriculados em escolas Públicas de Nível Fundamental: algumas considerações. Revista Educa. Curitiba, nº 31, p. 231-243, 2008.

KIBRIT, B. Possibilidades e Desafios na Inclusão Escolar. Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 16, nº4, p. 683-695, dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142013000400013>

KIRK, S. A. & Gallagher, J. J. Educação da Criança Excepcional. Artes Médicas. São Paulo. 1987.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão Escolar: um Estudo acerca da Implantação da Proposta em Escolas Públicas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 12, nº 2, jul/dez, 2008.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. Revista Brasileira Educação Especial. Dez 2014, vol.20, no.4, p.541-554. ISSN 1413-6538, 2014.

LEONTIEV, A. (et.al.) Psicologia e Pedagogia. [tradução] Rubens Eduardo Frias. Centauro, São Paulo, 2005.

LOPES, E. Adequação Curricular: um caminho para o aluno com deficiência intelectual. 2010, 166 f. (Dissertação de Mestrado) Mestrado em Educação. Instituição Universidade Estadual de Londrina, PR, 2010.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Revista Brasileira Educação Especial. Setembro 2012, vol.18, no.3, p.487-506. ISSN 1413-6538, 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: INEP/MEC, 2001.

LUSTOSA, F. G. Concepções de Deficiência Mental e Prática Pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002, 193 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Ceará, 2002.

MACHADO, M. L. G. Efeitos de um Programa de Capacitação Profissional em um Grupo de Pessoas com Deficiência Intelectual. 2012, 184 f. (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana - Fonoaudiologia) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo/São Paulo, 2012.

MANTOAN, M. T. E. & Santos, M. T. T. Atendimento Educacional Especializado: Políticas Públicas e gestão nos Municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Caderno CEDES, Set 1998, vol.19, no.46. ISSN 0101-3262, 1998.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN, M. T. E. A Hora da Virada. Revista de Educação Especial, v. 1, nº 1, outubro, 2005, Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2005

MANTOAN, M.T. E. A Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos e proposições. *Revista Sociedade e Estado*, Jan/Jun. 2017, vol. 10, nº 2, p. 37-46, 2017.

MANTOAN, O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

MARTINEZ, A. M. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2014.

MARTINEZ, A. M.; A Perspectiva Histórico-cultural da Subjetividade e sua Significação para o Trabalho Pedagógico com Alunos Deficientes. In: *Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Editora UFP, 2006.

MARTINEZ, A. M.; Alvarez, P. (Orgs.). *O Sujeito que Aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livros, 2014.

MARTINEZ, A. M.; La Perspectiva Histórico-cultural Y La Educación Especial: Contribuciones Inicialies Y Desarrollos Actuales. *Revista Actualidades Investigativas em Educación*, v. 9, número especial, p. 1-28, 2009. ISSN 1409-4703, 2009.

MARTINEZ, A. M.; Scoz, B. J. L.; Castanho, M. I. S.(Orgs.) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012.

MARTINEZ, A. M.; Tacca, M.C.V.R. (Orgs.). *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea 2011.

MAZZEU, Francisco, J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*, ano XIX, 44: 59-72, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G.; Almeida, M. A. & Toyoda, C. Y. Inclusão Escolar pela via da Colaboração entre Educação Especial e Educação Regular. *Educar em Revista*, nº 41, p. 81-93, jul/set. 2001. Curitiba; Editora UFPR, 2011.

MENDES, E.G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Caderno de Pesquisa*. Set 2015, vol.45, no.157, p.508-526. ISSN 0100-1574, 2015.

MENEZES, M. V. E. Psicopedagogia e o Fracasso Escolar: a relevância da compreensão sócio contextual. 2011 66 f. (Mestrado Profissional em Teologia) Instituição de Ensino: Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

MICCAS, C. Avaliação de Funcionalidade em Atividades e Participação de Alunos com Deficiência Intelectual: elaboração de protocolo escolar. 2011, 71 f. (Mestrado Acadêmico em Distúrbios do Desenvolvimento) Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

MINAYO, M.C.S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, A. A. B. A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental. FONSECA, S. G.; BARAÚNA, S. M. & MIRANDA, A. A. B. (Org.) O Uno e o Diverso na Educação Escolar. Uberlândia: EDUFU: FAPEMIG, 2005.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. Campinas: Cadernos Cedes, 121-142, 2001.

