

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



*EDUCAÇÃO INCLUSIVA: práticas de professores frente
à deficiência intelectual*

TERESA CRISTINA COELHO DOS SANTOS

Natal-RN

2012

Teresa Cristina Coelho dos Santos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: práticas de professores frente à deficiência intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia de Araújo Ramos
Martins

Natal-RN
2012

UFRN. Biblioteca Central Zila Mamede

Catálogo da Publicação na Fonte

Santos, Teresa Cristina Coelho dos.

Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual / Teresa Cristina Coelho dos Santos. – Natal, RN, 2012.

200 f.; il.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Inclusão escolar - Dissertação. 2. Educação inclusiva - Dissertação. 3. Deficiência intelectual - Dissertação. 4. Práticas pedagógicas - Dissertação. 5. Educação - Dissertação. I. Martins, Lúcia de Araújo Ramos. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. V. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 376

Teresa Cristina Coelho dos Santos

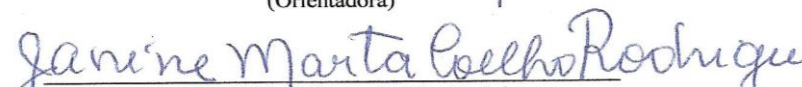
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: práticas de professores frente à
deficiência intelectual**

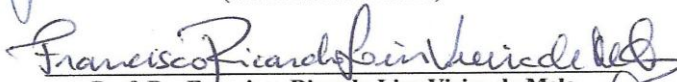
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

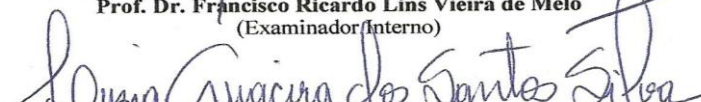
Aprovada em 29/08/2012

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins
(Orientadora)


Prof. Dra. Janiné Marta Coelho Rodrigues
(Examinadora Externa)


Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
(Examinador Interno)


Prof. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva
(Examinadora Interna)

Aos pioneiros da Educação Especial do Rio Grande do Norte/RN, alunos e educadores, que tiveram a ousadia de enfrentar a intolerância, muitas vezes sofrendo agressões em sua ida à escola.

A Assis, meu irmão, que com as suas “limitações”, acrescentou muito na construção deste trabalho.

À minha querida família, pelo amor à educação.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, princípio e fim de todas as coisas, que me dotou de força e perseverança para construção deste trabalho;

À **Maria**, Mãe de Deus, pela força e coragem em todos os momentos;

Aos meus pais, **Raimundo e Maria dos Prazeres Coelho**, que movidos pelo sentimento de mudança, romperam obstáculos para que seus filhos frequentassem à escola. Eterno agradecimento!

Aos meus irmãos e irmãs, **Lucinha, Rubinho, Netinha, Anita, Roberto, Assis e Denise** que, partindo desta convivência, acenderam o desejo de construir este estudo, emergindo, em mim, resiliência para os embates da vida;

A **Nonato**, companheiro, e aos meus filhos: **Ricart César, Rafael César**, a minha filha: **Rayssa Cristina** e a minha nora **Sara** pelo carinho, pela “assessoria”, pela revisão do texto, tradução e sempre dispostos a cooperarem;

A **Júlio César**, meu amado neto, que adentrando agora na escola, faz emergir expectativas novas para a educação, centrada na diversidade e tolerância, condições fundamentais para a educação presente e futura;

Aos meus sobrinhos, **Beto, Rodrigo, Renato, Fernando e Lysieux**, pelo incentivo e carinho;

A minha cunhada **Zenaide** sempre pronta a colaborar nas imagens e texto, de forma, que se produzisse uma versão harmoniosa do trabalho;

À minha orientadora **Profª Drª Lúcia de Araújo Ramos Martins**, pela sua competência e luta pela escolarização da pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Norte, hoje numa perspectiva inclusiva. Meu reconhecimento e agradecimento pela confiança depositada, pois a INCLUSÃO que vemos atualmente foi tecida num tempo passado, por atores considerados coadjuvantes da educação e a Profª Lúcia foi um ícone para que mudanças acontecessem/aconteçam neste tempo presente.

À **Lúcia Prímola de Gusmão**, precursora da Educação especial no Estado, pela amizade e pela colaboração, através da sua Monografia **O Serviço Social numa Clínica Pedagógica de Menores Excepcionais (1961)**;

À **Clinica Pedagógica Professor Heitor Carrilho**, pioneira na escolarização de pessoas com deficiência no RN, e em especial, a **Professora Maria Lúcia Coelho e a Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues**, que me abriram o caminho da **Educação Especial** nesta Instituição;

Às colegas **Maria do Socorro Cunha, Maria das Graças Penha, Maria das Graças Teixeira, Maria Odete Diniz**, que conosco formaram a primeira Equipe de Educação Especial do I Núcleo Regional de Educação/SEEC/RN;

Ao Setor Pedagógico da Subcoordenadoria de Educação Especial/ SUESP, em especial às educadoras **Luzimar, Zefinha, Valquíria, Zuleide, Marta, Eloísa, Lourdinha Barros, Lourdinha Queiroz, Lindimar, Valquíria, Vilani, Socorro Dantas, Marta, Laudeci, Marila** e, ainda, **Rose, Iracema e Terezinha Micussi, dentre outras**, pela luta em prol das pessoas com deficiência;

Aos colegas das Classes Especiais, que se desdobraram na tarefa de ensinar, numa época adversa à deficiência: **Claudete Moura, Maria José Barbosa, Zamy Ferreira, Zélia Noronha, Maria Socorro Domingos, Maria da Conceição Sales e Maria do Socorro Lima, dentre outros** que, de forma anônima, desenvolveram uma prática pedagógica inovadora;

Às educadoras **Maria José dos Santos e Francisca Arlete Viana**, que com suas contribuições enriqueceram o teor desta pesquisa;

À **Secretaria Municipal de Educação de Natal** e, em particular, ao **Departamento de Gestão Educacional - DGE**, Departamento que vi nascer. Em especial aos seus assessores educacionais e, nas pessoas das Professoras **Hélia Vieira e Jeane Lopes da Silva**, presto homenagens;

À **Escola Municipal Professor Zuza** e todo seu corpo docente, discente e funcional, em especial aos companheiros: **Jandira, Marizete, Pio, Janete, Luciene, Geralda, Vanísia, Joseane, Valdinete, Maria do Céu, Zuca, Edmar, Graça Jeane, Ana Lúcia, Valderez, dentre outros**;

À **Escola Municipal Henrique Castriciano**, em especial, **Salete, Odinéa, Basília, Zenira, Rejane, Rosália, Tânia, Gerlane, Dalva, dentre tantos...**

À escola, campo da pesquisa, e, em especial aos alunos e professoras colaboradoras, **PROF1 e PROF2**, que abrindo as portas das suas salas, possibilitaram, a partir das suas narrativas e observações, tecer considerações a respeito das suas práticas e materializar esta pesquisa, agradecimentos eternos;

Aos integrantes da **Linha Inclusão em Contextos Escolares e não Escolares** (PPGED/UFRN), **Profº Dr. Ricardo Lins, Profª Drª Luzia Guacira, Profª Drª Débora, Profº Drº Jefferson, Profª Drª Rita de Cássia** que, de maneira significativa, durante os Seminários da Base, contribuíram para reflexões no texto dissertativo e ajustes no mesmo;

À **Selma, Eleide, e, em particular, Maria do Carmo Severo**, que, em tantos momentos, se dispôs a me escutar, provocando novos direcionamentos à pesquisa;

À minha cidade **Pedro Velho** e ao meu **Estado (RN)**, que necessitam tornar **todas as crianças bem-vindas ao cotidiano escolar, desenvolvendo políticas públicas educacionais, que favoreçam a inclusão de todos e, por fim, à escola pública**, que desde o início me acolheu, dando-me oportunidade de trilhar sendas e veredas, minha gratidão!

Na escola, é lenta [...]. Eu só quero que minha filha aprenda alguma coisa (choro); eu queria tanto que ela aprendesse. Saiu assim porque Deus quis...

(Mãe de aluna com Deficiência Intelectual, referindo-se a sua aprendizagem).

RESUMO

O presente trabalho se constitui numa pesquisa sobre práticas pedagógicas de professores que vivenciam o cotidiano escolar com alunos com Deficiência Intelectual (DI) nas suas turmas, consideradas inclusivas. A investigação foi realizada no ano letivo de 2010 em uma escola municipal de Natal-RN, tendo como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes, bem como sua visão acerca da Deficiência Intelectual frente a alunos que a apresentam, inseridos em anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escolha metodológica, considerando a natureza do fenômeno estudado, optamos pela abordagem qualitativa e pelo método estudo de caso. Foram utilizados, como procedimentos, a observação e a entrevista semiestruturada, que contribuíram para uma coleta de dados significativos, numa tentativa de dar respostas aos objetivos propostos. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por conveniência e se constituíram em duas professoras do Ensino Fundamental I, vinculados à rede pública, as quais se dispuseram voluntariamente a colaborar nessa investigação. A análise das observações e dos discursos dos sujeitos possibilitou construirmos considerações sobre a ação pedagógica com educandos com Deficiência Intelectual, em uma escola regular. Os resultados obtidos apontam para uma prática revestida de uma pedagogia tradicional, com poucas adequações, embora haja um processo inicial de mudança, o que observamos nas aulas e captamos nas falas, visto que, em vários momentos, percebemos um interesse por desenvolver uma pedagogia freireana. Um aspecto que chamou nossa atenção se refere à ação formativa efetivada na escola para esses professores. Constatamos sua incipiência, pois essa não acontece de forma sistematizada na escola. Durante todo o ano investigado, os professores não tiveram acesso a nenhuma modalidade de formação e a pouco acompanhamento especializado. Percebemos que há, ainda, uma concepção de Deficiência Intelectual que dificulta “enxergar” esse aluno como um ser com possibilidades de aprendizagem. Os aspectos que interferiram na formação prejudicam o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda a singularidade da clientela e que promova uma inclusão escolar verdadeiramente efetiva, coerente com os direitos sociais proclamados neste século. Acreditamos na irreversibilidade do processo inclusivo desencadeado há algumas décadas e que os obstáculos para a prática pedagógica de alunos com DI estão visíveis e possíveis de serem superados, desde que sejam transformados em desafios para todos os que compõem a escola, o sistema municipal de educação e os que constroem as políticas públicas para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The present work is a survey of pedagogical practices of teachers who experience the daily school with students with Intellectual Disability (ID) in their classrooms, considered inclusive. The study was conducted in academic year 2010 in a municipal school in Natal-RN, aimed at investigating the pedagogical practices developed by the participating teachers as well as its view of the front of Intellectual Disabilities students who are inserted in the initial years of Elementary School. In methodological choice, considering the nature of the phenomenon, we chose the qualitative approach and the case study method. The observation and semi-structured interview were used as procedures, which contributed to a significant collection of data in an attempt to answer the objectives. The study subjects were selected by convenience and were formed into two teachers from Elementary School I, linked to the public educational system, which volunteered to collaborate in this research. The analysis of the observations and of the speeches made possible build pedagogical considerations on the action with students with Intellectual Disabilities in a regular school. The results point to a practice covered with a traditional pedagogy, with a few adjustments, although there is an initial process of change, what we observe in the classroom and captured in the words, because, at various times, we saw an interest in developing a pedagogy of Freire. One aspect that caught our attention refers to the formative action at school for these teachers. We found its incipency, because this does not happen in a systematic way at school. Throughout the years investigated, the teachers had no access to any form of training neither to any form of specialized monitoring. We realize that there is still a concept of Intellectual Disability that makes difficult to "see" this student as a human being having learning opportunities. The aspects that interfere in the formation hinder the development of a pedagogical practice that meets the uniqueness of its customers and promotes a truly effective school inclusion, consistent with social rights proclaimed in this century. We believe in the irreversibility of the inclusive process initiated a few decades ago and that obstacles to the practice of teaching students with ID are visible and possible to overcome if they are turned into challenges for all those who compose the school, the municipal education system and those who build public policies for inclusive education.

Keywords: Pedagogical Practices. Intellectual Disability. School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evento na CPHC, com a presença dos seus fundadores: Sr. Militão Chaves e Dr. Severino Lopes da Silva (1977).....	36
Figura 2 - Aproximação gradual das crianças com necessidades especiais à escola regular.....	49
Figura 3 - Fachada principal da escola.....	82
Figura 4 - Espaço central da escola.....	92
Figura 5 - Alunas da sala do 4º ano com Vívian ao fundo.....	104
Figura 6 - Alunos da sala do 4º ano.....	104
Figura 7 - Vívian, durante recreio.....	105
Figura 8 - Alunos de PROF1 em evento.....	108
Figura 9 - Feira da Cultura/2010 ´.....	109
Figura 10 Feira da Cultura / 2010.....	110
Figura 11 - Atendimento empreendido na Sala de Recursos Multifuncionais, com aluno com DI.....	113

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Níveis de Inteligência Medida, segundo classificação da AAMD.....	51
Quadro 2 - Matrícula do Ensino Fundamental do município de Natal/RN – 2010.....	83
Quadro 3 - Matrícula de alunos por necessidades especiais da Rede Municipal de Educação de Natal/RN / 2010.....	83
Quadro 4 - Demonstrativo de alunos com deficiências matriculados na escola / 2010.....	86
Quadro 5 - Principais problemas x causas x ações a serem desenvolvidas.....	88
Quadro 6 -Dependências da escola.....	91
Quadro 7 - Demonstrativo dos funcionários que atuam na escola.....	93
Quadro 8 -Caracterização dos sujeitos.....	94
Quadro 9 - Caracterização das turmas observadas (turno matutino).....	97
Gráfico 1 - Matrícula de alunos por necessidades especiais da Rede Municipal de Educação de Natal/RN / 2010.....	84

LISTA DE SIGLAS

AAID - Associação Americana de Deficiência Intelectual

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CPHC – Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho

DI - Deficiência intelectual

DM – Deficiência Mental

DIRED - Diretoria Regional de Educação, Cultura e Esportes

INES - Instituto Nacional para a Educação dos Surdos

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

ONG - Organizações não Governamentais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PPP - Projeto Político Pedagógico

RN - Rio Grande do Norte

SEESP / SUESP - Subcoordenadoria de Educação Especial

SEEC - Secretaria Estadual de Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte

SME – Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN)

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E PEDAGÓGICA	27
2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO: VISÃO PANORÂMICA NO MUNDO, NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE. 27	
2.2 A EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA DEFICIÊNCIA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	50
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	57
2.3.1 Adequações curriculares: estratégias pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual (DI)	66
3. OS CAMINHOS DA PESQUISA	70
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	70
3.2 MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADOS NA PESQUISA	72
3.2.1 Estudo de Caso	72
3.3 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADOS NA PESQUISA..	75
3.3.1 Observação.....	75
3.3.2 Entrevista	77
3.3.3 Pesquisa Documental	78
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	79
3.5 O LÓCUS DA PESQUISA	81
3.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DOS SEUS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS	94
3.7 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR.....	97
4 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, A PARTIR DO DISCURSO DE SEUS PROFESSORES.....	114
4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	115

4.2 VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM ESSA DEFICIÊNCIA	125
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES FRENTE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	134
4.3.1 Formação inicial e continuada de professores com alunos com DI	135
4.3.2 Estratégias pedagógicas e adequações curriculares utilizadas pelos professores.....	145
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	154
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICES	177
ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

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

Este trabalho de pesquisa sobre práticas pedagógicas de professores que vivenciam o cotidiano escolar com alunos com Deficiência Intelectual em suas turmas, consideradas inclusivas, é decorrente de nossa experiência como educadora. Estivemos, desde o início da nossa vida profissional, trabalhando com alunos com deficiência e com professores atuantes na Educação Especial, tanto em instituições especializadas, como no sistema regular de ensino.

Para clarificar essa vivência, gostaríamos de relatar nossas primeiras experiências, que se deram a partir da influência de uma irmã. Ainda adolescente fomos introduzidas ao “mundo” das pessoas com deficiências, acompanhando nossa irmã Maria Lúcia Coelho, professora e, posteriormente, diretora da Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho (CPHC)¹, tendo acesso bastante frequente a essa instituição. De início, fiquei um pouco surpresa e curiosa, na observância de tudo que acontecia. Assistia às festas, exposições de trabalhos e, como acompanhante, participava de seminários sobre “excepcionais”². Assistíamos a muitas palestras que eram realizadas pela instituição, quase sempre proferidas por profissionais advindos de outros Estados, e ligadas, principalmente, às áreas da Medicina e Psicologia, pois era vivenciado, na educação dessas pessoas, um modelo clínico-pedagógico. Os

¹CPHC - Clínica Pedagógica Heitor Carrilho, instituição fundada em 1955 pelo médico Dr. Severino Lopes e pelo Sr. Militão Chaves, pai de um “excepcional”, que anteriormente fundou a Sociedade Professor Heitor Carrilho, entidade mantenedora da referida Clínica. (GUSMÃO, 1961)

²Excepcionais - termo criado por Helena Antipoff, lançado internacionalmente, para designar pessoas com deficiência (INCONTRI, 2006). Utilizado em documentos oficiais no Brasil nas décadas de 1960-70, dentre os quais a LDB 4024/61 e o Decreto nº 72.425/1973, que cria o Centro Nacional de Educação (CENESP).

participantes desses eventos eram, sobretudo estudantes de Medicina, professores de instituições especializadas, pais de *deficientes* e representantes de Secretarias Estaduais, principalmente de Educação, que, em sua maioria, assistiam somente à abertura do evento. A participação de técnicos das Secretarias de Educação, com exceção daqueles ligados à Subcoordenadoria de Educação Especial, era ínfima. Acreditamos que não havia interesse pela Educação Especial, pelos temas desenvolvidos, pois eram bastante ligados à etiologia e a questões comportamentais das pessoas com deficiência, ficando em segundo plano a discussão dos aspectos pedagógicos.

A clientela da CPHC era formada por alunos com deficiência auditiva, intelectual, física e com múltiplas deficiências. O atendimento que lhes era prestado envolvia: educação, atendimento social, psicológico, atividades pré-profissionais em oficinas de corte/costura, marcenaria, sapataria, tipografia e horticultura. Eram raros os alunos que apresentavam deficiência visual e estes, em muitos casos, não frequentavam a escola e, os poucos que participavam de atividades de escolarização optavam pelo Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos (IERC).

Em 1974, ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e obtivemos aprovação em concurso público para professora da rede estadual, quando ainda cursávamos o último ano do Instituto Kennedy. Posteriormente, fomos encaminhadas para trabalhar em escolas públicas de Natal, como docente do, então, denominado Ensino do Primeiro Grau, atualmente Ensino Fundamental; depois, conduzidas à CPHC, onde atuamos no Setor Pedagógico com a pedagoga Janine Marta Coelho Rodrigues, que à época coordenava este Setor. Foi um período interessante de aprendizado nas questões pedagógicas relacionadas à docência e à deficiência.

Em 1978, após conclusão do curso de Pedagogia, fomos convocadas a participar da primeira equipe de Educação Especial do I Núcleo Regional de Educação - I NURE (hoje, denominado I DIREN), órgão responsável por acompanhar as escolas da Rede Estadual de Natal e que, a partir de então, pretendia implantar uma nova sistemática de ação: acompanhar o trabalho

pedagógico das classes especiais,³ que funcionavam em algumas Unidades Escolares, dentre as quais podemos citar: Escola Estadual Calazans Pinheiro e Escola Estadual João Tibúrcio (bairro do Alecrim), Escola Estadual Severino Bezerra e Escola Estadual Monsenhor Alfredo Pegado (bairro de Mãe Luiza), Escola Estadual Isabel Gondim e Escola Estadual Café Filho e Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos - IERC (bairro das Rocas).

A equipe de assessoria pedagógica da Subcoordenadoria de Educação Especial (SEESP)⁴, por sua vez, também assessorava os professores das referidas classes especiais. O trabalho consistia em acompanhar as escolas: gestores, supervisores, orientadores pedagógicos, professores das demais salas, orientando-os, inicialmente, no tocante à aceitação das referidas classes especiais. Era um trabalho de convencimento, que consistia em fazer os profissionais da instituição entender que aqueles *alunos especiais* não iriam *prejudicar* a ordem pedagógica imposta, qual seja: rotina da escola, comportamentos, horários de aulas, dentre outros aspectos.