MONTENEGRO, M. E. O Estudo da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural: um avanço nos clássicos. In MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

MOSCARDINI, S. F. Trabalho Docente com Alunos com Deficiência Intelectual em Salas Comuns e no Atendimento Educacional Especializado: uma análise do processo inclusivo. 2011, 140 f. (Mestrado Acadêmico em Educação Escolar) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2011.

MOTA, L. L. O Processo Diagnóstico Multidimensional da Deficiência Intelectual Realizado por Equipe Interdisciplinar. Revista APAE Ciência: Federação Nacional das Apees – Fenapes, Brasília/DF, V.2 nº 1, p. 37-51, jan/abr 2015. ISSN 2317-3432, 2015.

NASCIMENTO, E. M. F. O Desenvolvimento Motor de Escolares com e sem Indicativo de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. 2011, 86 f. (Mestrado Acadêmico em Ciência do Movimento Humano) Instituição de Ensino: Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NETO, J. D. A Experimentação para Alunos com Deficiência Visual: proposta de adaptação de experimentos de um livro didático. 2012, 86 f. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NIETZSCHE, F. Descubra Ideias sobre Sabedoria [site] <https://ar.pinterest.com/pin/405605510167129193/> Pinterest. Acesso julho de 2018.

OKANO, C. B; LOUREIRO, S. R. Suporte psicopedagógico na escola: estudo de seguimento com escolares. *Revista Psicologia: Teoria. e Pesquisa.*, Set 2008, vol.24, no.3, p.287-294. ISSN 0102-3772, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S; Valentim, F. O. D.& Silva, L. H. Deficiência Intelectual e Avaliação Curricular. In: *Avaliação Pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, A. M. Desempenho de Escolares do Segundo Ano do Ensino Fundamental em Provas de Compreensão de Leitura: elaboração de procedimento avaliativo. 2011, 177 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

OLIVEIRA, M. N.S. Práticas Inclusivas na Escola: o que faz sentido para alunos (as) com deficiência? 2011, 155f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ORTEGA, A.S. O Novo Conceito de Pessoa com Deficiência, sua abrangência e Reflexos na Legislação Brasileira. 2012, 200 f. (Mestrado Acadêmico em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos) Instituição de Ensino: Instituição Toledo de Ensino/Bauru, 2012.

PERAZZOLO, O. A. Dimensão Relacional da Aprendizagem: construções teóricas na interface da psicologia. 2011, 137f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

PEREIRA, G. E. O Aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Da Escola Pública) Com Grande Defasagem em Relação às Habilidades para A Leitura e a Escrita: Investigando Sujeitos e Contextos. 2011, 157 f. (Doutorado em Língua Portuguesa) Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP, 2011.

PESSOTTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIFFER, G. D. Digamos que seja mais Prazeroso Lecionar Aqui do que na Escola Regular: a educação física numa escola especial. 2011, 199 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, 2011.

PINTO, G. U. ; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira Educação Especial*. Abr 2006, vol.12, no.1, p.11-28. ISSN 1413-6538, 2006.

PIZA, M. H. M. O Processo Inclusivo em uma Instituição Particular de Ensino Superior do Estado de São Paulo. 2011, 110 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino:

Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA DA SILVA, S. H. A Formação do Professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: FRANCO, F. C. et.al. O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. São Paulo: Loyola, 2000.

PLETSCH, M. D & GLAT, R. A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado Revista: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, nº 35, p. 193-208, jan/abr. 2012.

PLETSCH, M. D. A Escolarização de Alunos com Deficiência Mental/ Intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. Revista Educação em Foco, v. 1, p. 239-250, 2012.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem. Revista: Poésis Pedagógica, Catalão – GO, v. 12, nº 1, p. 7-26, jan/jun, 2014.

PLETSCH, M. D. Repensando a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. A Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual no Brasil: da Institucionalização às políticas de inclusão. Revista Dossiê (AAPE), Ago. 2014, vol.22 nº 81. ISSN 1068-2341, 2014.

PRIETO, R. G.; Pagnez, K. S. M. & Gonzalez, R. K. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, nº 3, p. 725-743, jul/set. 2014.
<https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000300006>

PUENTES, R. V.; Aquino, O. F.; Faquim, J. P. S. Estado del Arte sobre Formación de Profesores em América Latina: significado, orígenes y fundamentos teórico-metodológicos. Revista Digital UMBRAL 2000, nº 17, Unesp – Universidade Júlio de Mesquita Filho, 2005.

QUADROS, R.M.; Schmiedt, M. Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

REGO, M. C. C. Discurso de Professores Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiências em uma Escola Regular de Rio Branco - Acre. 2011, 102 f. (Mestrado Acadêmico em Letras- Linguagem e Identidade) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco, biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAC, 2011.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP. Editora Alínea, 2014.

RIBEIRO, L. O. A Exclusão na Inclusão: o direito fundamental à educação das pessoas com deficiência intelectual. 2011, 184 f. (Mestrado Acadêmico em Direito) Instituição de Ensino: Faculdade de Direito de Vitória, 2011.

RIBEIRO, M. L.S. Perspectiva da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M.L.S.; BAUMEL, R. C. R. (Orgs) Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Editora: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva – dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão, Revista de Educação Especial, v. 4, nº 2, julho/outubro 2008.

ROMANOSWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. Revista Diálogo Educacional, v. 6, nº19, 2006. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 5 de março de 2016.

ROSA, J.G. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.

ROSIN-PINOLA, A. R., D. P., ALMIR, Z. A. P. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. Revista Brasileira Educação Especial. Agosto 2007, vol.13, no.2, p.239-256. ISSN 1413-6538, 2007.

ROSS, P. R. Conhecimento e Aprendizado Cooperativo na Inclusão. Educar, Curitiba, nº 23, p. 203-224, 2004.

ROSSATO, M.; Martinez, A. M. A Superação das Dificuldades de Aprendizagem e as Mudanças na Subjetividade. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea 2011.

ROSSATO, S. M., C. E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Revista Psicologia em Estudo. Dez 2013, vol.18, no.4, p.737-748. ISSN 1413-7372, 2013.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. Revista Brasileira Educação Especial. Abril 2011, vol.17, no.1, p.71-86. ISSN 1413-6538, 2011.

ROVEDA, A. A O. Marcas Institucionais Operando na Subjetivação dos Sujeitos com Deficiência. 2012, 78 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SALES, D. R.; OLIVEIRA, M. K. & MARQUES, P. N. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (tradução). Revista Educação e Pesquisa, v. 37, nº 4, São Paulo, 2011. ISSN 1517-9702, 2011.

SANTA MARIA, M. R.; LINHARES, M. B. M. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 1999, vol.12, no.2, p.395-417. ISSN 0102-7972,1999.

SANTANA, L. O. A Sala de Apoio à Aprendizagem na Organização da Escola em Ciclos na Rede Pública Municipal de Cuiabá-MT. 2012, 239 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE /UFMT, 2012.

SANTIAGO, M. C. & SANTOS, M. P. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, nº 2, p. 485-502, abr/jun. 2015.
<https://doi.org/10.1590/2175-623645248>

SANTOS, B. S "Por uma concepção multicultural de direitos humanos". In SANTOS. B. S. (org.). Reconhecer para libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 427 – 461,2003.

SANTOS, C. P. Ele é Multifacetado: As Representações Sociais do Fracasso Escolar Construídas e Compartilhadas por Psicólogos Educacionais. 2012, 150 f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Bibliotecária, Divonete Tenório Ferraz Gominho, 2012.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. Revista: Educação e Pesquisa. Dez 2012, vol.38, no.4, p.935-948. ISSN 1517-9702.