Foi um período de grandes desafios, porque existia uma dualidade expressiva na educação. O ensino regular era a via comum, em que os alunos frequentavam normalmente as classes comuns, sem atendimento especializado, enquanto que o ensino especial era destinado a alunos com deficiências, que utilizavam atendimentos e/ou serviços especializados.

Observávamos que, quanto aos recursos materiais existentes na instituição escolar, em sua maioria, eram encaminhados para as classes regulares. E, para que a clientela tida como especial tivesse acesso a livros e a outros recursos materiais, muitas vezes, tínhamos que ir à Secretaria de Educação para convencer os Chefes de Departamentos a “doar” algum material para ser usado por esses educandos *especiais*.

³Classes Especiais – classes destinadas a alunos com deficiência, criadas na década de 70, inseridas em escolas regulares da Rede Estadual de Ensino, atendiam principalmente a alunos com Deficiência Intelectual e Auditiva. Eram regidas por professores com formação, em geral, em nível de especialização ou, aperfeiçoamento, que proporcionavam escolaridade da 1ª a 4ª série a alunos diagnosticados com deficiências.

⁴SEESP – Subcoordenadoria de Educação Especial, hoje SUESP, órgão estadual da Secretaria Estadual de Educação responsável pelas políticas públicas concernentes à Educação Especial, no âmbito do estado do Rio Grande do Norte.

Hoje, passados alguns anos, vemos que era um verdadeiro “garimpo”, o tempo todo se buscava a doação de livros e materiais para melhorar as aulas dos professores das classes especiais, de modo que os alunos das referidas classes não se sentissem tão diferentes dos demais. Os materiais eram conduzidos por nós, com muita dificuldade, mas o *peso* desaparecia quando adentrávamos nas salas e entregávamos às professoras o que tínhamos conseguido.

Em 1981, fomos trabalhar na Subcoordenadoria de Educação Especial - SEESP (SUESP), no Setor Pedagógico, tendo à frente Professora Lúcia de Araújo Ramos Martins. Dentre outras atribuições, continuamos a desenvolver atividades de acompanhamento ao trabalho pedagógico empreendido pelos professores das classes especiais, na cidade de Natal. Durante esse tempo, houve uma expansão de escolas com atendimento especializado, pois outras classes especiais foram criadas, atendendo às solicitações de diretores e às necessidades advindas de exigências da clientela⁵.

Vivenciávamos um modelo educacional com base no paradigma da integração, que consistia em integrar alunos com deficiências em escolares regulares, mas em classes denominadas especiais. Contudo, constatávamos, conforme bem atestam Raiça e Oliveira (1990, p.1), que “[...] a realidade muitas vezes nos mostrou a classe especial com pátio isolado, distante da quadra de esportes, da cantina [...] ali não chegava o ruído alegre dos alunos normais.”

Os cursos, que ministrávamos através da Subcoordenadoria de Educação Especial, bem como as nossas orientações, eram pautados na educação de pessoas com deficiência, em como elaborar estratégias pedagógicas que atendessem aos alunos com deficiência. Geralmente, tínhamos por foco a socialização desses educandos que apresentavam deficiência, o desenvolvimento da psicomotricidade e havia, também, um grande reforço no desenvolvimento de técnicas que favorecessem a sua alfabetização, principalmente nas séries iniciais.

Ensinar a ler, escrever e contar era o mais importante, daí a ênfase, durante a formação docente, em metodologias relacionadas às disciplinas de

⁵Exigências da clientela – a partir da demanda decorrente dos testes psicológicos e pedagógicos, os alunos que eram avaliados e encaminhados para as classes especiais, poderiam ficar na própria escola ou em escolas próximas de suas residências.

Português e Matemática. Os trabalhos que enfatizavam as produções artísticas (recorte, colagem, pintura, modelagem etc.) também eram valorizados. Estudávamos bastante questões relacionadas à Psicologia e à etiologia das deficiências, aspectos bem enfatizados nos conhecimentos transmitidos aos profissionais de ensino, pois atuávamos numa perspectiva psicopedagógica⁶.

Mas, a sociedade muda e os tempos decorridos nos levaram a mudanças radicais, alavancadas por movimentos sociais, que “*respingaram*” na educação. A forma de conduzir a educação de alunos com deficiência deixou, gradativamente, de ser baseada no paradigma da integração para se pautar em um novo paradigma: no paradigma da inclusão. E o que isso representou para nós, educadores? Como reconstruir a escola estruturada há tantos anos, com base em uma realidade tão diferente? Isso, certamente, criou certa confusão nas pessoas envolvidas com a educação de alunos com deficiência, trazendo desestruturação de ideias e ações.

Nesse período de transição desses paradigmas, encontrávamo-nos atuando nas duas redes públicas de educação básica: rede estadual e municipal de ensino, em Natal / RN, desenvolvendo atividades de docência e de supervisão pedagógica.

Em 1993, o município de Natal/RN implantou a Educação Especial, fundamentada na integração, mas com uma perspectiva inclusiva. Para tanto, por iniciativa da Professora Raimunda Macedo, a Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) foi formada uma equipe com profissionais atuantes na área, sendo composta pelas professoras: Maria José dos Santos, Maria das Graças Teixeira da Silva, Marly Rocha de Medeiros Vargas, Maria da Conceição de Paiva, educadoras experientes nesse campo educacional, com formação adquirida em cursos de especialização promovidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEEC/RN) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

De início, foi feito um levantamento de possíveis alunos com deficiência nas escolas, como também a construção da Proposta de Integração do Deficiente, tendo, como fundamentação teórica, pesquisas empreendidas em

⁶Psicopedagógica - vertente que norteava as ações educacionais voltadas para a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, que tinha como base a Psicologia, durante as décadas de 70 e 80 do século XX, no Rio Grande do Norte.

outras realidades educacionais, principalmente, pela Professora Maria Teresa E. Mantoan (UNICAMP/SP). O livro “Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais” (1989), com seu relato de experiência exitosa com alunos deficientes mentais, na Escola da Flor de Ypê (1969-1976), situada em Bragança Paulista/SP, criou possibilidade e motivação de implantação da Educação Especial em Natal/RN, numa perspectiva inclusiva.

Como bem situa Martins (2002, p. 24):

Assim, gradativamente, vai sendo reconhecida a importância de haver a fusão dos dois sistemas formando um sistema único, porém capaz de atender às necessidades dos educandos, deixando de lado atitudes segregacionistas para com aqueles que, aparentemente, não aprendem como os outros. Tais atitudes, na realidade, só conduzem à negação da função precípua da escola: ensinar.

O Ensino Especial no município de Natal/RN já surgiu, como destacamos, numa perspectiva inclusiva, sendo visto que “[...] o aluno portador de deficiência dispõe não apenas do acesso, mas, sobretudo da permanência na escola, tendo respeitadas as suas diferenças e/ou limitações [...]” (VARGAS, 1996, p. 48).

Em 1996, com o crescente número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais, o Conselho Municipal de Educação, promulgou a Resolução 01/1996, que foi a base para a implantação da Educação Especial no referido município, respaldando o acesso de alunos com deficiência na rede municipal de ensino, a fim garantir o acesso e permanência, com qualidade, desses alunos na escola comum (SILVA, 2006).

A equipe de Educação Especial, responsável pelo Setor Pedagógico da SME/Natal, recém-saída de um Curso de Especialização em Educação Especial, promovido pela UFRN, que também tinha raízes na Educação Especial do estado, buscou materializar os novos objetivos da Educação Especial no sistema de ensino, em Natal.

Com a busca de consolidação da integração/inclusão nas unidades escolares municipais, passamos a acompanhar o trabalho pedagógico nas escolas e fazíamos a formação do professor, com base em temas relacionados

à prática inclusiva, desmistificando conceitos sobre alunos portadores de deficiência⁷.

Na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), por sua vez, a partir de 1991 houve toda uma reorientação pedagógica, tomando por base o paradigma da inclusão. Nova forma de organização escolar foi concretizada: as classes especiais passaram a receber alunos ditos “normais”, transformando-se em classes regulares. De início, a aceitação foi mínima, de ambos os lados: alunos normais não queriam frequentar as classes especiais, recém transformadas em classes comuns, enquanto que professores de classes especiais tinham dificuldade em aceitar novos alunos, oriundos das salas regulares. Foi bastante complicado o início do ano letivo de 1991, com a implantação do novo modelo baseado no paradigma da inclusão.

A subcoordenadora de Educação Especial, em exercício, teve que se afastar do cargo, assumindo a função a Professora Francisca Arlete Viana, integrante da equipe, com o encargo de implantar a proposta de inclusão educacional no Estado. Percebemos que não foi fácil esse processo, ao participarmos de um evento, em um determinado município, para discutirmos a temática relativa à inclusão, como nova proposta da Educação Especial. Presenciamos a insatisfação dos participantes do referido evento, que tinha como objetivo esclarecer dúvidas a respeito da nova orientação educacional.

Questionamentos foram feitos, em contraposição à proposta, colocando grandes entraves para a operacionalização das novas estratégias. Contudo, decisões foram tomadas pela SUESP para dar início ao processo da inclusão, embora houvesse aspectos a serem discutidos, debatidos e esclarecidos com as pessoas envolvidas com a Educação Especial, no campo educacional do Estado.

Nesse período de transição, a equipe que compunha o Setor Pedagógico da SUESP/SEEC-RN foi encaminhada para o Centro Estadual de Educação Especial para se incorporar ao Serviço de Itinerância⁸, realizando as

⁷Portadores de deficiência – Na década de 90 esta expressão era utilizada para denominar pessoas com deficiência.

⁸Serviço de Itinerância: Serviço de acompanhamento e atendimento educacional especializado, da parte de professores especializados, licenciados em diversas áreas de

mesmas ações: assessoramento às escolas, que tinham as “antigas” classes especiais, visto que a maioria dos seus professores ficou com os seus alunos com deficiência nas classes, agora, denominadas “regulares”. Na realidade, faziam o que se entende atualmente como uma “*inclusão às avessas*” (MANTOAN, 2009), com a admissão de crianças sem deficiências, estudando em ambientes escolares destinados antes apenas às pessoas com deficiências.

Durante vários anos trabalhamos na Equipe de Educação Especial da SEEC-RN e, também, no Departamento de Gestão Educacional (DGE) da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME). Mas, ao sabermos que uma supervisora pedagógica seria encaminhada para desenvolver um trabalho na recém-criada Sala de Apoio Pedagógico (SAPES) e deixaria vago o lugar, solicitamos a nossa transferência para essa escola e iniciamos uma ação pedagógica de caráter formador, voltada para uma prática pedagógica inclusiva.

Isto decorreu do fato de entendermos que a escola é a instituição onde acontece a educação formal, constituindo-se numa comunidade formada por alunos, professores, gestores, funcionários e pais, que é localizada em um determinado bairro. É lá que também acontece a formação do ser, a sua mudança. Concordamos com Delors (1996), quando afirma que a educação é um tesouro, embora esteja, ainda, por ser descoberto, tamanhas são as desigualdades e as perversas formas de exclusão, com as quais convivemos a todo o momento.

Na escola, atitudes de exclusão são frequentes com alunos tidos como deficientes. Como bem diz Freire (1996, p. 79): “[...] mudar é difícil, mas é possível”. A partir deste princípio podemos delinear nossa ação educativa de mudança, não importando, ainda, segundo o autor, qual o projeto com o qual nos comprometemos, seja de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica, se de inclusão educacional.

Neste relato, situamos que a prática docente sempre esteve no foco da nossa ação, enquanto educadora. E, nesse contexto, surgiu a necessidade de realizarmos uma investigação acerca da inclusão educacional, com foco nas práticas de professores, no tocante a alunos com Deficiência Intelectual (DI), em anos iniciais do Ensino Fundamental, em escola municipal de Natal/RN.

Embora a temática relativa à inclusão escolar venha suscitando pesquisas, pela sua relevância no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, a inclusão na escola regular do aluno com DI é relativamente mais recente. Nesse sentido, esta pesquisa teve como perspectiva aprofundar o processo de conhecimento sobre a ação do professor de classe regular, diante da nova demanda da inclusão, apontando caminhos para uma ação pedagógica mais significativa, orientada para a diversidade.

Esta investigação, portanto, decorre de estudos realizados durante toda nossa vida profissional, estruturada a partir da vivência de várias décadas de experiência como educadora, numa travessia pedagógica da exclusão à integração e, desta, para a inclusão de alunos com deficiências (principalmente, com deficiência intelectual), na cidade de Natal/RN.

Embora estejamos há tanto tempo na educação, só agora tivemos oportunidade de empreender uma pesquisa com vistas a procurar obter respostas mais claras sobre a prática desse professor que lida pedagogicamente com alunos com Deficiência Intelectual(DI), em suas salas de aula.

Há algumas décadas, como já destacamos, desencadeou-se o movimento de inclusão e, frente a isto, passamos a fazer alguns questionamentos a respeito: qual a visão de profissionais de ensino atuantes em classes regulares sobre Deficiência Intelectual? Como reagem à inclusão educacional de alunos com deficiências, sobretudo a DI, em suas turmas?

A questão norteadora dessa pesquisa, portanto, refere-se a como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem a sua prática pedagógica diante de alunos com DI e qual a visão que apresentam sobre essa deficiência.

Em face de tal questionamento e para maior compreensão do tema, estamos cientes de que o processo de inclusão educacional envolve vários aspectos: escola, alunos, educadores, família, apoio e relações sociais.

Delineamos, como objetivo geral deste trabalho: investigar práticas pedagógicas de professores, de uma escola da rede municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual, matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental.

E, de forma mais específica, buscamos:

- identificar a concepção que professores de uma escola municipal têm sobre Educação Inclusiva;
- conhecer a visão dos docentes sobre Deficiência Intelectual (DI) e as possibilidades de aprendizagem de alunos com essa deficiência;
- analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, identificando procedimentos que favoreçam a aprendizagem e inclusão dos alunos com DI, de anos iniciais, em uma escola municipal de Natal/RN;

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFRN, através do Parecer nº 020/2011, em 10/03/2011, após o cumprimento de todos os Protocolos de Pesquisa solicitados.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos, que retratam o trabalho investigativo realizado numa escola publica municipal de Natal, focalizando as práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, que tiveram em suas turmas alunos com Deficiência Intelectual-DI.

No primeiro capítulo, fizemos considerações sobre a nossa trajetória de vida, imbricada com a profissão de educadora, em que justificamos os motivos que nos levaram a investigar, dentro do contexto escolar, as práticas pedagógicas empreendidas frente aos educandos com Deficiência Intelectual (DI).

No segundo capítulo resgatamos um pouco da história da Educação Especial, com ênfase no Rio Grande do Norte, como forma de melhor compreendermos o tempo presente, vivenciado sob o paradigma da inclusão.

No terceiro capítulo, a partir da abordagem qualitativa, preferencialmente adotada na pesquisa educacional, descrevemos a

metodologia adotada na investigação, os seus procedimentos, aspectos relativos à análise dos dados utilizados para a efetivação deste estudo, bem como a caracterização dos sujeitos participantes e a escola investigada.

O quarto capítulo, intitulado “Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores que atuam em uma escola pública com alunos com Deficiência Intelectual”, possibilitou-nos fazer um diálogo com a prática pedagógica empreendida em uma escola municipal, através das falas dos sujeitos, do referencial teórico adotado e das observações no contexto estudado.

Ao final, apresentamos considerações a respeito da pesquisa e algumas perspectivas sobre as práticas pedagógicas para alunos com Deficiência Intelectual, no intuito de contribuir para o aprimoramento do processo de inclusão escolar desses educandos, tendo por princípio a diversidade encontrada na escola.

2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E PEDAGÓGICA

[...] é um diálogo com o passado, passando por vários períodos até chegar ao início deste século XXI, buscando apreender a construção escolar proposta ao deficiente. Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro das condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções (JANNUZZI, 2006).

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO: VISÃO PANORÂMICA NO MUNDO, NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE

Para melhor compreensão da temática a ser estudada e diante da relevância do tema, consideramos ser necessário um resgate histórico sobre como as pessoas com deficiência, de uma forma ampla, foram tratadas, em âmbito mundial e nacional, o que nos forneceu subsídios para reflexão dos aspectos postos no desenvolvimento deste trabalho.

A literatura aponta que, na Roma antiga e na Grécia, crianças com deficiências ou que nasciam com alguma malformação eram abandonadas, submetidas à “exposição”⁹. Como relata Pessotti (1984, p.4), a prática do abandono à inanição ou, eufemicamente, a “exposição” foi admitida por Platão e por Aristóteles.

Para a humanidade, na Antiguidade, a sabedoria seria um dom dado por Deus. Ser sábio significava ter discernimento, ter capacidade de aprender, o que representava também, ser aceito pelos outros. A sabedoria, como

⁹Exposição- prática de abandono, utilizada na Antiguidade, para eliminação de pessoas nascidas com deficiência ou fracas, sem aparente condição de sobrevivência.

descreve o Houaiss (2009), é a “[...] qualidade, o caráter de quem ou do que é sábio”.

Assim, a partir da relevância dada à sabedoria, podemos imaginar a dificuldade de inserção das pessoas com deficiência naquele período, sobretudo as que apresentavam deficiência intelectual. “Esta fase é marcada por uma total descrença nas possibilidades das pessoas com deficiência, as mesmas não eram sequer percebidas como dignas de viver” (MELO 2008, p. 47).

Pessotti (1984) situa que era costume da época desprezar os deficientes, sobrevivendo talvez aqueles com uma deficiência mental leve, como foi o caso de Marguités, adolescente, que fazia perguntas ingênuas, aquém da sua idade cronológica, cujo registro encontra-se na *Encyclopédie* de Diderot e D’Alambert, publicada no século XVIII.

Na antiga Grécia, a deficiência era totalmente ignorada, a pessoa com algum déficit não possuía nenhum espaço de convivência. Considerando o culto à beleza, à perfeição física, à sabedoria, uma pessoa com deficiência era considerada uma ofensa, um *peso* para a sociedade.

Para Aristóteles, até mesmos os filhos normais, excedentes, podem ser “expostos” em nome do equilíbrio demográfico, numa posição coerente com as linhas mestras aristocráticas e elitistas da Política, mas fatal para as pessoas portadoras de deficiências, principalmente quando essas viessem a implicar dependência econômica. (PESSOTTI, 1984, p.4).

Na visão judaica, os deficientes eram considerados impuros, a sua deficiência era percebida como resultante do pecado, e, como consequência, essas pessoas viviam à margem da sociedade, como afirma Martins (1999, p.130):

[...] às pessoas portadoras de deficiência era vedado o acesso a determinadas práticas religiosas e até a certos ambientes considerados sagrados [...] No cotidiano da vida em sociedade era comum vê-los fora das cidades (assim acontecia com os leprosos e portadores de outras doenças incuráveis), ou à margem das estradas, implorando a compaixão das demais pessoas e sendo rejeitadas pelos que por ali passavam.

Com o advento do Cristianismo, a pessoa com deficiência começa a ser poupada do extermínio e da marginalização e, em muitas sociedades, passa a ser, gradativamente, considerada como um ser com “*alma*”, como “*filha de Deus*” e a ser tratada de forma mais “humanizada” (caritativa). Algum tempo depois, porém, começa a ser colocada em abrigos, asilos, hospícios e igrejas. Tudo isso visando poupar as pessoas, de forma geral, de com ela conviver, pois era considerada como ser antissocial, que não podia participar plenamente no cotidiano social.

A Idade Média, iniciada com a desintegração do Império Romano do Ocidente, no século V (476 d. C.) e que teve seu fim com a Queda de Constantinopla, no século XV (1453 d.C.), constituiu-se em um período de supremacia do clero, onde foram desencadeados movimentos de grandes perseguições religiosas às pessoas que se opunham aos dogmas estabelecidos.

Durante essa época, a superstição e o preconceito influenciaram o pensamento e a cultura da época, de tal forma que o nascimento de pessoas com deficiências era encarado como castigo de Deus. Os supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos.

Nesse sentido, as pessoas com deficiências, principalmente as com deficiência intelectual, passaram a ser vistas com desconfiança pela sociedade da época: seria elas eleitas de Deus ou uma espécie de expiadores de culpas alheias? Teriam uma alma? Como poderiam ser salvos do inferno? Se era idiota, estaria livre do pecado? Qual a culpa pela sua deficiência e a quem atribuí-la? Eles eram mesmos cristãos? (PESSOTTI, 1984).

Segundo Pessotti (1984), havia dúvidas com relação à condição dos deficientes intelectuais nessa época: anjos ou demônios? Para alguns, seriam cristãos; para outros, contudo, seriam seres possuídos por demônios e necessitariam de exorcismo e flagelação para expulsá-los. Esta época foi marcada pela ameaça do Tribunal da Inquisição, em que os condenados eram levados à fogueira ou submetidos à torturas, e muitas pessoas com deficiência caíram nas garras da Inquisição.

Durante a Idade Média, dois médicos, Teofrasto Paracelso (1493-1541) e Jerônimo Cardano (1501-1576) se destacaram no estudo da deficiência.

Afirmavam que a deficiência, em si, não era uma questão teológica ou moral, mas se configurava como problema médico (PESSOTTI, 1984).

Isso possibilitou o início de estudos sobre a deficiência, os quais propiciaram uma nova visão sobre o tema: a deficiência passou a ser associada à doença, e, assim as pessoas com deficiência passam a ser vistas como necessitadas de tratamento. Dessa forma, a Medicina começou a ganhar um forte espaço e os deficientes passaram a ser vistos como objeto de estudo desta área.

Embora a deficiência passasse a ser considerada como doença, não houve melhoria no tocante à visão social relativa a esse segmento da sociedade. Tais pessoas continuaram a ser alvo de segregação e de extermínio por parte do clero, que as via como endemoninhadas.

Algumas experiências educacionais começam a ser empreendidas, de forma isolada. Um estudioso que contribuiu mais especificamente para a educação da pessoa com deficiência intelectual foi John Locke (1632 -1741), que se posicionou contra o absolutismo teocrático e afirmava que “[...] a experiência é o fundamento de todo o nosso saber [...]” (LOCKE apud PESSOTTI,1984). Para ele, a deficiência mental é compreendida como carência de experiências e suas ideias darão suporte, posteriormente, aos estudos de Condillac, Rousseau e Itard.

Para Condillac (1715-1780), todas as faculdades mentais são formadas a partir dos sentidos (informações sensoriais). Essa teoria proposta por Condillac oportunizará a Itard (1774 - 1838)¹⁰, aos vinte e cinco anos, experimentá-la na educação de Victor. Esse feito transforma-se no marco de início da história da Educação Especial para deficientes mentais (1779).- Nasce assim, a Pedagogia associada à Medicina, ciências estas que vão imbricar-se por muito tempo, especialmente na educação destinada aos deficientes intelectuais.

¹⁰Itard – Jean Marc Gaspar Itard - médico que assumiu aos 25 anos o cargo de Chefe do Instituto Imperial dos Surdos Mudos. Graças a seu prestígio profissional como reeducador de surdos-mudos, o ministro do Interior da França, Champagny, que bem sabia da sua habilidade e da “importância do caso para o conhecimento humano”, confia-lhe a tarefa de educar o denominado menino selvagem de Aveyron, chamado depois de Victor(PESSOTTI, 1984,p.28).

A partir desse período, a Medicina ganha força em detrimento da religião. Como situa Pessotti (1984, p.68), “[...] o médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena”.

Dentre os estudiosos da deficiência mental podemos, também, destacar Edouard Séguin (1812-1880), que escreveu o *Traitement Moral*, após dez anos de observação em pessoas tidas como “idiotas”, internos em instituições hospitalares. O método de Séguin apresentava sistematização e tinha uma visão otimista da deficiência mental, o que contribuiu para a evolução do conceito de “deficiência mental”, tendo por parâmetro a educabilidade da pessoa com deficiência e a aplicabilidade do método (MARTINS, 1999; PESSOTTI, 1984).

No século XX, não esquecidos os estudos de Itard e Séguin, acentua-se a teorização da deficiência mental numa visão organicista, médica, uma vez que se encontram em fase inicial as ciências do comportamento. Surge a psicologia científica, que tem como foco a mente e em conjunto com a Medicina e a Pedagogia Científica, levantam uma questão: como medir as diferenças de capacidade mental entre os normais e os débeis mentais? (PESSOTTI, 1984).

Com a evolução da ciência e os estudos de Alfred Binet (1857-1911), a deficiência mental passa a ser estudada com profundidade pela Psicologia, passando assim a ser “propriedade” da Psicologia. O Quociente Intelectual (QI) passa a ser o parâmetro, a medida determinante para se identificar uma pessoa com deficiência intelectual.

Altamente influenciada pelos estudos de Itard e Séguin, a médica Maria Montessori (1870-1952) desenvolveu, a partir de 1898, a sua pedagogia denominada de Educação Moral. Ela considerava o método essencial para a educação de deficientes mentais, entendendo que essa deficiência envolvia um problema mais pedagógico do que médico (PESSOTTI, 1984).

O início do século XX é um período de avanços e retrocessos, pois alguns estudiosos, afirmavam que os deficientes intelectuais eram seres incapazes, que não deveriam propagar sua espécie. E em decorrência disso, a fim de se evitar a que ocorresse essa propagação, foram promulgadas leis nos

Estados Unidos da América para esterilização de pessoas com deficiência, em favor da eugenia da raça (1940).

No Brasil, o ensino para deficientes começou timidamente, como bem situa Januzzi (1985, p.25), ao afirmar:

[...] quanto à educação de deficientes, provavelmente surgiu pelo trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental, precário, é verdade, mas num momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o país ao nível do século. [...] Na realidade o que prevaleceu foi o descaso por essa educação, e pela educação popular como um todo.

Alguns estados brasileiros, tais como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, começam a organizar escolas para os denominados *deficientes mentais* e que vão sendo empreendidos estudos nesta área, da parte de vários profissionais, tais como: médicos, psicólogos e professores. Isso possibilitou a estruturação de algumas entidades com o fim de atuarem pedagogicamente com os denominados deficientes.

Mas, a exemplo do restante do mundo, a grande maioria das pessoas com Deficiência Intelectual, no Brasil, ficava abandonada nas ruas ou era internada em hospitais psiquiátricos. Tais pessoas eram tidas como “loucas”, evidenciando-se a dificuldade de discernir a diferença entre “doença mental” e “deficiência mental”. Era tudo muito confuso, pois não se tinha conhecimentos mais profundos das causas e das formas de intervenções pedagógicas possíveis, no tocante a tais pessoas.

A educação dos deficientes intelectuais não despertou interesse de parte dos órgãos públicos, ficando a cargo de iniciativas particulares. Somente a partir do século XX foram realizadas as primeiras experiências educacionais, em alguns pontos do país, como podemos citar:

- Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, que fundou a primeira escola para os, então, denominados *anormais*, em Recife - PE (1925), constituindo a primeira equipe multidisciplinar no país para atender às pessoas com deficiência mental;

- Pacheco e Silva que, em 1929, fundou a Escola Pacheco e Silva, com o objetivo de tratar, de forma médica e pedagógica, os internos do hospital psiquiátrico do Juqueri (SP);

- Helena Antipoff, que fundou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi e, em 1935, o Instituto Pestalozzi, como órgão da Secretaria de Educação de Minas Gerais, cujo titular era o Dr. Noraldino Lima. A clientela atendida

[...] era toda uma variedade de alunos que não correspondiam aos parâmetros da ordem e da moral existentes na sociedade e institucionalizados na escola: cinquenta alunos do Abrigo de Menores Afonso Moraes, colocados em regime de semi-internato, para “minorar a miséria moral em que se achavam [...]Encontravam-se alunos desde: “a idiotia e imbecilidade, até graus de inteligência superior, oferecendo, porém, em sua maioria condutas antissociais de extrema agressividade; caracterizavam-se alguns por apreciáveis aptidões especiais (mecânica, pintura, poesia, liderança, sociabilidade) (JANNUZZI, 1985, p.90-91).

- Noberto Souza Pinto, pedagogo, que se preocupou com a escolarização do “deficiente mental”, introduzindo as classes especiais em estabelecimentos de ensino regulares, responsabilizando o professor pelo diagnóstico,

[...] porque os próprios inspetores ou professores notarão essas anomalias facilmente”, desde que tais profissionais fossem capazes de valorizar “fins e métodos de ensino”; que houvessem mais familiaridade entre o educador e o educando”; enfim, se existisse compreensão, simpatia e um pouco de senso comum (SOUZA PINTO apud JANNUZZI, 1985, p. 68).

A presença forte da Psicologia na educação do deficiente intelectual foi bastante evidenciada a partir de cursos de reciclagem para professores, realizados pela Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, dando ênfase à Psicologia e à Biologia, como relata Jannuzzi (2006, p.112):

A educação do deficiente mental sofreu todo o enfoque psicológico desta escola. Ao abri-la, Francisco Campos trouxe da Europa um grupo de psicólogos-professores: Theodore Simon, colaborador direto de Binet na elaboração da escala métrica de inteligência [...].

Na década de 50, do século XX, surgiram várias escolas especializadas no país. Foi um período no qual predominou a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo, reproduzida pelas instituições filantrópicas de atendimento às pessoas com deficiência (BRASIL, 2006).

Historicamente, a Educação Especial se configurou como um sistema educacional paralelo, com escolas e classes especiais, compostas por alunos com o mesmo tipo de deficiência, atendidos por professores especializados. Esta modalidade de educação para pessoas com deficiências foi ampliada e adotada, criando um sistema escolar separado para esses alunos, que eram considerados como necessitados de atenção especial (MARTINS, 1997; AINSCOW, 2009; GLAT, 2011;).

Essa década, no Rio Grande do Norte, foi marcante para a educação do aluno com deficiência, sendo criadas as seguintes instituições para dar apoio médico, social e educacional às pessoas com deficiências:

- Instituto de Cegos e Surdos-Mudos (1952), fundado pelo médico Ricardo Paes Barreto, depois denominado de Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos do Rio Grande do Norte;
- Sociedade Professor Heitor Carrilho (1955), criada pelo médico Dr. Paulo Dias e a Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho (CPHC), fundada em 1955 pelo médico Severino Lopes da Silva e pelo Sr. Militão Chaves, familiar de aluno com deficiência intelectual;
- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Natal (1959), tendo à frente médicos, assistentes sociais, comerciantes e pessoas de influências na sociedade da época.

Essas Instituições citadas tinham por objetivo orientar a população sobre como lidar com a deficiência e atender às pessoas que a apresentavam. Eram mantidas através da cessão de pessoal pelo Governo Estadual e

Municipal de Natal, de doações e de recursos oriundos da realização de eventos sociais.

Para esclarecer dúvidas sobre o início da Educação Especial, no Estado do Rio Grande do Norte, consideramos interessante apresentar fragmentos do trabalho monográfico sobre a CPHC, elaborado pela Professora Lúcia Prímola de Gusmão¹¹ (1961, p.16-17), à época atuante na referida instituição:

Em princípio de 1955, regressou do sul do país o médico conterrâneo Dr. Paulo Dias, após ter realizado no Rio de Janeiro um curso especializado de psiquiatria.

Aqui, chegando, reuniu um grupo de amigos e lançou a ideia de fundar uma sociedade que se destinasse a prestar assistência às famílias dos doentes mentais e ao doente de mnosocônios.¹²

Os elementos que compunham esse grupo propugnador (Estatuto da Sociedade “Professor Heitor Carrilho”) da iniciativa Dr. Paulo Dias foram pessoas de todas as classes sociais: médicos, advogados, dentistas, industriais, funcionários públicos, comerciantes etc.

Este grupo que bem representa as diversas classes e profissionais sociais fundou e instalou a Sociedade Professor Heitor Carrilho. Esta sociedade tem como finalidade orientar e ajudar à população deste Estado, no âmbito da saúde Mental (Estatuto da Sociedade “Professor Heitor Carrilho”).

[...] Nos fins de 1955, ano da fundação. Após serem adquiridos alguns donativos de pequena monta, deu-se início a instalação, que logo ficou paralisada até princípios de 1957.

Trouxe da Europa, um dos diretores da nova Sociedade, Dr. Severino Lopes, subsídios sobre a organização, assistência médico-pedagógica das conhecidas Clínicas Médico-Pedagógicas Européias, que certamente, muito concorreram para o planejamento, funcionamento e instalação da Clínica – Heitor Carrilho.

¹¹Lúcia Maria Prímola de Gusmão: professora primária da Rede Estadual, colocada à disposição da Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho. Encorajada pelas Professoras da Escola de Serviço Social/UFRN fez seu estágio e trabalho de conclusão de curso na referida instituição. Como assistente social, participou de inúmeros debates, seminários e estudos de caso na Clínica. Teve atuação brilhante em prol da educação da pessoa com deficiência no Rio Grande do Norte. Foi uma das responsáveis pela implantação do Serviço Social do Instituto Nacional de Seguridade Social-INSS.

¹²Mnosocônios –relativo à memória; ETIM. gr. mnêmonikós de ou relativo à memória, que tem boa memória, que se refere ao uso da memória (HOUAISS, 2009, p. 1.301).

Em 1956, tendo renunciado o primeiro Presidente, Dr. Paulo Dias, foi eleito o Dr. Severino Lopes.

Em fins desse ano, os dirigentes reiniciaram a campanha para a construção do prédio, onde funcionaria a Clínica Pedagógica Professor “Heitor Carrilho”.

[...] as atividades médicas, pedagógicas e sociais foram iniciadas em maio de 1958. Após alguns meses de funcionamento dos vários serviços, para atender às necessidades surgidas, estas sofreram uma grande evolução.

O trabalho citado, elaborado na época em que praticamente iniciava-se a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Norte (1961), documenta com propriedade uma ação desafiadora para a época, em que pessoas com deficiência eram relegadas à exclusão social e educacional. O estudo destaca a iniciativa vanguardista de médicos e pessoas de destaque na sociedade natalense para discutirem estratégias de assistência e educação às pessoas com deficiência, com base em experiências européias.

Figura 1. Evento na CPHC, com a presença dos seus fundadores: Sr. Militão Chaves e Dr. Severino Lopes da Silva (1977)



Fonte: Acervo de Maria Lúcia Coelho, 1977

Em outros estados começam a ser dados os primeiros passos para se iniciar o atendimento educacional especializado, em nível particular e público.

Mesmo com todas as rejeições e críticas à organização escolar voltada para o atendimento de educandos com deficiência, houve ampliação de matrícula dos alunos da Educação Especial na década de 1970. Isto suscitou a necessidade de criação de um órgão central, ligado ao MEC, que conduzisse as diretrizes educacionais, haja vista que muitas secretarias estaduais já tinham órgãos representativos da Educação Especial,

Para atender a tal exigência, foi criado, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela gerência das ações e diretrizes da Educação Especial no país, sendo nomeada para a sua coordenação da Professora Sarah Couto César.

Surgiram diversas modalidades de ensino, entre as quais se destacaram as denominadas classes especiais, instaladas em escolas públicas. O discurso que norteava a educação era a universalização e a democratização do ensino e, com isso, buscava-se possibilitar aos alunos com deficiência um Ensino Especial.

Nesse sentido, de maneira geral, no país, “[...] a partir da década de 1970, houve uma mudança e as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou pelo menos, em classes especiais” (MENDES, 2006, p.390).

Surge, assim, o movimento em prol da integração escolar, que consistia no atendimento educacional especializado, dentro do contexto escolar regular a alunos considerados deficientes, como forma de aproximar alunos deficientes de alunos considerados normais.

Contudo, ocorreram várias contestações a esse modelo de educação, como detalha Martins (2008, p.25), ao afirmar:

Várias críticas são empreendidas a esse processo de integração, com base na alegação de que – embora teoricamente buscasse privilegiar um ambiente mais normal possível e permitisse a passagem de um tipo (ou nível de serviço) para outro, em ambas as direções [...] Por frequentarem esses ambientes especiais, os alunos dificilmente eram percebidos como alunos da escola, mas, sim, como aluno da Educação Especial e, muitas vezes, até o professor especializado era discriminado.

A escola, por sua vez, “acolhia” o *aluno especial* dentro de seu espaço físico, mas este não se sentia, na grande maioria, parte integrante do corpo discente: “[...] a escola os recebia, rotulava-os e dava a sentença: vocês são retardados, não há condições de educá-los, são incapazes de aprender [...] são deficientes, são da classe especial” (RAIÇA, 1990, p.2). Essa forma de integração provocava a formação de *rótulos*, que depreciavam o aluno deficiente, principalmente os que apresentavam déficit intelectual.

As classes especiais tinham um perfil diferenciado das demais, sendo considerada, para muitos que atuavam na escola, um apêndice:

[...] entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições pedagógicas do processo educacional (BATISTA, 2006, p. 8).

Anos depois, o CENESP passou a ter a denominação de Secretaria de Educação Especial (SEESP), sendo regulamentada pela Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, ficando vinculada ao Gabinete do Ministro da Educação.

A década de 1980 foi marcada pelos movimentos sociais e reivindicatórios das associações e de diversos setores da sociedade, que exigiam mudanças sociais e políticas, o que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse fato possibilitou se pensar em uma perspectiva inovadora para a pessoa com deficiência: a inclusão escolar. A proposta de inclusão impõe uma nova ordem à educação, como forma de promover uma educação de qualidade para todos.

Sassaki (1998, p.9), buscando explicar o paradigma da inclusão, destaca que:

[...] esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns como especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiência e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradoras).

Historicamente, a Educação Especial, a partir da década de 1970, se refere à educação ministrada às pessoas denominadas *excepcionais*, incluindo as pessoas com deficiência diversas, com problemas de condutas e superdotação. Contudo, a partir da década de 1990, vem se referindo, sobretudo, ao ensino numa perspectiva inclusiva para alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos do desenvolvimento.

Isso deu uma nova conotação à Educação Especial. Hoje, é reconhecido que, mesmo que essa clientela apresente diferenças significativas, não podemos esquecer que esses alunos têm, como qualquer outro, direito de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado, juntamente com seus pares da mesma idade cronológica (BRASIL, 2004).

Portanto, com a Educação Inclusiva, a escola surge com um novo ideário de educação, orientado no sentido de respeitar a heterogeneidade e a diversidade humana, que se constitui, principalmente, nas minorias e grupos socialmente discriminados. Cabe-nos ressaltar que a diferença faz parte dessa diversidade e não pode ser negada porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas.

As políticas de educação inclusiva, em prática atualmente, são inspiradas nos direitos humanos, impelindo-nos à busca de uma educação de qualidade, com a inclusão de todos os alunos no ambiente regular de ensino, como destaca Carvalho (2008, p. 46):

[...] as políticas de Educação Especial no Brasil adotaram orientação inclusiva, procurando assumir prática democrática com atributos políticos voltados para a realização humana. Os desafios estão em torno dos procedimentos a serem adotados no planejamento e na implementação dessa ideia ou, dito de outro modo, desse valor.

Nesse movimento de transformação, a educação formal e a Educação Especial são protagonistas de reformas viabilizadas por atos normativos, que possibilitaram a incorporação de novos conceitos, fundamentos e diretrizes para o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) estabelecem que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino.

Nesse contexto, ocorreu uma preocupação de organizações internacionais em incentivar o oferecimento de uma educação de qualidade e, para tanto, em março de 1990, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, com a proclamação da Declaração Mundial de Educação para Todos (apud Delors, 2004), que em seu Artigo I, torna claro que:

Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades, dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.

Meses depois, na Reunião de Cúpula sobre a Criança, realizada em Nova York, em setembro de 1990, com participação de representantes do Brasil e de vários outros países, foi firmado o seguinte compromisso:

[...] expansão dos cuidados na primeira infância e de atividades de desenvolvimento, incluindo intervenção na família e na comunidade, especialmente para as crianças pobres, em desvantagem ou portadoras de deficiência (MITTLER, 2003, p. 40).

Por sua vez, a Declaração de Salamanca (Espanha), promulgada em 1994, continuou esse movimento de educação para todos, desencadeando o movimento de inclusão escolar e proclamando que:

[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns com essa orientação integradora representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10).