SANTOS, R. M. G. M. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Concepção de Psicólogos que Atuam na Clínica e na Escola. 2012, 122 f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEM, 2012.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? Revista Brasileira Educação Especial. Março 2012, vol.18, no.1, p.3-16. ISSN 1413-6538, 2012.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. *Revista Brasileira Educação Especial*. Setembro 2015, vol.21, no.3, p.395-408. ISSN 1413-6538, 2015.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUER, M. I. M. *As Dimensões Subjetivas Contidas no Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita de Crianças que Apresentam Dificuldades de Aprendizagem Escolar*. 2011, 198 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1989.

SCOZ, B. J. L. *Aprendizagem e Ensino de Professores*. In: MARTÍNEZ, A. M. & TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) *A Complexidade da Aprendizagem: destaque para o ensino superior*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009.

SHULMAN, L. S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, 2005

SILVA, A. C. *Defectologia Soviética e a Deficiência Intelectual: contribuições para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado*. 2011, 157f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SILVA, A. M.; Cymrot, R. D'ANTINO, M. E. F. *Demandas de Docentes do Ensino Superior para a Formação de Alunos com Deficiência*. *Revista Brasileira Estágio Pedagógico*, Brasília, V. 93, nº 235, p. 667-697, set/dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400008>

SILVA, C. B. *A Produção Escrita de Alunos com Deficiência Intelectual no Contexto da Mediação em Sala de Aula*. 2012, 172 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Humanidades/UFC, 2012.

SILVA, C. L. & Leme, M. I. S. *O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva*. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 29, nº 3, p. 494-511, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>

SILVA, F. G. *Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão*. 2011, 169 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, J. O. Ações Inclusivas no Ensino Superior Brasileiro. *Revista Brasileira Estudo Pedagógico* (online), Brasília, v. 95, nº 240, p. 414-430, maio/ago. 2014.

SILVA, L. H. G. Promovendo a Equidade em Uma Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro: Programa Piloto para o Colégio Estadual Leopoldina da Silveira. 2012, 196 f. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Central da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SILVA, L.M. G. & Miranda, A. A. B. Inclusão Escolar e Deficiência: apontamentos históricos e legais. In: SILVA, L. C., DECHICHI, C. & SOUZA, V. A. (Organizadoras) *Inclusão Educacional, do discurso à Realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, M. C. V. & Meletti, S. M. F. Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Avaliações em Larga Escala: Prova Brasil e ENEM. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 20, nº 1, p. 53-68, jan-mar, 2014.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Agosto 2001, vol.17, no.2, p.133-141. ISSN 0102-3772, 2001

SILVA, S. S.; FLEITH, D. S. Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impr.). Dezembro 2005, vol.9, no.2, p.235-245. ISSN 1413-8557, 2005.

SILVEIRA, F. J. Funções Visuo-perceptivas na Deficiência Intelectual: construção e estudos psicométricos de um instrumento. 2011, 68 f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

SMOLKA, A. L. B. A Prática Discursiva na Sala de Aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Campinas: *Cadernos Cedes*, 24:60-75, julho 2000.

SOUSA, C. H. G. Pessoa com Deficiência Intelectual - Desafios para Inclusão nas Empresas de Grande Porte do Polo Industrial de Manaus. 2011, 140 f. (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, A. R. M.; SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. *Revista: Psicologia. Escolar e Educacional* (Impr.), Dezembro 2001, vol.5, no.2, p.39-47. ISSN 1413-8557, 2001.

SOUZA, M. L. A Interação entre Mediador e Mediado em Situações de Dificuldades de Aprendizagem em Língua Portuguesa. 2012, 142 f. (Mestrado Acadêmico em Linguística) Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: Bc – UFPB, 2012.

SOUZA, P. M. Identificação e Caracterização dos Alunos dos Alunos com Deficiência Mental, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação Matriculados nas Classes Comuns do Ensino Regular, na Rede Pública Estadual, em Município do Interior Paulista. 2011, 120 f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, 2011.

STELMACHUK, A. C. L. Atuação de Profissionais da Educação na Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual. 2011, 108 f. (Mestrado Acadêmico em Distúrbios do Desenvolvimento) Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Revista: Psicologia em Estudo, vol.8, no.1, p.67-76. ISSN 1413-7372, 2003.