A educação inclusiva preconiza que todos os alunos com necessidades educacionais sejam matriculados na escola regular, em consonância com o princípio de educação para todos. Deu-se início, assim, a um processo visando desenvolver uma pedagogia capaz de escolarizar, com sucesso, todos os alunos, inclusive os que têm deficiência intelectual.

A inclusão constitui-se num desafio para a educação atual, que busca minimizar as distorções do ensino, que envolvem o fracasso escolar (repetência), os baixos índices de aprendizagem e a exclusão histórica de alunos com deficiências. Estes, ano a ano, procuravam a escola e só lhes era destinada a classe especial, afastada dos outros alunos e, muitas vezes, localizada na parte final da escola.

Agora, a organização escolar tem a liberdade de se estruturar, de acordo com a sua realidade, como estabelece a Lei 9.394/96, no seu Artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O cenário educacional brasileiro aponta para mudanças no que tange às políticas educacionais, que norteiam a educação, e isso desencadeia processos de reorganização escolar, que objetivam a transformação de sistemas educacionais para o trabalho com a diversidade de modo que as escolas assumam o seu papel, de maneira a garantir o exercício da plena cidadania do alunado (CARVALHO, 2008).

Sabemos que de pouco adianta uma legislação avançada, se não forem dadas condições de pô-la em prática de maneira eficiente e efetiva em todo o território nacional (PIRES; PIRES, 1998). É preciso que todos os cidadãos aprendam a reivindicar seus direitos e que o governo brasileiro tenha o compromisso de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial.

Além disso, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos e a erradicação do analfabetismo e a valorização dos (as) educadores (as) da educação, da qualidade da formação e a consolidação dos direitos humanos (BRASIL, 2008, p.11).

Vale ressaltarmos que, para se chegar à inclusão e às novas maneiras de organização da escola, a educação trilhou uma trajetória de exclusão até chegar aos dias atuais, em que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e outros documentos internacionais e nacionais apontaram caminhos para alavancar a inclusão. O desafio da inclusão exige uma mudança na organização e no funcionamento da escola, revendo posturas éticas e concepções psicológicas, didáticas, socioculturais e de gestão no contexto educacional, de forma a assegurar a inserção de todos que a procuram, provocando uma quebra de paradigmas.

A influência das ideias inclusivas, oriundas de convenções e documentos internacionais, produziu reorientações, que culminaram com a produção de textos legais para nortear políticas públicas, visando o desencadeamento de uma educação para todos.

O desafio a ser enfrentado requer uns longos debates para a aceitação do novo modelo de educação, incluindo a necessidade de se criarem espaços inclusivos para a pessoa com deficiência. Para tanto, barreiras precisam ser quebradas, requerendo, também, novas atitudes e a construção de novos valores, a partir do processo de inclusão instaurado.

Os caminhos traçados para a viabilização desse projeto, em diversos outros documentos nacionais, denotam uma preocupação de focar a

deficiência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ¹³, elaborado à luz da Constituição Federal de 1988, afirma: “[...] é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 54; parágrafo II).

Da mesma maneira, as políticas educacionais voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, nas últimas décadas e no início do século XXI, refletem as transformações sociais e econômicas ocorridas. Os últimos documentos das políticas educacionais apontam para essa realidade, dentre os quais podemos destacar: a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3.298 (1999) e a Política Nacional numa Perspectiva Inclusiva (2008).

A Política Nacional de Educação Especial, editada em 1994, época de grande ebulição de Organizações Não Governamentais (ONGs), foi bastante discutida por seus representantes e também por representantes das Organizações Governamentais (OGs), obedecendo, ainda aos denominados princípios de normalização, integração, individualização, dentre outros. Assim, considerou, que:

A integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos seguintes valores democráticos: igualdade – viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos; participação ativa – requisito indispensável à verdadeira integração social; respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos (BRASIL, 1994, p.38).

A referida Política Nacional de Educação Especial serviu como fundamentação e orientação ao processo global da educação, das então denominadas pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno

¹³O Estatuto da Criança e o Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 13 de junho de 1990, dispõe em seu Art. 3º, que a “criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CAD.1, MEC, SEESP, 2004, pág. 18-19).

de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1994).

Por outro lado, a integração, numa perspectiva já inclusiva, constitui-se na característica principal da política educacional concebida na última década do século XX, decorrente das transformações contemporâneas, delineando a ideia da educação como instrumento de desenvolvimento da cidadania. Encontra-se, assim, fortemente delineada com matizes diversos, assumindo configurações próprias em cada contexto social (CABRAL NETO, 2004).

O processo de redemocratização do país serviu de motivação para elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, nº 9394/96, que vai determinar os fins da educação, agora com nova roupagem. Dedicou o Capítulo V à Educação Especial, estabelecendo:

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

Acompanhando o processo de democratização e a elaboração da LDB 9.394/96, com a finalidade de se adequar às exigências vigentes, é sancionada uma nova Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298/1999), que regulamentou a Lei nº 7.853/89.

O referido documento adota os seguintes princípios para a integração da pessoa portadora de deficiência: ação conjunta do Estado e da sociedade civil, estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem direitos, decorrentes da Constituição e das leis e igualdade de oportunidades na sociedade.

No que se refere especificamente à educação, o Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares e considera a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis de ensino (BRASIL, 2006).

Contudo, passado alguns anos, como forma de acompanhar avanços sociais e educacionais, é editada uma nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sob Decreto Nº 6.571, de 17

de setembro de 2008. Como o título sinaliza, tal Política contextualiza a inclusão como um movimento mundial/nacional que visa, através das suas diretrizes, reorganizar o sistema de ensino. Ela oferece e dá novo conteúdo, novos conceitos relativos às questões concernentes à deficiência.

A perspectiva inclusiva demonstra uma preocupação de universalização do ensino para o educando com deficiência e uma maior abertura para a inclusão de todos os alunos, indistintamente.

Apesar das legislações anteriores reforçarem a integração/inclusão, a proposta trazida pelo Decreto nº 6.571/2008 vem reforçar a inclusão para a educação e, principalmente, abrir novas possibilidades para o alunado com deficiência. Essa legislação trouxe grandes avanços na esfera educacional. Neste sentido, é importante que destaquemos alguns depoimentos de autores, componentes do grupo de trabalho elaborador da referida proposta:

A educação inclusiva é objeto de interesse em muitos países. Não conheço a situação de todos os países que fazem apelo a essa questão, mas conheço bem a situação do Canadá, a província de Quebec, onde fiz meus estudos de doutorado. [...] Do ponto de vista legal, o Brasil está na vanguarda em relação ao Canadá no que consiste a educação inclusiva. Entretanto, uma nova luta começa no sentido de concretizar no cotidiano da escola o que já temos garantido por lei. Nós sabemos que no Brasil uma parte importante de crianças com deficiência ainda não frequentam o sistema público de ensino. [...] No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação a TODOS. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da Educação Especial, mas das redes públicas de ensino (FIGUEIREDO, 2008, p.20).

O Brasil, nesta última década, destacou-se pela vanguarda de seus projetos inclusivos. A proposta brasileira de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, se diferencia das demais, porque garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial. Essa inovação, como está claro na nova Política Nacional de Educação Especial, não só redimensiona a Educação Especial como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas (MANTOAN, 2008, p.19).

A partir desses e de vários outros depoimentos¹⁴, observamos que a inclusão, hoje, se constitui num movimento mundial, numa disposição natural, compatível com a realidade do século XXI, manifestando uma busca pela inserção de todos os alunos às escolas, de forma plena, participativa, operante, num movimento de humanização da educação.

Incorporado aos princípios da educação atual, o princípio da inclusão está contido nos quatro pilares da educação propostos no relatório da UNESCO¹⁵ para a educação do século XXI, que são: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Com efeito, mudanças sociais desencadearam, também, mecanismos de direitos. Um dos exemplos disso é o Ministério Público (MP), que, a partir da Constituição de 1988, teve ampliado suas garantias e atribuições, visto que é uma instituição essencial à justiça, que visa defender os direitos sociais e individuais indisponíveis, como mostra o Art. 127, da Constituição Brasileira:

O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Nesse sentido o MP é a instituição que pode cobrar do Estado o cumprimento da legislação e das políticas voltadas para promover a inclusão, como explica COSTA (2006, p.95):

Destarte tendo a legislação conferido a legitimidade do Ministério Público para atuar junto à pessoa portadora de deficiência, cumpre agora verificar como deve ser desenvolvido este trabalho. O trabalho do Promotor de Justiça deve ser no sentido de buscar a efetividade dos direitos fundamentais consignados na Constituição Federal e garantidos pela legislação ordinária, buscando aplicar o princípio da igualdade, da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

¹⁴Embora não citados neste texto.

¹⁵UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) é um organismo especializado do sistema das Nações Unidas.

É importante destacarmos, ainda, que:

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Com esse conjunto legal, a Educação Especial, vem se respaldando juridicamente e ganhando espaço na sociedade. Contudo, seria relevante ressaltar a necessidade de se concretizar a inclusão por mecanismos de “conquista” e não apenas por “pressão jurídica”¹⁶

Em 2008, foi realizada a Conferência Nacional da Educação Básica, com o tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação, em que o MEC assumiu o compromisso de realizar conferências municipais e estaduais com a finalidade de mobilizar toda a sociedade para a construção do novo Plano de Educação. A conferência aludida foi considerada como um espaço democrático para um debate amplo a respeito do tipo de educação, que o país precisa.

Vale ressaltarmos que, dentre os seis eixos apresentados para análise pelos participantes da Conferência Estadual, realizada em 2010, o de número seis, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, foi considerado um dos mais polêmicos e com mais necessidade de aprofundamento pelos participantes. Nesse eixo, estão as orientações destinadas à educação do deficiente para o novo Plano Nacional de Educação Nacional 2011-2020.

Com base no referido documento, acreditamos que avanços conquistados serão mantidos ou ampliados, com vistas a “[...] garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania” (CONAE, 2010, p.105).

¹⁶Pressão Jurídica – Em alguns casos, há a necessidade de se exercitar uma ação judicial em defesa dos interesses da pessoa com deficiência.

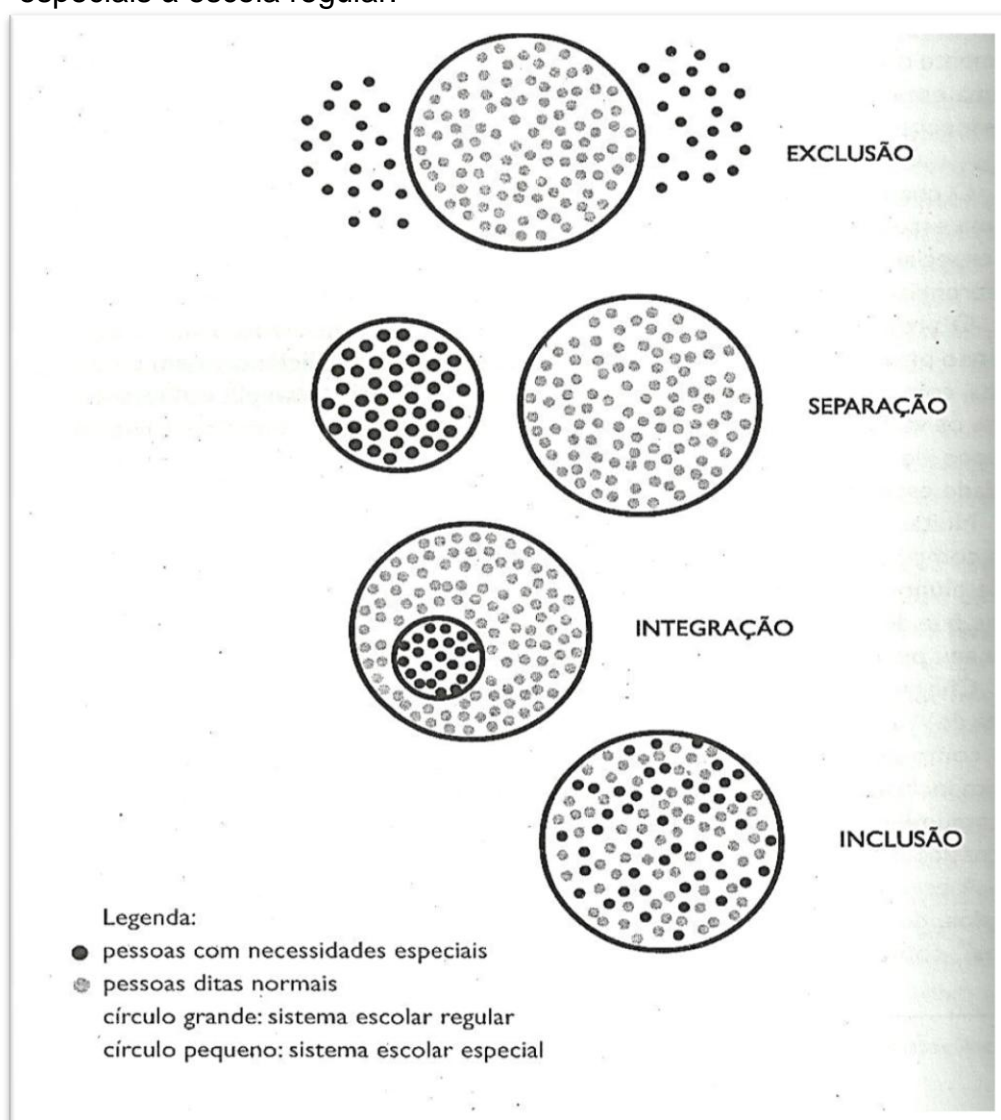
Contudo, uma nova reestruturação do MEC, publicada no Diário Oficial da União, do dia 16 de maio de 2011, através do Decreto nº 7.480, redimensiona a Secretaria de Educação Especial e a coloca como parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Verificamos, então, que o panorama da atenção às pessoas com deficiência no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte está tomando novos rumos. Os crescentes debates na sociedade acerca das pessoas com deficiência, em todos os setores, com vistas a sua inserção na escola regular, têm provocado mudanças significativas nas políticas públicas, tornando-as mais exequíveis e concretas para todos – embora longo caminhar ainda precise ser empreendido.

Os debates promovidos sobre a inclusão, focando a diversidade em todos os seus aspectos, estão contribuindo para desconstruir antigos paradigmas e levando à construção de novos paradigmas, que desmistificam a deficiência, favorecendo, assim, a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

Apresentamos, a seguir, a título de ilustração, uma figura simplificada, que simboliza adequadamente os momentos históricos que marcaram as ações existentes frente às pessoas com deficiência, desde a sua total exclusão à inclusão educacional (BEYER, 2009, p.75).

Figura 2: Aproximação gradual das crianças com necessidades especiais à escola regular.



Fonte: BEYER (2009, p. 75)

Por último, é importante que reflitamos um pouco mais sobre deficiência intelectual, analisando como é entendida, como vem sendo referenciada em leis e em documentos norteadores do atendimento educacional, em nível internacional e nacional.

2.2 A EVOLUÇÃO CONCEITUAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

O conceito de deficiência é bastante controverso e vem sofrendo transformações, ao longo do tempo, porém, apesar da Deficiência Intelectual (DI) ser uma das deficiências mais vistas pelas pessoas, constatamos que

a grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental (BATISTA, 2006, p.11).

A esse respeito, Ribas (2007, p.17) destaca: “[...] definir deficiência é uma atividade quase impossível. Saber onde começam os limites de uma pessoa e até onde chegam os seus alcances é tarefa inatingível”. A partir de tal colocação, percebemos a dificuldade de conceituar deficiência porque tal conceito é relativizado e nos remete à cultura e aos valores da sociedade na qual está inserida a pessoa.

No contexto de transformações históricas, conforme situado, os direitos sociais impuseram mudanças no que tange também à terminologia utilizada para denominar pessoas com deficiência intelectual.

De fato, uma expressão ou palavra utilizada num tempo passado, pode ser considerada pejorativa na atualidade. Por esse motivo, é interessante evocarmos alguns aspectos relativos à evolução dessa terminologia neste trabalho, de forma a registrar e dar conhecimento a respeito do que foi, do que é, e como era o tratamento dado às pessoas com deficiência em geral, ao longo do tempo.

Podemos verificar, também, variadas terminologias utilizadas para denominar a deficiência intelectual: debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, retardamento mental, dentre outras. No Brasil, o termo mais utilizado foi deficiência mental, que, para a cultura brasileira era menos estigmatizante do que retardo mental (MAZZOTTA, 1986).

O termo “*excepcional*” também foi utilizado nas décadas de 60-70 do século XX para designar pessoas portadoras de alteração na sua condição física, sensorial ou mental, bem como superdotação e problemas de conduta, visto que as outras expressões tinham um caráter considerado pejorativo.

Em 1973, a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), a fim de esclarecer dúvidas sobre a deficiência mental, publicou a seguinte definição:

[...] retardamento mental diz respeito ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, associado a déficits no comportamento adaptativo e evidenciado durante o período de desenvolvimento (MAZZOTTA, 1987, p. 10).

Para se encontrar o desvio padrão, eram utilizados os testes de Stanford-Binet e a escala Weschsler de Inteligência para Crianças (WISC) com seguintes padrões:

Quadro 1 - Níveis de Inteligência Medida, segundo classificação da AAMD

Quociente de inteligência - QI		
Nível	Stanford-Binet	Escala Weschsler de Inteligência para crianças (WISC)
Leve	68-52	69-55
Moderado	51-36	54-40
Severo	35-20	39-25
Profundo	Menor que 20	Menor que 25

Fonte: MAZZOTTA, 1987

Documentos brasileiros, orientadores sobre a educação do deficiente, classificavam a deficiência, a partir da mensuração do Quociente de Inteligência. Citamos, a seguir, a Proposta Curricular Orientadora da Educação Especial para o Deficiente Mental do Estado de Pernambuco (1977, p. 15), que buscou dar significado e classificar a deficiência mental:

Deficiência mental ou oligofrenia não significam uma doença, mas uma condição, referindo-se a todos os graus de desenvolvimento mental deficiente. Vários termos são usados para determinar a criança com retardamento mental: subdotada, deficiente mental, retardada mental, mentalmente prejudicada, oligofrênica, inadaptada etc.

Educacionalmente classificam-se em:

Educáveis - alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, com QI entre 50-55 a 75-79; está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano social e ocupacional permite-lhes na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente;

Treináveis – São os alunos que não se alfabetizam, nem adquirem independência completa em seus ajustamentos sociais e ocupacionais, com QI de 30-35 a 50-55, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais e para torná-los úteis no lar, em internatos e oficinas protegidas;

Dependente – São os alunos caracterizados por retardamento mental profundo, com QI de 25-30 e abaixo, tornando-se dependentes da ajuda alheia em termos de necessidade associadas à própria sobrevivência.

Continuando na análise conceitual da DI, constatamos que, no final do século XX, documentos foram elaborados apresentando uma nova forma de conceituar a referida deficiência, como é o caso da Lei 7.853/89, que: instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; dispôs sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência; sua integração social; dispôs também sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e disciplinou a atuação do Ministério Público. Mas, no desenrolar do seu texto não especifica definições sobre as deficiências.

Posteriormente, é publicado o Decreto nº 914/93, orientando o processo de integração e assim referindo-se, em seu art. 3º:

[...] as pessoas portadoras de deficiência são as que apresentam em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desenvolvimento de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1993).

Após 1996, com a promulgação da LDB – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional, foi publicado o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, preconizada na Lei 7.853/1989.

O referido decreto, em seu art. 4º, inciso IV, mantém o mesmo teor para deficiência em consonância com o Decreto nº 914/93, permanecendo a mesma definição para as pessoas com deficiência. Mas, especificamente com relação às pessoas com deficiência mental, assim se refere em seu artigo 4º, alínea IV:

Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, habilidades acadêmicas, dentre outras.

Os documentos, em âmbito estadual e municipal, elaborados à luz dessas orientações, contudo, possuem uma visão mais progressista sobre os educandos com deficiências. É o que podemos constatar na Resolução nº 01/2003 do Conselho Estadual de Educação/RN, a partir do momento em que considera as necessidades educacionais especiais dos educandos e dá relevância à aprendizagem, como podemos verificar:

Art.5º São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a aquisição de competências e habilidades próprias do nível de ensino no qual está inserido.

Observamos que, no tocante à denominação “Deficiência Mental”, vem ocorrendo várias mudanças. Esta denominação perde espaço e passa a ganhar força a expressão “Deficiência Intelectual” (DI). Isso ocorre a partir de recomendação da Convenção de Montreal (2004), que aponta para a valorização, a tolerância e o respeito às pessoas com déficit cognitivo, considerando-as cidadãs em sua plenitude, favorecendo, assim, a sua inclusão social e educacional.

Essa declaração, assinada por ocasião da referida Convenção, revela a preocupação mundial em assegurar direitos às pessoas com DI e faz o seguinte destaque:

A deficiência intelectual, [...] constitui parte integral da experiência e diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.

Esse documento também recomenda que, a partir daquela data, as Organizações Internacionais passem a utilizar a terminologia “Deficiência Intelectual” quando se referirem às pessoas com déficits intelectuais, como bem norteia o texto:

Incluir a ‘DEFICIÊNCIA INTELECTUAL’ nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação às “*personas com deficiências intelectuais*” e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área (OMS, 2004, p.207).

Segundo esse novo desenho da Deficiência Intelectual, a Associação Americana da Deficiência Mental (AAMR), fundada em 1876, valorizando o paradigma da inclusão social, substituiu a antiga sigla para AAID, em 1º de janeiro de 2007. Esta sigla significa, em português, Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento.

Esta mudança foi, amplamente, aprovada pelas pessoas com deficiência intelectual, membros das suas famílias e pela sociedade em geral,

pois, esta instituição de renome mundial referendava uma nova terminologia, considerando-a mais adequada aos tempos atuais. Isso contribuía para resgatar a verdadeira imagem, os direitos, a dignidade e as competências das pessoas com deficiência intelectual, com o objetivo maior de garantir-lhes participação plena, compartilhada junto aos demais cidadãos em todos os aspectos da vida (SASSAKI, 2007).

A referida associação, assim conceitua a Deficiência Intelectual: *“intellectual disability is characterized by significant limitations both in intellectual and adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical skills. [...] originates before age 18”*(AAID, 2009).¹⁷

Observamos, de acordo com a definição adotada pela AAID, que o conceito de DI, em sua essência, permanece praticamente da mesma maneira como foi apresentado em 2002, conforme situa Raiça (2006): comprometimento intelectual, significativamente inferior à média, acompanhado de limitações importantes no funcionamento adaptativo.

Todavia, não podemos desconsiderar as especificidades da deficiência intelectual, principalmente as apontadas pela própria definição adotada pela associação americana acima referida.

Autores como Carvalho e Manoel (2004) e Fontes, Pletsch, Braun, Glat (2007), mencionados no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (2008), consideram cinco dimensões para análise da Deficiência intelectual (DI):

1. Habilidades intelectuais;
2. Comportamento adaptativo;
3. Participação, interações;
4. Saúde: fatores etiológicos e saúde física e mental;
5. Contextos, relacionados ao ambiente sociocultural no qual a pessoa com DI vive.

Destacamos a importância desses documentos recentes, pois são essenciais para reestruturação dos diagnósticos de alunos com deficiência

¹⁷Deficiência Intelectual é caracterizada por significativas limitações no comportamento intelectual e adaptativo, expressa nas habilidades conceitual, social e prática. Limitações originadas antes do dezoito anos de idade (tradução livre feita pela autora).

intelectual, embora tenhamos observado que, já há algum tempo, no Rio Grande do Norte existe uma certa cautela dos especialistas, principalmente psicólogos e pedagogos, em proceder avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual. Isto está previsto na Resolução 01/2003 - CEE/RN, em seu artigo 9º, quando determina que

a avaliação do desempenho escolar dos alunos com necessidades especiais matriculados quer em classes, quer em escolas especiais e centros, deverá ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devendo processar-se conforme o preconizado pela LDB em seu art. 24, inciso V.

Atualmente, prevalece uma visão contextualizada de avaliação, em que elementos pedagógicos e psicológicos são igualmente relevantes no diagnóstico de alunos com Deficiência Intelectual, algo que não acontecia há algumas décadas atrás.

Caminhando na história conceitual da Deficiência Intelectual, agora numa perspectiva inclusiva, parte-se para a construção de uma nova política de ação para a Educação Especial, denominada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008, p.15), que considera:

[...] pessoa com deficiência aquela que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Percebemos que a conceituação da deficiência apresenta-se contextualizada e não se refere a categorias. Dessa forma, presenciamos um avanço relacionado à terminologia utilizada no tocante à Deficiência Intelectual, decorrente de um longo processo de avanços científicos e de mudanças de valores, que são também frutos de uma luta contra práticas discriminatórias frente ao aluno com deficiência, de uma maneira ampla.

Em 13 de dezembro de 2006 aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nela são evocados os direitos consagrados na Carta

das Nações Unidas, tais como: liberdade e justiça para todos. A referida Convenção aponta para a evolução do conceito de deficiência, destacando que são as atitudes e os obstáculos, encontrados no ambiente, os entraves que impedem a plena e efetiva participação dos deficientes na sociedade. Nesse contexto, encontra-se incluída toda a deficiência, inclusive a intelectual, pois abrange em seu título “direitos das pessoas com deficiência”.

Percebemos que, a evolução conceitual referente à deficiência intelectual esteve relacionada aos avanços sociais e educacionais. Portanto, os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos ou inadequados quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros (SASSAKI, 2005).

Nessa caminhada de avanços científicos e de mudanças de postura em relação ao deficiente intelectual, a troca de terminologia utilizada em referência a essas pessoas é bem-vinda, devendo ser disseminada em todos os contextos sociais, principalmente no educacional. Isso porque é na escola onde se abraça a diversidade e a pluralidade das diferenças, vindo nelas um elemento enriquecedor, devendo, por isso, ser inclusiva (PIRES, 2006).

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A educação é uma construção social, que se estrutura a partir de um movimento de interação, numa aprendizagem mútua do homem com os seus pares. Desde a Antiguidade, o homem transfere seus conhecimentos de diversas maneiras: informal, de pai para filho; “particular”, que consiste no ensino em casa, dentre outras formas.

Somente a partir do século XVIII foram criadas as primeiras escolas públicas, mantidas pelo estado, porém, com acesso restrito à grande massa da população. Desse modo, o “saber escolar” ficou, por muito tempo, restrito a uma parcela ínfima da população (as elites).

Com o nascimento da escola, nasce a práxis pedagógica, que consiste no ato pedagógico de ensinar, numa ação interativa entre professor/aluno, aluno/aluno e aluno/professor, no contexto escolar organizado.

No Brasil, a educação pública desenvolveu-se de forma tímida, porém, a partir do século XX, com a implantação do novo modelo – grupos escolares - houve um avanço e uma nova reordenação, com a criação da seriação. As turmas eram criadas com base na “homogeneidade” da clientela, sob a orientação de um só professor, levando em consideração os princípios de igualdade, obrigatoriedade e gratuidade. Existiam dois tipos de escola, um de caráter urbano, os denominados grupos escolares, e outro rural (as escolas isoladas).

Mesmo assim, com o surgimento da escola pública no Brasil, a educação do deficiente intelectual, então denominado deficiente mental, ficou relegada ao esquecimento, se comparada a dos deficientes visuais e auditivos.

A educação das pessoas com deficiência intelectual, por muito tempo, esteve apoiada em duas vertentes: na médico-pedagógica e na psicopedagógica.

Na vertente médico-pedagógica existia a hegemonia médica sobre a deficiência, uma vez que foram os médicos os primeiros profissionais a se preocuparem com a pessoa com Deficiência Intelectual. Em se tratando de Brasil, não poderia ser diferente, uma vez que o interesse partiu da observância dos casos de deficiência e doenças mentais mais graves, dos pacientes internos em asilos, sanatórios e hospitais psiquiátricos. É o que destaca Jannuzzi, (2006, p. 112), ao afirmar: “[...] entre nós, a medicina vem influenciando as propostas educacionais para os deficientes [...] também por ser na área do ensino superior, uma das mais antigas no Brasil.”¹⁸

As propostas pedagógicas utilizadas nas instituições escolares que inicialmente eram criadas anexas aos hospitais têm um caráter mais terapêutico, valorizando os sentidos, sendo as atividades empreendidas a partir dos estudos de Séguin. O diagnóstico das pessoas consideradas deficientes

¹⁸A autora refere-se à Psiquiatria, que é uma das especialidades mais antigas dos cursos de Medicina instituídos no Brasil.

intelectuais deveria ser realizado pelo médico, por ser este o profissional estudioso do assunto da deficiência intelectual, portanto a educação seria dada pelos próprios médicos, com apoio de profissionais da área pedagógica.

Os anormais completos ficariam sob os cuidados médicos, diretamente, e, se necessário, auxiliados pelos pedagogos sob a responsabilidade do médico. Os incompletos, além do médico, sob a responsabilidade do neurologista e do pedagogo preparado para tal: o médico, combatendo os defeitos orgânicos e o pedagogo as taras mentais, até que as crianças pudessem voltar às classes normais. Sempre o papel preponderante seria o do médico (MAGALHÃES¹⁹ apud JANNUZZI, 2006, p.91).

Na vertente psicopedagógica, a Psicologia vai tomando o espaço da Medicina. A ênfase passa a ser dada a uma ciência que possibilita o estudo da mente e do comportamento humanos em laboratórios, decorrente dos estudos desenvolvidos na Europa e Estados Unidos, principalmente, como já destacamos a partir do legado de Alfred Binnet com sua escala de Quociente Intelectual. Tal legado foi decisivo para iniciação de pesquisas sobre graus de intelectualidade de alunos matriculados em escolas públicas, com o objetivo de identificar alunos com ou sem Deficiência Intelectual (DI).

Nesse período, os professores para trabalhar com o aluno com DI deveriam ter um perfil especial: serem educadores natos (vocacionados), com cultura pedagógica sólida e, após seleção, ter uma frequência em cursos e estágios obrigatórios, para verificar se estavam aptos ao trabalho docente com a clientela especial. Assim, a formação do professor como especialista, potencializaria o início da especialização do ensino, como estratégia para atender, sistematicamente, à clientela denominada “excepcional”. Tudo isso com base em princípios do Escolanovismo²⁰, dentre os quais destacavam-se a

¹⁹Basílio de Magalhães escreveu o livro Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente conclama, - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira (1913).

²⁰Escolanovismo – movimento de renovação do ensino, que foi especialmente forte na Europa, América e Brasil, na primeira metade do século XX. Acreditava que a educação seria o elemento verdadeiramente eficaz, para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, apto a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade (HAMZE, 2011).

educação sensorial e intuitiva (envolvendo o exercício dos órgãos sensoriais), a ênfase no concreto, dentre outros aspectos.

As atividades curriculares propostas aliavam o trabalho intelectual e o manual. Favoreceram, assim, a criação de oficinas, embora as atividades recreativas tivessem um espaço privilegiado.

Observamos, pois, que a Pedagogia e a prática pedagógica sempre estiveram aliadas ao modelo preconizado pela educação vigente. Gradativamente, a Educação Especial vai se direcionando para o modelo integracionista e, posteriormente, inclusivo.

Durante o período em que a Educação Especial estava pautada nos princípios da integração, que vai da década de 70 até início da década de 90 do século XX, a prática pedagógica de professores com alunos com DI continuou recebendo forte influência da Psicologia. Essa foi a razão pela qual os currículos das formações docentes terem enfatizado conteúdos concernentes à etiologia das deficiências e propagando uma ação pedagógica voltada para a socialização, alfabetização e aquisição de conceitos matemáticos elementares.

O aprofundamento em conteúdos relativos às outras áreas era pouco considerado, dando-se uma dimensão menor entre o nível de aprendizagem e a série cursada. Assim, alunos da segunda série trabalhavam com o nível de primeira; alunos de terceira série estudavam em nível de segunda e assim por diante. Mesmo assim, muitos professores se destacaram com as suas práticas, conseguindo inserir alunos em salas regulares, mas esses eram casos isolados.

Posteriormente, a ação pedagógica dos professores foi fundamentada na Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis (1979), que continha orientações, disseminadas nas formações, influenciou o ensino de alunos com DI:

[...] esta proposta não constitui um plano de curso. É um currículo – fonte que subsidiará o professor na elaboração de seu planejamento a nível de turma, o que só pode ser feito com base no conhecimento da realidade “concreta” dos seus alunos e dos meios de que dispõe (MEC/CENESP apud MAZZOTTA, 1987, p. 71).

Essa organização curricular proposta pelo CENESP/MEC (1979) produziu planejamentos por turma, embora houvesse momentos coletivos para essa atividade.

A partir de pesquisa realizada por Raiça e Oliveira (1990) sobre problemas e dificuldades que afetavam a prática docente, foram citados como problemas à época: proposta curricular parcialmente adequada; classes inadequadas; falta de aperfeiçoamento para os professores (reuniões e cursos), dentre outros.

Nessa pesquisa, constatamos a relevância que é dada à formação e aos parâmetros orientadores para subsidiar a prática docente.

Quanto à formação pedagógica, acontecia geralmente fora da escola de origem do professor, o que aparentemente, desobrigava a instituição escolar, na qual estava inserida a classe especial ou outra modalidade de ensino especial, de assessorar os docentes das referidas turmas. Isso prejudicava sensivelmente o trabalho pedagógico, tendo em vista as dificuldades com relação ao ensino aprendizagem dessas turmas consideradas especiais, que comumente eram trabalhadas por professor ligado ao Ensino Especial, no âmbito das Secretarias de Educação. Como se pode ver, esta medida causou transtornos dentro da escola, provocando a dualidade entre Educação Especial e a Regular. Com isso, a escola se omitiria e, em muitos casos, não integraria o docente ao seu quadro funcional porque ele se encontrava vinculado ao Ensino Especial.

A partir da década de 90, do século XX, surge o movimento em prol da inclusão, numa tentativa bem sucedida de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, entre os quais os que apresentam deficiência intelectual, nas classes regulares. Passa-se a combater a exclusão *explícita*²¹ na escola, através da inserção do aluno com DI nas salas regulares, por meio de medidas oriundas das Secretarias de Educação, respaldados em documentos e leis.

O ensino inclusivo passa a ser buscado por muitos sistemas educacionais e a prática pedagógica inclusiva começa a ser debatida por

²¹Exclusão explícita corresponde àquela exclusão clara, palpável, como era o caso das classes especiais, embora tenhamos conhecimento de que existam outros mecanismos que evidenciam a exclusão: fracasso escolar, repetência, baixa estima, dentre outros, e que provocam a saída de alunos da escola.

educadores e pesquisadores da área da educação, seja ela regular ou especial. A este respeito, Mittler (2003, p. 16) declara:

[...] se alguém me tivesse dito naquela época que viria o dia em que as crianças com impedimentos intelectuais não somente estudariam nas escolas regulares, como também teriam sucesso nos exames finais, eu não teria acreditado nisso.

Essa afirmação reflete a perplexidade do autor diante da inclusão escolar, que hoje se busca consolidar, pois está sendo reconhecido, embora numa perspectiva ainda lenta, que

[...] educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras [...] (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21).

A educação inclusiva aponta o olhar para a diversidade encontrada no contexto educacional, dantes nunca enxergado, mostrando que as pessoas são diferentes e que princípios de *inclusão* e *diversidade* devem fazer parte das práticas e dos projetos pedagógicos implementados pela escola. Antes, observávamos que professores do ensino comum tinham dificuldade para aceitar alunos com DI nas suas turmas, assim como regentes de classes especiais tinham dificuldades em receber alunos “*ditos normais*” em suas salas. Contudo, aos poucos, o processo de inclusão vai se solidificando, com as escolas se ajustando aos novos desafios, embora muito ainda tenha que ser empreendido neste sentido, pois:

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores iguais e direito iguais, precisamos reavaliar a maneira de como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

A mudança do paradigma educacional remete-nos às palavras de Freire (1996, p.76): “[...] o mundo não é. O mundo está sendo”. Essa perspectiva de mudança estava clara nos anseios da sociedade, embora se entendendo que,

a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos oco [sic] de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica (FREIRE, 1996, p.79).

O referido autor aponta para a importância da mudança na educação, não importando o projeto. Com essa compreensão, vemos a Educação Especial numa perspectiva inclusiva como um novo projeto educacional, rompendo o ciclo da integração, impactando os processos pedagógicos escolares. Porém, observamos que ocorreu um processo de acomodação no que se refere à inclusão, o que inviabilizou uma prática docente mais progressista.

A este respeito Mantoan (2006) pontua que o processo de transformação da escola comum é lento, sendo necessária a existência de uma ruptura com o modelo antigo da escola para que haja um processo de mudança.

As transformações sugeridas apontam para uma pedagogia da diversidade na escola. Nesse sentido, as palavras de Lima (2005, p.3) traduzem a importância dessa pedagogia, ao situar que:

inclusão de pessoas com alguma forma de impedimento de natureza biológica pressupõe a criação de uma pedagogia para a diversidade, isto é, uma pedagogia que se oriente para criar vários caminhos possíveis de ensino, a fim de que as aprendizagens deles decorrentes levem cada pessoa a um processo amplo de formação humana.

O grande desafio que se apresenta para a inclusão dos alunos com DI em salas regulares parte da própria escola e dos educadores, que têm uma

visão distorcida da deficiência intelectual, como situa Forlin (apud Mittler, 2003, p.31):

[...] a principal barreira à inclusão encontra-se na percepção dos professores de que as crianças especiais são diferentes e de que a tarefa de educá-las requer um conhecimento e uma experiência especial e escolas especiais.

As crenças e os valores que permeiam o campo da deficiência, principalmente a intelectual, construídos a partir de preconceito e desconhecimento sobre a condição de deficiência, formam barreiras para a efetivação da inclusão escolar.

Amaral (1994) menciona a força desses mecanismos sociais favoráveis à segregação, ao responder à pergunta: quais os obstáculos que se interpõem entre o indivíduo e esse mundo? Ao responder, a autora cita, dentre outros fatores, a discriminação, destacando:

[...] falemos de atitudes para falar de preconceitos. Falemos de preconceitos para falar de estereótipos. Mas para falar de atitudes precisamos falar de emoções. Para falar de emoções precisamos falar das situações que as geram [...] (AMARAL, 1994, p.36) .

Repensar conceitos e valores relativos à deficiência deve ser, portanto, uma prática do novo profissional da educação, em decorrência do fato de que esses

[...] estereótipos por sua vez são frutos de preconceitos (que como o próprio nome diz são conceitos pré-existentes, portanto desvinculados de uma experiência concreta). Pode-se dizer que a matéria prima do preconceito é o desconhecimento. E desconhecimento da deficiência é o que não falta à sociedade como um todo e a cada um dos indivíduos que a compõem. Os preconceitos são, também, derivações de atitudes frente a dado fenômeno. As atitudes, por sua vez, são disposições psíquicas, quase corporais – abarcam, além de eventuais (in) experiências anteriores, fatores do indivíduo, como necessidades, valores e, principalmente, emoções. (op.cit., p.37).

Consideramos que essa forma de ver a deficiência prejudicou o início do processo de inclusão do aluno com DI na escola, fortalecendo mitos sobre a sua aprendizagem, construídos socialmente a partir de atitudes preconceituosas e segregacionistas de educadores, pois o temor pela diferença permeou em grande parte a discriminação que afeta as escolas. Como afirma Batista (2006, p.11), citando Goffman e Freud,

o sociólogo Ervin Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual; a estigmatização, para definir essa reação diante daquele que é diferente e que acarreta certo descrédito e desaprovação por parte das demais pessoas, Freud, em seu trabalho sobre o Estranho também demonstra como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente, mas que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas do próprio sujeito. [...] ainda podemos acrescentar a resistência institucional que contribui para aumentar e manter a discriminação. Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão de serviços públicos educacionais, a escola continua norteadas por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis.

A prática docente para alunos com DI é algo que vem sendo construído, gradativamente nas escolas regulares e, assim, “[...] a escola para todos extingue as práticas escolares onde todos os alunos têm de dominar as mesmas aprendizagens, no mesmo ritmo e através dos mesmos métodos de ensino”. (PIRES, 2006, p.91).