STRIOTO, L. D. R., VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L. Análise da percepção de competência física de crianças com deficiência mental. Revista Brasileira Educação Especial. Dezembro 2009, vol.15, no.3, p.441-452. ISSN 1413-6538, 2009.

SUNTI, L. R. T. Problemas de Aprendizagem na Escola: Concepções, Percepções e Indicações Pedagógicas. 2011, 71 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. Biblioteca Depositária: UPF, 2011.

SUZANO, J. C. C. Concepções de Deficiência e Percepção do Desempenho por Tipo de Deficiência: a perspectiva dos gestores. 2011, 170 f. (Mestrado Acadêmico em Psicologia) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João Del Rei, 2011.

TACCA M. C. V. R.; González Rey, F. Produção de sentido Subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Revista Ciência e Profissão, p. 138-161.2008.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP. Editora Alínea, 2014.

TACCA, M. C. V. R. O Professor Investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MARTÍNEZ, A. M. & TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) A Complexidade da Aprendizagem: destaque para o ensino superior. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 13, p. 03-24. Jan/abr., 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEDDE, S. Crianças com Deficiência Intelectual: a aprendizagem e a inclusão. 2012, 100 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana. São Paulo, SP, 2012.

TEIXEIRA, C. R. O "Estado da Arte": a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de pós-graduação em educação: currículo (1975-2000). Cadernos de Pós-graduação- educação, São Paulo, v. 5, nº 1, p. 59-66, 2006. Disponível em [http://www.alcantara.pro.br/salaaula/2016-1-UNIGRAD-TCC-DireitoPublico/estadodaarte/Exemplo-de-artigos/2005-TEIXEIRA-Estado-da-arte-cdposv5n1edu_2_05%20\(2\).pdf](http://www.alcantara.pro.br/salaaula/2016-1-UNIGRAD-TCC-DireitoPublico/estadodaarte/Exemplo-de-artigos/2005-TEIXEIRA-Estado-da-arte-cdposv5n1edu_2_05%20(2).pdf). Acesso em 12 de março de 2016.

TOLEDO, E. H. de VITALINO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Revista Brasileira Educação Especial, Junho 2012, vol.18, no.2, p.319-336. ISSN 1413-6538, 2012.

TOLEDO, E. H. Formação de Professores por meio de Pesquisa Colaborativa Visando à Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual. 2011, 189 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual de Londrina, 2011.

UBERABA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Matrizes Curriculares Municipais – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Uberaba: PMU, 2014

VALENTIM, F. O. D. & Oliveira, A. A. S. Avaliação da Aprendizagem e Deficiência Intelectual na Perspectiva de Professores do Ensino Comum. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, nº 40, p. 851-871, set/dez. 2013. <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.13.040.DS02>

VELTRONE, A. A Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização. 2011, 193 f. (Doutorado em Educação Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A. & Mendes, E. G. Descrição das Propostas do Ministério da Educação na Avaliação da Pessoa com Deficiência Intelectual. Ver Paideia, Set-dez, V. 21, nº 50, p. 413-421, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil, 2011.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. O significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. Teoria e método em psicologia. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKI, L.S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. S. P.: Ícone, 1994.
- VIGOTSKI, L.S., *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. S.P.: Martins Fontes, 1998.
- VIGOSTSKI, L. S.; Luria, A. R. e Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 11ª ed., 2010.
- VIGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VILARONGA, C. A. R.& MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos* (on line), Brasília, v. 95, nº 239, p. 139-151, jan/abr. 2014.
- VOSGERAU, D. S. R; Romanowski, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.
<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>
- VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia. Obras Escogidas (Tomo V)*. Edição em Língua Castelhana, tradução Julio Guillermo Blank, revisão e adaptação Napoleón Jesus Vidarte Vargas e Irina Filanova. (1924-1929/1989).
- VYGOTSKI, L. S. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In VYGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 4ª ed., 1991.
- VYGOTSKI, L. S. (et. al.) *Psicologia e Pedagogia*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- ZANELLA, A. N. *Práticas Corporais Alternativas: possibilidades no universo do aluno com deficiência mental*. 2012, 137 f (Mestrado Acadêmico em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Revista Psicologia & Sociedade*: 19 (2): 25-33, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>