A adesão à inclusão dos alunos com deficiência constitui-se num processo educacional sem volta. Consideramos não haver mais condições de retroceder a uma prática docente retrógrada e obsoleta, como as desenvolvidas anteriormente ao movimento de inclusão educacional.

Apoiando-nos em considerações de autores, como: Freire (1996), Pires (2006), Perrenoud (2000), Stainback e Stainback (1999), com fundamentos em estudos relativos à inclusão de alunos com deficiências, podemos chegar a um consenso da importância da inclusão escolar para alunos com DI. Para tanto, consideramos os seguintes aspectos relacionados à prática docente numa perspectiva inclusiva: possibilidades de mudança no ensino, com o advento de uma escola progressista, e oportunidade de reflexão crítica da prática docente, tendo como pressupostos o inacabamento do ser e a educação libertadora.

2.3.1 Adequações curriculares: estratégias pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual (DI)

Oferecer uma diversidade de atividades no ensino para viabilizar uma aprendizagem satisfatória a uma parcela de alunos que apresenta dificuldades de aprendizagem é uma prática pedagógica utilizada por educadores em qualquer nível de ensino, principalmente por aqueles que têm uma postura humanista da educação.

Em se tratando de prática docente direcionada a alunos com Deficiência Intelectual, as adequações são sempre consideradas. Alguns documentos e leis destacam esses aspectos, entre os quais podemos situar:

Art.28. Flexibilidade do programa de estudos: os programas de estudos deverão ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes (BRASIL/DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL. LDB 9394/1996).

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p 17).

Na escola inclusiva, o conhecimento sobre o aluno é imprescindível, pois as suas necessidades educacionais vão dar subsídios para se operacionalizarem adequações. Essas são compreendidas como “[...] estratégias e critérios de atuação docente, que oportunizam adequar a ação educativa docente às peculiaridades de aprendizagem dos alunos na escola” (BRASIL, 1998, p. 15).

Ao analisarmos outros documentos referentes ao ensino de educandos com deficiência, observamos, também, a preocupação com as adequações

curriculares, conforme consta na obra Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2003). Tais adequações são também conhecidas como adaptações curriculares (CARVALHO, 2000; 2004; 2008).

De acordo com o que destacamos, educar respeitando a diversidade é permitir aprendizagem a todos os alunos, mesmo que sejam criadas novas estratégias de ensino pelo professor, pois hoje se reconhece que as “[...] práticas de ensino num enfoque da diversidade são necessariamente múltiplas e diversificadas” (PIRES, 2009, p.47).

Essas práticas visam atender à diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com deficiência ou não. Os procedimentos pedagógicos devem ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção.

Para tanto, os currículos devem ser construídos à luz dos princípios que regem uma escola inclusiva, tendo por fim suscitar nos professores a importância das adequações curriculares, tendo em vista que estas favorecem uma aprendizagem satisfatória para todos os alunos, na medida em que se utiliza um fazer pedagógico voltado para a diversidade da clientela.

Com base em Coll (1987, p. 45), podemos entender currículo como

[...] o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução

Nessa perspectiva, podemos retirar informações importantes para a prática pedagógica, tais quais: o que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Como e quando avaliar? Dessa forma, o professor terá condições de pensar numa prática pedagógica efetiva, levantando possibilidades para adequações, caso necessário.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento que contém as adaptações curriculares, como estratégias para alunos com necessidades educacionais, podem ser uma fonte de apoio para o trabalho docente ao lidar com o aluno com deficiência intelectual. No mesmo, as adaptações curriculares constituem, pois, em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998).

Portanto, as adaptações (adequações) curriculares apóiam-se em pressupostos de flexibilização de procedimentos de ensino, de organização escolar e de apoio especializado, quando necessário (BRASIL, 1998). Devem ser operacionalizadas em todo o âmbito escolar, reorganizando o contexto, não somente da sala de aula, mas de todo o seu espaço.

No âmbito de sala de aula, Carvalho (2008) conceitua adaptação curricular²² como um conjunto de estratégias que permitem flexibilizar os conteúdos do currículo de modo a permitir a todos estabelecer relações com o saber. Desse modo, aponta para uma abertura no ensino de alunos com deficiência intelectual, pois, sempre que necessário, o professor pode dispor de várias estratégias de aprendizagem, com vistas a uma aprendizagem satisfatória para todos os alunos.

A autora ressalta, ainda, a importância de mudança do trabalho pedagógico quando afirma:

o trabalho pedagógico na diversidade requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula. Aprendemos a programá-la sob a hegemonia da normalidade, como se houvesse um aluno “padrão” que servisse de modelo aos demais. [...] (CARVALHO, 2004, p.122).

Embora tenhamos utilizado no trabalho a expressão adequações curriculares, alguns autores ainda continuam empregando a expressão “adaptações curriculares”, com o mesmo sentido. É oportuno recorrermos a Houaiss (2009), que traz os seguintes significados dos termos em questão: adaptação é a ação ou efeito de adaptar-se, e adequação é adaptação. Inferimos que a essência dos termos é a mesma, portanto, podem ser empregados de maneira indistinta. Conforme se vê, ambos representam estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a aprendizagem de alunos com ou sem deficiências.

Acreditamos que a mudança da terminologia de adaptação para adequação se deu por influência, a partir da publicação, em Portugal, do Decreto-Lei nº 3/2008, que assim determina em seu artigo 4º:

²²A autora citada utiliza a expressão adaptação curricular para se referir a adequação curricular.

As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

A adequação curricular, portanto, pode ser vista como um fator importante, com vistas à remoção de barreiras para a aprendizagem de alunos com DI na sala de aula. É imprescindível que as atividades propostas contemplem a diversidade do alunado e sejam construídas numa visão progressista de educação. Desse modo, Carvalho (2008) utiliza a terminologia “adaptações curriculares” e sugere que estas devam ser usadas por todos os professores e para todos os alunos, levando em conta a criatividade e a diversificação dos procedimentos de ensino, como forma de flexibilização do ensino.

Enfim, através desses referenciais, percebemos a importância das adequações curriculares para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, que podem se transformar em ferramentas valiosas para potencializar respostas educacionais adequadas, envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo. Isso para buscar eficácia educativa numa escola para todos (BRASIL, 1998). Todavia, reconhecemos a necessidade de apoio pedagógico para o professor e uma reflexão sobre o tema durante os momentos de planejamento e formação, em seu contexto escolar.

Após a reflexão sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual, fazendo interface com as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para essas pessoas, passaremos a detalhar os fundamentos metodológicos que embasaram a nossa investigação, como também os procedimentos metodológicos, os sujeitos e o lócus da pesquisa.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A intenção da pesquisa educativa é de compreender o significado das várias manifestações, que ocorrem no contexto educativo e contribuir para promover transformações de ordem prática, tentando minimizar a dissociação entre a teoria e a práxis desenvolvida na escola. Percebemos que há uma dicotomia entre esses dois eixos na escola, uma vez que observamos certa resistência dos educadores à teoria. Todavia, é essencial que se desencadeie um processo de reflexão no contexto escolar, visando a um equilíbrio entre esses dois eixos, uma vez que a teoria depura a prática, tornando-a mais significativa. Como afirmam Sacristán e Gómez (1998, p.101):

[...] a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática
[...] o próprio processo de investigação deve ser transformado em processo de aprendizagem dos modos, conteúdos, resistências e possibilidades da inovação da prática na aula conforme os valores que se consideram educativos.

Ao longo do tempo, a investigação em educação foi percebendo a singularidade do seu objeto e objetivos de estudo, que eram diferentes dos estudados em outras ciências. Estas tinham por foco o aspecto quantitativo e experimental da pesquisa, em que variáveis e hipóteses eram testadas.

Pesquisadores insatisfeitos com a leitura desses fenômenos buscaram novos caminhos e, assim,

[...] contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa” (BOGDAN, 1994, p. 11).

O referido autor considera, nesse processo, cinco características básicas da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva, visto que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números; há maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tende-se a analisar os seus dados de forma dedutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas

Portanto, a abordagem qualitativa corresponde ao que existe de mais subjetivo e peculiar para estudar a ação educativa. Por conseguinte, tem como principal instrumento de pesquisa o próprio investigador, que mantém diálogo constante com os sujeitos envolvidos e estabelece conclusões a respeito, partindo do pressuposto de que conceitos da realidade educativa são sempre provisórios.

Com base em pressupostos teóricos estudados, citados anteriormente, optamos por tal abordagem qualitativa, por compreendermos ser a mais apropriada para a investigação educacional, que é o objeto do nosso estudo. Em outras palavras, isto se deveu às suas características subjetivas, peculiares à realidade educativa. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é, exatamente, o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5).

Trata-se, pois, de um estudo científico, onde a subjetividade não é problema e o pesquisador faz parte, ativamente, desse processo com as suas interpretações a respeito do fenômeno estudado. Em nossa pesquisa, buscamos estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o estudo desenvolveu-se em uma escola pública, de âmbito municipal, em Natal/RN, em que existiam alunos com Deficiência Intelectual matriculados, tendo por foco a inclusão escolar.

Para tanto, entramos em contato com duas escolas municipais, por meio das suas gestoras e três professoras de classes regulares, que têm alunos com Deficiência Intelectual. Entretanto, somente tivemos oportunidade de empreender a investigação em uma das escolas, na qual as duas professoras das turmas com alunos com Deficiência Intelectual se dispuseram a colaborar.

Conforme já mencionado, delineamos como objetivo geral, investigar práticas pedagógicas de professores de uma escola da rede municipal de Natal/RN frente a alunos com Deficiência Intelectual, matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental. E, de forma mais específica, buscamos: identificar a concepção que professores têm sobre Educação Inclusiva de alunos com Deficiência intelectual – DI; analisar a visão dos docentes sobre Deficiência Intelectual – DI, com foco nas possibilidades de aprendizagem de alunos com essa deficiência; analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, identificando procedimentos de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos de anos iniciais.

3.2 MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

O método de pesquisa utilizado neste estudo, para a construção dos dados, constituiu-se no Estudo de Caso. Detalharemos, a seguir, alguns aspectos sobre o referido método.

3.2.1 Estudo de Caso

O estudo de caso é um método utilizado na pesquisa qualitativa para estudar um caso na sua singularidade, dentro do seu próprio contexto natural. Possibilita ao pesquisador penetrar melhor em sua essência e sentir a situação posta por aquele fenômeno.

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, permitindo fornecer informações e elementos que se referem ao caso considerado (BOGDAN, 1994). Não é um modelo utilizado por pesquisadores positivistas por não se apropriar da quantificação de informações, mas é

adequado quando temos por foco objetos de estudos dentro de uma realidade social natural e na qual os resultados obtidos não são fechados.

Em outras palavras, o estudo de caso pode ser definido como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente (TRIVIÑOS, 1987). O percurso dessa pesquisa é longo e vai requerer do pesquisador disponibilidade para atuar nesse campo e, também, conhecimento da área de estudo.

Lüdke e André (1986) apontam seis características fundamentais do estudo de caso: 1) visa à descoberta; 2) enfatiza a “interpretação em contexto”; 3) busca retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usa uma variedade de fontes de informação; 5) revela experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7) os relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A partir dessas características, alguns autores situam que o estudo de caso difere das demais pesquisas por considerar “[...] o objeto estudado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Consideramos, portanto, que se trata de uma metodologia adequada e atraente, pois envolve a compreensão de uma realidade vivenciada pelo pesquisador, como é o nosso caso. Torna-se objeto de estudo único, sendo uma representação singular da realidade.

A escolha do método de estudo de caso para este trabalho, de uma forma específica, se deveu ao fato deste se propor a estudar as práticas pedagógicas de professores atuantes com alunos com Deficiência Intelectual, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isto nos remeteu a pesquisar alguns casos, contextualizados em uma escola da rede municipal de ensino, em que os sujeitos (professores) envolvidos possuíssem uma singularidade, baseada na relação professor-aluno, aluno-aluno num processo escolar diário.

No estudo de caso que empreendemos levamos em consideração os estudos desenvolvidos pelo referido autor, que sugerem três fases para o

estudo de caso: fase exploratória (inicial); a segunda, mais sistemática, com a coleta dos dados; e a terceira, que corresponde à análise dos dados e à elaboração do relatório.

A fase exploratória correspondeu ao próprio projeto de pesquisa. Delineamos, de forma ainda incipiente, os contornos a desenvolver e, com base nas discussões efetuadas durante o primeiro seminário de dissertação, no PPGEd /UFRN, as possíveis “correções” a serem feitas. De igual modo, à medida que avançávamos nas leituras, tendo contato direto com o campo a ser pesquisado, reformulamos o plano feito inicialmente. Juntamente com a professora-orientadora, definimos, de maneira mais precisa, o objeto de estudo e os procedimentos a serem empreendidos.

A segunda fase constituiu-se na delimitação do estudo, em que buscamos determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo, decorrente do fato de que “[...] nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno, num tempo razoavelmente limitado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22).

Foi importante fazermos o recorte, dentro da realidade estudada, para limitar a pesquisa. Tentamos, então, dentro da vastidão da escola, campo da investigação, destacar apenas a prática pedagógica dos professores que, na ocasião, tinham alunos com Deficiência Intelectual - DI.

A análise sistemática e a elaboração do relatório constituem a fase de ação dentro do contexto selecionado. Nela, segundo Lüdke e André (1986), surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado. Nessa etapa, vivenciamos a pesquisa em toda sua plenitude, sendo desenvolvidas análises documentais, observações e entrevistas com a finalidade de atingir o objetivo.

Podemos afirmar que as fases são postas para se trabalhar didaticamente, contudo, isso não quer dizer que os fatos ocorram de maneira linear. Na pesquisa qualitativa há um movimento constante e é preciso que nós, enquanto pesquisadores, tenhamos o cuidado de nos manter atentos a fatos novos que vão surgindo.

Destacaremos, a partir deste momento, alguns procedimentos e instrumentos utilizados na investigação, considerados relevantes para obtenção de informações para o estudo de caso.

3.3 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

3.3.1 Observação

Segundo Houaiss (2009), observação é o procedimento científico de investigação que consiste no exame atento de um fato, de um processo, geralmente envolvendo instrumentos ópticos, de mensuração e observação, entre outros. É a observância de um fenômeno, no nosso caso, de cunho educacional, que oportuniza ao pesquisador se inserir no contexto pesquisado, de forma a conhecer a realidade com mais propriedade.

Sacristán e Gómez (1998, p.109) apresentam uma definição de observação que enfatiza a sua importância e validade para o processo de construção da pesquisa, contudo, ressaltam o fato de que se faz mister que deva ser planejada, controlada e sistematizada, ao situarem que:

[...] supõe prolongadas permanências do ou dos investigadores no meio natural, observando, participando, diretamente, ou não, na vida da sala de aula, para registrar os acontecimentos, as redes de condutas, os esquemas de atuação comuns ou singulares, habituais ou insólitos.

Sendo o principal elemento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Esse procedimento é, pois, uma ferramenta de pesquisa que apreende detalhes do contexto e que pode ir além da interpretação, dando significados ao que for apreendido pelo observador.

Muitas críticas são feitas à observação, dentre as quais, a possibilidade de interferência no ambiente ou o fato de poder favorecer comportamentos

“diferentes” nos sujeitos observados. Consideramos, porém, que ainda é um dos procedimentos mais utilizado por pesquisadores por captar a realidade de forma mais fiel. Apoiando-se em Reinhaarz (1979), Lüdke e André (op.cit.) justificam que os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar.

São de suma importância, no contexto da investigação, o registro de reflexões pessoais do observador sobre as ocorrências durante o processo da pesquisa, que corresponde às dificuldades, aos esclarecimentos e às reflexões de cunho metodológico.

Para o registro das nossas observações, destacamos que não houve regras pré-estabelecidas. Em decorrência disso, optamos pelo registro escrito, gravações de áudio, utilizando o *mp3 player* e o uso da fotografia, com a intenção de ilustrar e captar imagens relevantes para o desdobramento do trabalho. Os instrumentos foram utilizados com discrição, de forma a não chamar atenção demasiada dos sujeitos e de modo a preservar o contexto.

Estes são alguns aspectos que foram verificados no campo da pesquisa (escola):

1. Descrição de dados referentes à clientela, tais como: matrícula atual, número de alunos dos anos iniciais, número de alunos com deficiências; dados concernentes ao aspecto físico da escola, dentre estes as suas salas de aula e outros espaços utilizados pelos alunos, tais como biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, refeitório, banheiros, quadras de esporte, sala de professores, secretaria, direção.
2. Descrição dos sujeitos pesquisados: faixa etária, gênero, formação, dentre outros aspectos.
3. Descrição da sala de aula: disposição das carteiras, localização do quadro de giz, cartazes expostos etc.
4. Descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula: tipo de atividades realizadas; participação dos alunos com deficiência; comportamento evidenciado; tipo de relação existente entre os educandos com deficiência e seus pares/professora.

3.3.2 Entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais utilizada para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, pois contribui bastante para esclarecer alguns pontos que ficaram obscuros durante a observação, fornecendo dados importantes que vão complementar as informações obtidas. A esse respeito, White (apud MAY, 2004, p. 187) destaca que “[...] as entrevistas ajudam-nos a interpretar significados do que estamos observando”.

Quando bem utilizada, permite que o pesquisador interaja com os sujeitos, fazendo fluir as respostas pretendidas pelo entrevistador. “É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B” (RICHARDSON, 2008, p. 207).

Dentre os vários tipos de entrevistas utilizadas para se desenvolver um trabalho investigativo, optamos pela entrevista semiestruturada, tendo em vista o objeto e os objetivos desse trabalho.

A entrevista semiestruturada pareceu-nos ser o tipo mais adequado para a pesquisa em ambiente escolar, pois a abordagem qualitativa adotada permite uma flexibilização mais ampla no processo de captação de dados, como podemos observar na seguinte afirmação:

[...] a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados [...] queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 144 - 145).

Como os objetivos propostos da investigação visavam analisar as práticas pedagógicas pelo viés da inclusão escolar de educando com DI, a entrevista forneceu-nos dados relacionados também à subjetividade do professor como ser profissional e pessoal. Foram momentos de troca entre pesquisador e sujeitos da investigação, havendo verdadeira abertura entre ambos.

Elaboramos um guia para realização de perguntas, durante o seu desenrolar, com base nas observações desenvolvidas e à luz dos referenciais teóricos que nos embasaram para a construção deste trabalho.

Em nosso roteiro de entrevista para os professores (sujeitos da pesquisa), destacamos aspectos relativos a:

- identificação (faixa etária, sexo, formação, tempo de atuação como docente, tempo de docência na escola, nível de escolaridade que trabalha atualmente);
- questões concernentes à prática pedagógica;
- conhecimentos prévios sobre deficiência de forma ampla;
- visão sobre a pessoa com deficiência intelectual e o seu processo de inclusão na educação.

3.3.3 Pesquisa Documental

Os documentos escritos são fontes que podem fornecer informações importantes para o enriquecimento da investigação. É grande a diversidade de documentos educacionais relacionados à legislação e a registros produzidos na escola, que podem servir de base a muitos estudos. Apesar de, em muitos casos, serem considerados irrelevantes, na verdade muito deles contêm informações que podem subsidiar a análise de dados de um trabalho científico. Estes constituem:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

No que tange à investigação em pauta, a análise documental foi realizada com a intenção de complementar informações e de contribuir com a triangulação dos dados colhidos nas entrevistas e observações realizadas na escola. Para tanto, pesquisamos documentos referentes à prática pedagógica

dos professores e de alunos com Deficiência Intelectual (DI) envolvidos na pesquisa, o que nos possibilitaram um conhecimento mais amplo sobre as questões investigadas.

Os documentos que se constituíram em alvo da nossa investigação, foram: Projeto Político Pedagógico da escola; Fichas de Matrícula; Plano de Desenvolvimento da Escola; Resolução Municipal 05/2009, publicada no Diário Oficial de 28/01/2010.

Consideramos que o olhar atencioso e sensível sobre fontes escritas e arquivos documentais constituíram subsídios ricos para tecermos considerações (SANTOS, 2006), pois expressavam informações importantes sobre a instituição escolar e seus atores.

Em seguida, descreveremos os procedimentos de análise de dados que utilizamos durante o processo investigativo.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

O estudo de caso possibilitou analisar os dados utilizando procedimentos de categorização, classificação e organização. A interpretação dos dados consistiu em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros conhecimentos adquiridos anteriormente (GIL, 2009).

Consideramos a etapa de análise dos dados como uma das mais complexas da pesquisa, pois exigiu uma fundamentação criteriosa sobre o tema.

A partir dos aportes estudados, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2010; FRANCO, 2008), considerando os procedimentos empregados: observações, entrevistas e análises documentais.

Segundo Bardin (2010, p. 40), “[...] a análise de conteúdos aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa afirmativa nos remeteu a interpretações das situações estudadas, fazendo inferências a partir dos discursos dos sujeitos e das situações observadas.

Assim, respaldado-nos em Franco (2008, p. 12), que afirma que “[...] o ponto de partida para a Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, escolhemos as categorias de análise para processar os dados obtidos durante a pesquisa.

Com base em referenciais de Franco (2008), seguimos os seguintes passos:

1. transcrevemos, na íntegra, as falas dos professores e procedemos a uma leitura “flutuante”, que consiste em conhecer o texto, deixando-se invadir por emoções, conhecimentos e expectativas;
2. nas falas dos sujeitos, procuramos encontrar indicadores e pontos norteadores para interpretação dos dados, assim como dar respostas às questões da pesquisa, que se constituíram em questionamentos de como se desenvolve o fazer pedagógico de professores que têm alunos com DI incluídos na escola pública e qual visão desses professores sobre Deficiência Intelectual;
3. fizemos os agrupamentos, a partir da criação de categorias, que, de certa forma, sistematizaram os dados, possibilitando a triangulação das falas dos sujeitos com os referenciais teóricos existentes sobre as temáticas.

É relevante informarmos, ainda, que as categorias não foram criadas *a priori*, mas, sim, que emergiram das falas dos professores colaboradores durante as entrevistas.

A seguir, descreveremos o lócus da nossa pesquisa, a partir de informações obtidas com os gestores, que foram complementadas através das observações realizadas durante o processo investigativo.

3.5. O LÓCUS DA PESQUISA

Procuramos caracterizar o contexto em que se desencadeou a nossa pesquisa, tentando descrever, de forma clara e sucinta, o ambiente escolar que foi o centro das nossas atenções. Este relato será acompanhado da análise de documentos encontrados na Secretaria da escola, bem como de outros relacionados à prática escolar: Projeto Político Pedagógico, Resolução Municipal nº 05/2009, Fichas de Matrícula e registros das observações realizadas, que ocorreram no período de junho a dezembro de 2010.

A partir de conhecimentos prévios sobre a realidade da escola pública de Natal, como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, sondamos escolas que ofertavam atendimento escolar nos anos iniciais e que, em seus quadros discentes, estivessem matriculados alunos com Deficiência Intelectual (DI). Optamos por duas escolas, situadas em bairros diferentes, que se mostraram receptivas ao nosso trabalho investigativo.

Mantivemos contato inicial com as equipes gestoras das escolas e professores responsáveis pelas turmas com alunos com deficiência intelectual, possíveis sujeitos da pesquisa. Sentimos interesse das escolas em participar do estudo investigativo, expresso através das informações fornecidas a respeito dos professores e dos alunos com DI, que estudavam nessas turmas.

Na primeira escola, fomos encaminhados à Sala de Recursos Multifuncionais, como forma de obter informações sobre o aluno com DI. Pelo que observamos, a professora que oferece esse atendimento é tida como a autoridade em alunos com deficiência e com problemas de aprendizagem. Realmente, ela fez uma caracterização da turma com muita propriedade e se colocou à nossa disposição durante o trabalho investigativo.

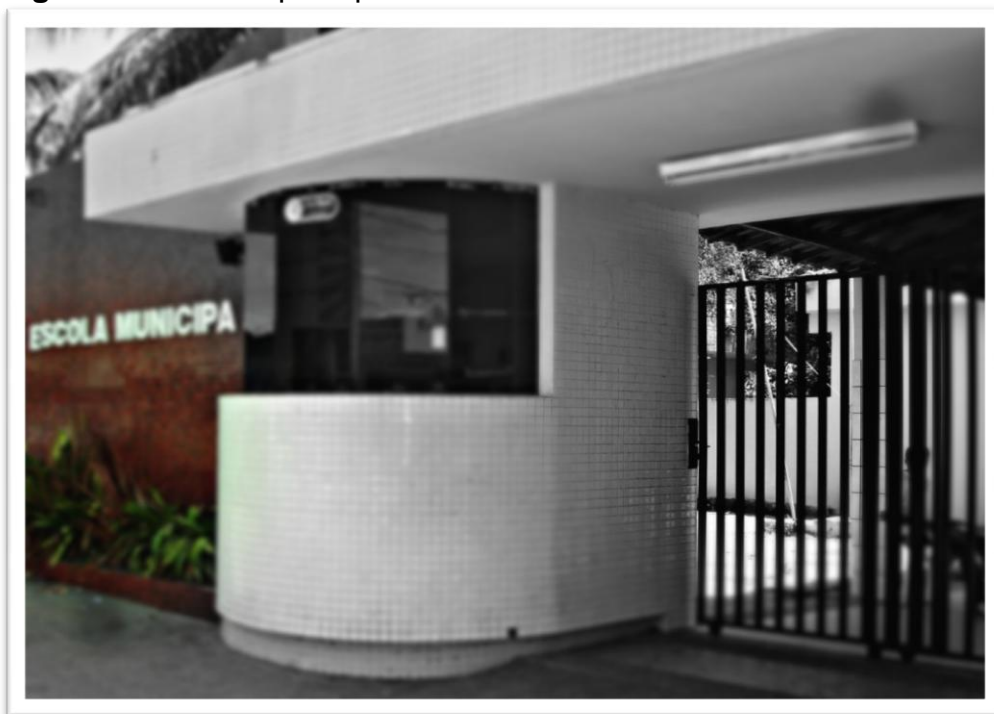
Contudo, passados alguns meses, ficou inviável o trabalho nessa unidade escolar porque a frequência irregular do aluno com Deficiência Intelectual prejudicou as observações. Em razão disso, a professora dessa sala achou melhor nos encaminhar para o turno noturno, o que não foi possível, já que o turno sugerido trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, e o nosso foco era a clientela do Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

A partir desse fato, canalizamos toda a nossa atenção para a segunda escola, tendo como ponto inicial a divulgação da nossa pesquisa para toda a instituição. Fomos orientadas pela equipe pedagógica a trabalhar com duas turmas de níveis diferenciados: 4º e 5º anos, em que cursavam alunos com DI.

Mantivemos contato com todos os educadores da instituição para informar sobre os nossos propósitos, dando ênfase às nossas professoras colaboradoras, que, de antemão, fizeram uma caracterização das turmas e um relato do trabalho pedagógico por elas desenvolvido.

A escola pública que serviu de cenário para a nossa pesquisa, é vinculada ao município de Natal/RN, o qual, segundo o Censo de 2010, possui uma população de 813.811 mil habitantes, tendo uma rede de ensino composta por 71 escolas do Ensino Fundamental e 58 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Figura 3. Fachada principal da escola²³



Fonte: Acervo da autora. Natal, 2010.

O quantitativo da matrícula de alunos da rede municipal, em 2010, estava assim distribuído:

²³Fachada padronizada para todas as escolas municipais de Natal /RN.

Quadro 2. Matrícula do Ensino Fundamental do município de Natal/RN 2010

Cidade	QUANTITATIVO		Total
	Anos Iniciais	Anos finais	
Natal RN	25.658	14.811	40.469

Fonte: Dados obtidos na Assessoria de Planejamento e Avaliação - APA / SME

A partir da análise dos dados, contidos no quadro 2, percebemos um maior quantitativo (63,4%) de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Natal/RN, em relação aos que frequentam as turmas dos anos finais (36,6%).

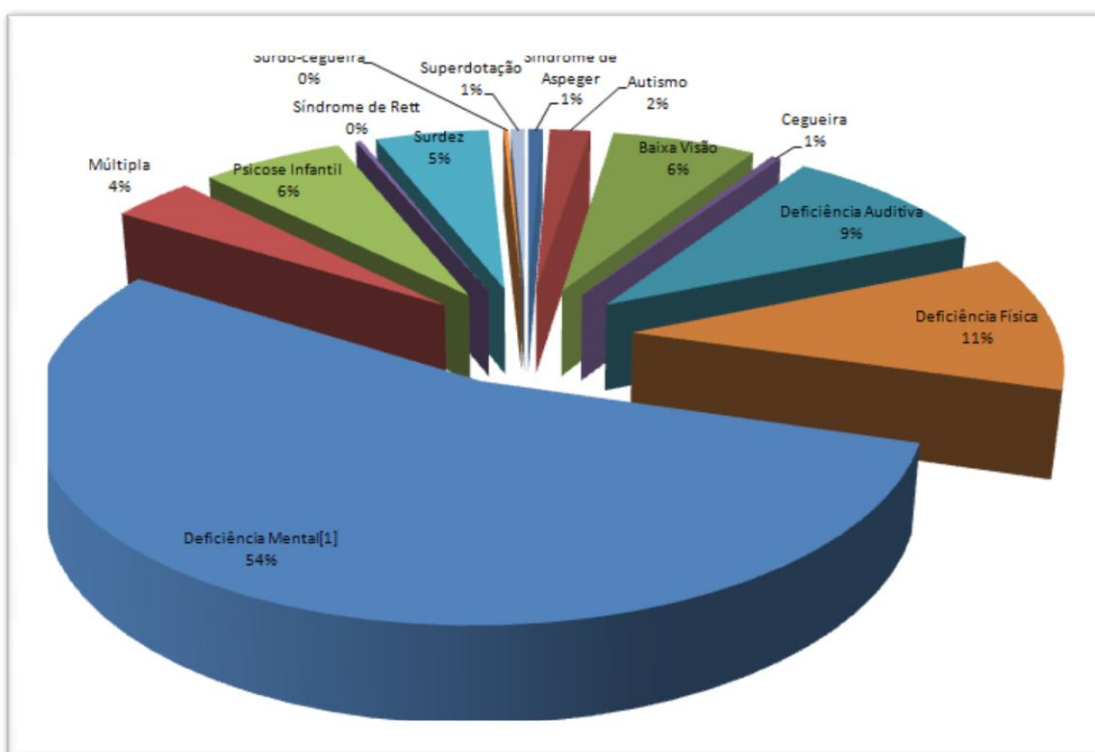
No que diz respeito à matrícula de alunos com deficiência, observamos a utilização da terminologia “necessidades educacionais especiais (NEE)” para se referir não apenas aos alunos com deficiência, mas também aos que apresentam altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, como podemos ver no quadro 3 e no gráfico1:

Quadro 3 - Matrícula de alunos por necessidades especiais da Rede Municipal de Educação de Natal/RN / 2010

Necessidades Especiais	Quantitativo
Síndrome de Asperger	18
Autismo	50
Baixa Visão	177
Cegueira	12
Deficiência Auditiva	258
Deficiência Física	303
Deficiência Mental	1500
Múltipla	101
Psicose Infantil	175
Síndrome de Rett	07
Surdez	139
Surdocegueira	6
Superdotação	17
Total	2.763

Fonte: Dados fornecidos pela Assessoria de Planejamento e Avaliação – APA / SME / 2010

Gráfico 1. Matrícula de alunos por necessidades especiais da Rede Municipal de Educação de Natal/RN / 2010



Fonte: Dados fornecidos pela Assessoria de Planejamento e Avaliação APA/SME / 2010

Embora o foco da nossa pesquisa tenha se voltado para alunos com Deficiência Intelectual, achamos relevante apresentar o quantitativo geral da matrícula de alunos com outras necessidades educacionais especiais no

modalidade de ensino integral até 08 de fevereiro de 1996, e a partir dessa data, sofreu alteração, passando a atender ao, então, Ensino do 1º Grau, constituindo-se em escola regular (DO nº 8.705, de 17 de fevereiro de 1996 / Portaria de Autorização nº 0796/96).²⁴

O bairro tem um grande fluxo de pessoas, caracterizando-se como um bairro residencial e comercial. Possui outras escolas públicas estaduais e municipais, igrejas, instituição especial para atendimento de surdos (Centro

²⁴Informações obtidas no Projeto Político Pedagógica da escola pesquisada.

SUVAG), estação rodoviária, sendo, bem servido de linhas urbanas de ônibus, advindas de vários bairros da cidade.

A gestão escolar (cargos de diretor e vice-diretor) é escolhida de forma democrática pela comunidade escolar, de três em três anos. A instituição possui Conselho Escolar, composto por elementos representativos dos diversos segmentos da escola, que também são eleitos. Recebe orientação pedagógica e de gestão dos Departamentos da Secretaria Municipal de Educação (SME).

A escola atende à clientela, na grande maioria, do seu entorno, matriculada no Ensino Fundamental, abrangendo os anos iniciais e finais, no turno diurno. No noturno, oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2010, ali estudavam 727 alunos, que eram distribuídos em 30 turmas, dos quais 345 frequentavam o turno matutino, em 13 turmas. Neste turno, havia uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que funcionava nos turnos matutino e vespertino, com frequência de 21 alunos com necessidades educacionais especiais. A escola, desde a sua criação, recebe alunos com as mais variadas necessidades educacionais especiais (NEE), sendo a Deficiência Intelectual a que prevalece, como podemos constatar no quadro 4:

Quadro 4. Demonstrativo de alunos com deficiências matriculados na escola / 2010

Deficiência	Faixa etária				Total
	7 – 10	11 – 14	15 – 18	Ac. de 19 anos	
Intelectual	-	8	4	1	13
Auditiva	-	1	-	1	2
Baixa Visão	-	1	-	-	1
Física	1	-	-	-	1
Múltiplas Deficiências		1	-	-	1
Transtorno Global do Desenvolvimento	-	3	-	-	3
Total	1	14	4	2	21

Fonte: Educacenso 2010²⁵

O quadro acima apresenta “Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) dentro de uma categoria de deficiência, porém, podemos afirmar com base na atual Política Nacional de Educação Especial / 2008, que,

[...] os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008, p.15).

Portanto, o TGD não se constitui em deficiência, mas numa categoria à parte. Embora, elaborada e publicada em 2008, através do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro desse ano, observamos que a nova Política ainda não influenciou na revisão da terminologia utilizada nos documentos oficiais brasileiros referentes à Educação Especial.

²⁵Educacenso - é um instrumento on-line de coleta anual de informações sobre as escolas para o desenvolvimento de políticas públicas, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) juntamente com a colaboração das Secretarias municipais e estaduais de educação.

A escola mantém-se com recursos financeiros oriundos de programas do Ministério da Educação, desenvolvidos durante o ano letivo, a saber: Programa de Dinheiro Direto à Escola (PDDE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Mais Educação, Escola Aberta, Programa Nacional de Merenda Escolar (PNAE), além de Recursos do Orçamento Municipal (ROM).

Também foram citadas pela gestora, parcerias mantidas com instituições locais, como:

- . o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (EMATER), no tocante ao apoio técnico pedagógico no plantio das diversas hortaliças cultivadas na horta pedagógica, envolvendo pais e alunos.

- . a Polícia Militar do RN, através do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), que tem objetivos de prevenção à violência e às drogas, tendo por foco as turmas do 5º ano;

- . a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), através de projeto desenvolvido por alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Odontologia e Fisioterapia, em que são empreendidas palestras com temas voltados para as turmas do 5º ano;

- . o Serviço Social da Indústria (SESI), envolvendo a distribuição da Revista Sesinho e promoção de cursos de Informática;

- . o Centro de Neurociências de Natal, com o objetivo de desenvolver a iniciação científica dos alunos dos anos finais.

Observamos que havia interesse pelos projetos desenvolvidos, pois era grande a participação da comunidade escolar nos cursos e atividades promovidos. Um dos documentos apresentados pela direção da escola foi o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)²⁶, que contém um diagnóstico dos problemas evidenciados da instituição e suas possíveis causas, conforme exposto no quadro 5:

²⁶Plano de Desenvolvimento da escola – PDE, implantado desde 1999 pelo FUNDESCOLA/MEC constitui-se no planejamento estratégico de ações pedagógicas e aquisição de materiais para a melhoria do ensino aprendizagem.

Quadro 5: Principais problemas x causas x ações a serem desenvolvidas

Problemas	Causas prováveis	Ações
Abandono escolar	Mobilidade familiar	Fazer levantamento dos alunos infrequentes;
	Falta de interesse dos pais	Enviar correspondência para alunos infrequentes;
		Tornar as aulas mais atraentes.
Reprovação	Pouca motivação para os estudos;	Fazer parcerias com instituições e empresas da comunidade;
	Alunos sem acompanhamento às tarefas escolares;	Reforçar atividades de leitura e escrita;
		Programar os mais variados projetos.
Disciplinas Críticas	Dificuldade na leitura e escrita	Reforçar as atividades de leitura e escrita;
		Planejar atividades e estratégias atrativas;
		Realizar projetos interdisciplinares de leitura e escrita.
Distorção idade/série	Interrupção dos estudos;	Reclassificar alunos com condições para avançar a níveis seguintes;
	Reprovação;	Encaminhar alunos ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.
	Trabalho infantil.	
Planejamento semanal desarticulado	Planejamento por nível de escolaridade;	Propiciar entrosamentos de professores entre os diversos níveis e disciplinas;
Conselho escolar pouco atuante	Falta de conscientização dos conselheiros escolares;	Realizar reuniões e assembléias mensais; Incentivar os conselheiros a participarem das formações promovidas pelo MEC e SME;
Alunos envolvidos com violência	Registro de alto índice de violência no bairro;	Envolver alunos com projetos esportivos, artísticos e educativos;

Fonte: PDE/2010

As constatações feitas, a partir da tabela acima, apontam para o grande problema da escola pública, que é o fracasso escolar. Este é provocado por fatores bastante conhecidos e citados pela escola em análise, que são:

frequência irregular às aulas, reprovação, distorção idade/série, pouca participação dos pais nas decisões da escola, trabalho infantil, dentre outros.

A reflexão de Ferreira (2000, p.63), no que tange a essa problemática, é de que

o fracasso escolar dessas crianças, no entanto, é explicado a partir da entrada tardia na escola, da repetência sucessiva, assim como, da pobreza familiar. Por se originarem de meios socioculturais “pobres” essas crianças se encontram em situação desfavorável face ao processo de escolarização.

Diante dessa afirmativa, um novo retrato está sendo delineado para a escola, a partir das novas exigências que vêm sendo colocadas com a democratização da escola pública. Alguns projetos, citados anteriormente, estão buscando mudar essa realidade com a implementação de ações criativas para estimular um vínculo entre o aluno e a escola, criando uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias.

Carvalho (2004) aponta para a reformulação da escola e sugere reformulações administrativas, pedagógicas e atitudinais, como também a implementação de debates, de forma a construir novos projetos pedagógicos concernentes a essa nova realidade educacional.

Para tanto, a instituição escolar deve incorporar, em seu projeto político pedagógico, ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas e socioculturais. Esse processo requer o envolvimento de todos os educadores e não apenas dos que trabalham com alunos com deficiências nas suas salas (GLAT; PLETSCH, 2011).

Esse novo retrato da escola pública ampliou, significativamente, o trabalho docente, produzindo novas responsabilidades para o professor e, sob esse enfoque, houve a necessidade de se (re) construir os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Seguindo essa ordem, a escola, lócus da nossa pesquisa, reconstruiu o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) à luz dos estudos de Delors (2004) e Freire (1996), ressaltando os quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Citações de Freire

(op.cit.) são encontradas no referido PPP, principalmente em aspectos relacionados às questões políticas e sociais.

Quanto à Educação Especial, verificamos nesse documento, no Capítulo III - Espaços e Ações Pedagógicas - a descrição da Sala de Recursos Multifuncionais (Sala de Atendimento Educacional Especializado), onde encontramos a seguinte definição:

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço da escola onde se realiza o atendimento para os alunos com necessidades especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas no novo fazer - pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.16).

A Sala de Recursos Multifuncionais foi implantada em 2004 pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, com a denominação de Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES), seguindo orientação do MEC. Este disponibilizou material necessário para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais da referida escola e de outras, localizadas geograficamente próximas, a fim de favorecer a inclusão escolar.

Em relação aos alunos assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), observamos avanços na redação textual no PPP, ao se referir a essa clientela acompanhada pela Sala de Recursos Multifuncionais, antes denominada de Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES), pois apresenta o conceito de deficiência coerente com a Política Nacional de Educação Especial / 2008 e a Resolução Municipal nº 05/2009, ao pontuar

[...] alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como: déficit de atenção, dislexia, deficiência física e mental. [...] serão beneficiados com este atendimento todos os alunos que necessitem de respostas as suas necessidades educacionais especiais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.16).

Portanto, a partir do Projeto Pedagógico e das falas dos educadores contactados, constatamos que a escola tem um histórico de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais desde a sua criação.

Para dar uma visão mais clara da instituição escolar, apresentamos um detalhamento, no quadro 6, das suas dependências.

Quadro 6. Dependências da escola

Dependências	Quantidade
Sala de Aula	13
Sala de Vídeo	1
Sala de Informática	1
Sala de Artes	1
Sala de Reforço Pedagógico	2
Sala de Judô	1
Sala de Recursos Multifuncionais	1
Quadra coberta	1
Secretaria	1
Direção	1
Coordenação Pedagógica	1
Sala de Professores	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Dispensa	1
Depósito de material	1
Conjunto de banheiro para alunos	4
Banheiros p/ professores e funcionários	3

Fonte: Dados fornecidos pela direção da escola.

Na área interna, a escola tem 13 salas de aula, bastante ventiladas, o que torna o ambiente agradável. Quanto ao seu aspecto físico, no período da pesquisa, encontrava-se adequado, em bom estado de conservação, com paredes limpas, pintadas e com boa higienização em suas dependências.

No tocante às normas de acessibilidade, observamos que possui piso tátil e portas largas, que permitem a passagem de cadeiras de rodas, de acordo com os critérios de acessibilidade previstos para o educando com necessidades educacionais especiais, conforme a Resolução Municipal 05/2009.

Este documento define normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino de

Natal/RN, bem como determina que seja de inteira responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação promover adequações arquitetônicas e ambientais às unidades de ensino da rede, respaldando-se nas Normas Técnicas – ABNT, contemplando edificações, mobiliário e equipamentos para promoção da inclusão educacional (NATAL, 2009).

Percebemos, pois, o estabelecimento de obrigatoriedade, no que tange às adequações arquitetônicas das escolas, com vistas ao favorecimento da inclusão educacional do aluno com deficiência na rede pública municipal.

Figura 4. Espaço central da escola.



Fonte: acervo da autora, 2010

Os ambientes em que funcionam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Laboratório de Informática, a sala de vídeo, a sala de reforço pedagógico, a sala dos professores, a secretaria, a direção e a coordenação pedagógica são climatizados. Contudo, observamos que o ambiente onde funciona a biblioteca poderia ser melhorado, suprimindo-o com novo mobiliário e ampliando o seu acervo bibliográfico, de forma compatível com a clientela dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a professora responsável por esse espaço, os livros são em quantidade insuficiente e os existentes já foram lidos pela maioria dos alunos.

A quadra de esportes tem cobertura, o que viabiliza a realização de aulas de educação física e de eventos festivos, mesmo em dias de chuva. As áreas cobertas e descobertas são amplas, o que deixa o espaço aprazível para

as brincadeiras durante o recreio. Árvores de médio e grande porte, existentes no pátio, tornam o espaço escolar agradável, como também, suas salas de aula.

As salas de aula têm tamanho adequado para comportar trinta alunos, são equipadas com carteiras, *bureau* e quadro de giz, branco e verde, que toma toda a parede frontal.

Com relação ao quadro funcional, detivemo-nos apenas no matutino, que é o turno onde desenvolvemos a nossa pesquisa, visto que os demais turnos possuem outras especificidades. O turno matutino apresenta um número de funcionários e educadores suficiente para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico satisfatório, conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 7. Demonstrativo dos funcionários que atuam na escola

Função	Quantidade
Direção	1
Vice-direção	1
Coordenação Pedagógica	2
Secretário-Geral	1
Secretário	2
Professores de salas de aula	13
Professores de educação física	2
Professores de Arte	1
Professores atuantes na biblioteca	2
Professores atuantes no laboratório de informática	1
Professor de Apoio Pedagógico Especializado	1
Auxiliar de serviços gerais	3
Merendeira	1
Auxiliar de merendeira	1
Porteiro	2
Total	34

Fonte: Dados fornecidos pela direção da escola.

Após concluirmos a apresentação da escola, campo da pesquisa, passaremos a descrever os sujeitos e algumas interações que ocorreram durante o processo, como forma de compreensão da prática desenvolvida e da criação de vínculo entre nós e os sujeitos participantes.

3.6. OS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DOS SEUS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

Os participantes da pesquisa foram recomendados pela coordenação pedagógica, como já nos referimos anteriormente, após informarmos que nosso objetivo era investigar práticas pedagógicas frente a alunos com Deficiência Intelectual-DI. Fomos encaminhadas às professoras e fizemos o convite para colaborarem com o estudo. A partir daí, apresentamos a nossa proposta e a forma como seria realizada a pesquisa, o que despertou nos mesmos interesse em participar do trabalho. O critério de seleção para as professoras foi o fato das mesmas estarem na docência de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em que alunos com Deficiência Intelectual estudavam e de terem assinado o termo de consentimento para participarem da pesquisa. A identidade dos sujeitos foi preservada e, como forma de forma de manter o anonimato, resolvemos denominá-los de PROF1 e PROF2.

Quadro 8. Caracterização dos sujeitos

SUJEITOS	PROF1	PROF2
Gênero	Feminino	Feminino
Idade	Entre 46-50 anos	Entre 46-50 anos
Estado Civil	Divorciada	Solteira
Formação Inicial	Pedagogia (UFRN)	Magistério /cursando Letras (Univ. Potiguar)
Pós-Graduação	Especialização em Educação Infantil	-----
Ano que leciona	5º ano	4º ano
Tempo de docência	20 anos	15 anos
Situação Funcional	Professor com contrato temporário	Professor efetivo

Fonte: Dados obtidos dos próprios sujeitos durante entrevistas

A partir da análise do quadro 8, construída mediante dados das professoras colaboradoras, observamos que há aspectos profissionais e pessoais que coincidem como: faixa etária entre quarenta e seis e cinquenta anos de idade, gênero feminino, larga experiência na docência, ultrapassando os quinze anos. Há, porém, uma variante na formação, pois, enquanto uma é

licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com pós-graduação em Educação Infantil, a outra está cursando licenciatura em Letras na Universidade Potiguar (UNP), possuindo formação em nível médio. Contudo, constatamos que ambas não receberam qualquer informação e/ou orientação sobre como trabalhar pedagogicamente com alunos com deficiência, durante a formação inicial, embora apontassem, no decorrer da pesquisa, como algo muito relevante para desenvolverem uma ação pedagógica de qualidade com esses alunos.

Diante de tal fato, registramos que, desde 1994, está em vigor a Portaria nº 1.793 / MEC, que traz recomendações às instituições superiores, formadoras de docentes, direcionadas a complementar os currículos das licenciaturas e a contribuir com a formação desses profissionais, estabelecendo:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina 'ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS', prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Em consonância com esse dispositivo, Prieto (2006, p.88-89) afirma:

[...] a formação inicial de todos os professores deva capacitá-los para “atenderem demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais”, não sendo mais um tema para as tradicionais “habilitações” em Educação Especial. É preciso intensificar as mudanças nos cursos de formação para que em todas as disciplinas se privilegie a construção de projetos educacionais para atender todos os alunos.

A autora destaca a importância da formação que vise contribuir para que o professor seja capacitado para trabalhar com todos os alunos sob sua responsabilidade, levando em consideração a diversidade da clientela. Essa formação inicial de professores possibilita conhecimentos prévios, que, aliados à prática, vão favorecer uma aprendizagem satisfatória tanto para os alunos com deficiência, como para os considerados dentro dos padrões de normalidade.

Com relação ao vínculo empregatício, PROF2 faz parte do quadro permanente da escola desde 2004, enquanto que PROF1 encontrava-se com contrato temporário, prestando serviço à escola em substituição à professora regente da classe, que se encontrava de licença. Porém, tem ainda outros expedientes a cumprir, na rede pública estadual e municipal de outro município próximo.

A partir das muitas atividades docentes empreendidas por PROF2, entendemos ser pertinente a seguinte declaração:

[...] concordo que o sistema educacional também cria barreiras, porque nossos professores precisam trabalhar em mais de uma escola, devido aos baixos salários que recebem. As condições em que ensinam, também, não são das mais favoráveis o que os leva a se sentirem cansados e desmotivados (CARVALHO, 2004, p.122).

Isso nos conduz a uma reflexão sobre a profissionalização da docência, que é um tema que está sendo bastante discutido no momento atual.

Entendemos que a “segurança no trabalho” é fator primordial para um desempenho satisfatório em qualquer profissão. Na docência, os debates sobre profissionalização precisam ser fortalecidos, pois

[...] fatores, tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista etc., influenciam no desenvolvimento profissional do professor (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003, p. 67).

Durante as observações, percebemos a insatisfação de PROF1 em relação à instabilidade da sua situação funcional, o que, de certa forma, pode ter refletido sobre a sua prática. Desse modo, fatores contextuais como o salário, as condições dadas pelas instituições ao exercício profissional e o reconhecimento social da categoria devem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003).

O tempo de serviço em sala de aula, que ultrapassava os quinze anos de docência, a faixa etária e a formação desses professores, conforme destacamos, apresentaram-se como significativos, pois, segundo Perrenoud

(2000), competência significa domínio da situação, mobilização de recursos e conhecimentos teóricos ou metodológicos numa situação de classe.

Entendemos que esses aspectos encontrados nesses sujeitos são relevantes, o que lhes confere experiência para trabalharem como professores de turmas com alunos bem diversificados, apesar das lacunas deixadas pela formação inicial.

3.7 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Realizamos nossos primeiros contatos com os educadores da escola, como forma de colher informações acerca da estrutura pedagógica e administrativa. Em seguida, selecionamos os sujeitos da pesquisa, levando em consideração os objetivos do nosso estudo, buscando caracterizá-los.

Concentramo-nos nas salas de aula, onde estavam matriculados os alunos com Deficiência Intelectual, a fim de realizamos nossas observações, durante os meses de outubro a dezembro de 2010. Constantemente, estávamos em contato com professores e alunos das turmas envolvidas com o nosso trabalho investigativo.

Apresentamos, no quadro 9, dados referentes às turmas observadas:

Quadro 9. Caracterização das turmas observadas (turno matutino)

Nível	Nº de alunos matriculados	Nº de alunos transferidos	Nº de alunos frequentando	Nº de alunos com DI	Faixa etária
4º ano	23	2	21	1	09 -13 anos
5º ano	24	2	22	1	11-15 anos

Fonte: Fichas de matrícula dos alunos disponíveis na secretaria da escola

A partir do levantamento da matrícula, verificamos que as turmas estavam compatíveis com as orientações previstas na Resolução Municipal 05/2009²⁷, que recomenda um quantitativo máximo de vinte e cinco alunos por

²⁷Ver anexos

turma, quando existirem alunos com NEE matriculados e um número máximo de três educandos com Necessidades Educacionais Especiais semelhantes. Essa recomendação está claramente explicitada no artigo 23 da referida Resolução, que orienta sobre a organização das turmas com educandos com Necessidades Educacionais Especiais, considerando os níveis e modalidades de ensino.

Constatamos, de forma oficial, que o quadro de alunos estava satisfatório, muito embora em contatos com as professoras das turmas, sentimos uma grande preocupação destas com relação às informações sobre os educandos. De fato, as docentes achavam que existiriam, nas referidas turmas, mais alunos com Deficiência Intelectual do que o que estava previsto na referida Resolução.

Na turma do 4º ano, formada por 12 meninas e 11 meninos, o índice de distorção idade/série²⁸ era de 82%. Somente nesta classe constava, oficialmente, uma aluna com Deficiência Intelectual, porém, a professora questionava se dois alunos matriculados, que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem desde o 1º ano, também não poderiam ser percebidos como alunos com Deficiência Intelectual, porém não havia qualquer confirmação diagnóstica a esse respeito.

A turma de 5º ano era composta de 13 meninos e 11 meninas, apresentando índice de distorção idade/série de 96%. Apresentava somente um aluno com DI comprovada, embora a instituição escolar nos tenha apresentado uma lista com mais seis alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Segundo a professora, três alunos apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem: dois irmãos, que eram gêmeos, sofreram traumas em decorrência de terem presenciado um acidente que vitimou um outro irmão; e outro aluno, que nasceu com fissura labial²⁹, havia sido cirurgiado, porém

²⁸Distorção idade/série: alunos que estão com idade superior à prevista para o ano de escolaridade.

²⁹Fissura labial- A fissura labial e a fenda palatina, conhecidas popularmente como lábio leporino e goela de lobo, são malformações congênitas, de apresentação variável, que ocorrem durante o desenvolvimento do embrião. A fissura labial e a fenda palatina, conhecidas popularmente como *lábio leporino* e *goela de lobo*, são malformações congênitas, de apresentação variável, que ocorrem durante o desenvolvimento do embrião(VARELA, Dráuzio, s/d)

evidenciava que a sua situação ainda o deixava inibido durante as aulas, fazendo com que raramente se comunicasse com os colegas.

O alto nível de distorção encontrado nas turmas é bastante preocupante, levando-nos a uma análise documental das fichas de matrícula na secretaria da escola, onde constatamos uma distorção de faixa etária, em relação ao nível de escolaridade. Da mesma forma, apenas dois alunos tinham laudos que continham recomendações para que fossem realizadas avaliações psicopedagógicas em instituições de Psicologia ou de Saúde, em decorrência da suspeita de Deficiência Intelectual.

Todavia, durante contato com as professoras colaboradoras, elas nos informaram das dificuldades enfrentadas por esses alunos para ir a uma instituição onde pudesse ser realizada uma avaliação nessas áreas, porque não há uma rede de apoio consolidada para atender à clientela das escolas municipais. Isso ocorre constantemente, embora o artigo 41 da Resolução Municipal nº 05/2009 faça a seguinte orientação: “[...] parcerias seriam firmadas com o objetivo de realizar avaliação diagnóstica e atendimento terapêutico aos educandos com NEE matriculados na rede municipal de ensino de Natal/RN”.

Concordamos com Oliveira (2004), quando afirma que educação inclusiva envolve outros atores e autores, além dos profissionais da educação (OLIVEIRA, 2004), atentando para a importância de políticas públicas e das articulações entre secretarias para proporcionar serviços, principalmente aqueles que têm influência direta no sucesso da aprendizagem.

Após realizarmos a caracterização e mantermos os contatos iniciais, como forma de nos apropriarmos dos sujeitos e das suas respectivas salas de aula, iniciamos as observações com o objetivo de perceber o contexto, em toda sua singularidade.

Fizemos uma rotina de observação, que nos permitiu estar na escola duas vezes por semana, numa média de três horas/dia. Isto nos possibilitou interagir com alunos e docentes também durante os intervalos. Dessa forma, tivemos a oportunidade de observar como se comportaram nossos sujeitos (professores) e os dois alunos com Deficiência Intelectual nos momentos de “descontração”, junto aos seus pares.

Os alunos com DI das turmas pesquisadas possuíam comportamentos bem distintos. Percebemos que, enquanto Elmo³⁰ (5º ano) participava ativamente das brincadeiras com os colegas, Vivian³¹ (4º ano) mantinha-se apática e pouco se comunicava com os colegas. Esta costumava sentar num banco colocado na frente da escola, todos os dias, e ficava a contemplar a todos no desenvolvimento de suas atividades no recreio ou em outras ocasiões, sem manifestar nenhuma reação.

Aproveitando esses momentos, dirigíamo-nos a ela, que já nos conhecia e, devido a isso, correspondia com um sorriso afetuoso e, às vezes, com um abraço.

Percebemos que, mesmo sem uma participação efetiva nas brincadeiras, as colegas a tratavam com carinho. E, durante o tempo que permanecemos na escola, não notamos nenhuma atitude hostil, em sala de aula, com relação a ela e ao outro aluno com Deficiência Intelectual.

Em nossas primeiras observações, participamos às turmas os motivos da nossa presença e percebemos que os alunos ficaram felizes em nos receber. Passamos a registrar, de forma discreta, as aulas sempre sentando nas últimas carteiras, procurando interferir o mínimo possível, de modo a não haver estranhamento causado pela nossa presença, no contexto estudado.

Nossa primeira observação foi realizada na sala do 5º ano sob a responsabilidade da docente que será denominada de PROF1. Percebemos que Elmo, 13 anos, era bastante extrovertido, sempre participando das aulas, brincando com os colegas. Na sua ficha de matrícula ele era classificado como “portador de necessidades especiais” e continha observações sobre “tratamento” que realizava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Frequentava a Sala de Recursos Multifuncionais da escola, no contraturno. No seu histórico escolar, observamos notas baixíssimas, abandono da escola e reprovações. Seu nome constava em documento enviado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INPE/MEC como aluno com Deficiência Intelectual.

Durante o período de observações, na sala de aula do 5º ano, verificamos que Elmo tinha dificuldades em realizar as tarefas, em relação ao

³⁰Nome fictício

³¹Nome fictício

que a professora sempre chamava a sua atenção. Acreditamos que a intervenção da professora tenha contribuído para a aceitação do aluno, porque não observamos nenhuma forma de discriminação nessa turma. Segundo ela, desde o início do ano letivo, trabalhou para manter a turma livre de problemas dessa natureza. Ao ser indagada sobre preconceito, na turma, respondeu PROF1:

Nenhum. Primeiro, porque no primeiro dia de aula quando soube que aquele usava fraldas na sala, LF, aí a mãe dele veio conversar comigo e disse: professora, estou gostando muito de você porque o ano passado na sala de LF todo mundo malhava dele e a professora não dizia nada. Mas, aqui, eu não admito isso, não, porque acho que todo mundo é igual e a gente, assim: tem que conversar com a turma e explicar o problema de cada um, aqui todo mundo sabe o problema de todos. Eu, no início, expliquei pro pessoal.

Realmente, durante as nossas observações, percebemos que o trabalho realizado pela docente, no começo do ano letivo, com vistas à desmistificação da deficiência nesta sala, proporcionou um ambiente escolar favorável, como nos aponta o discurso enfatizado acima.

Nesse sentido, a mediação do educador no enfrentamento das questões relacionadas à deficiência pode contribuir, efetivamente, no combate às barreiras impeditivas da inclusão escolar, uma vez que “[...] as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores” (CARVALHO, 2007, p.77). Acreditamos que estas barreiras e outros obstáculos sejam removidos, a partir do desenvolvimento de esclarecimentos e orientações, assim como de atitudes afetivo-emocionais de apoio ao aluno na sala de aula. Em relação ao ambiente escolar, no espaço da sala de aula,

a convivência se torna mais harmoniosa quando a professora consegue estabelecer com seu grupo um ambiente onde as crianças se sentem seguras, respeitadas e acolhidas e percebem o reconhecimento do outro sobre as suas ações (FIGUEIREDO, 2010, p.35).

Com relação à turma do 4º ano, também presenciamos um ambiente descontraído e sem preconceitos com relação a Vívian³², que tinha Deficiência Intelectual. Contudo, ao contrário do aluno Elmo, a referida aluna tinha pouca interação com os colegas e, muitas vezes, durante as aulas mantinha-se “*longe*”, apática, demonstrando pouco interesse pelo que acontecia ao seu redor, embora, percebêssemos que, em algumas ocasiões, tentasse realizar as tarefas propostas pela professora da sala.

Vívian, segundo a PROF2, tem uma Deficiência Intelectual acentuada e, do ponto de vista pedagógico, apresenta grandes dificuldades de aprendizagem e de interação com os colegas. Em conversa com a mãe, esta nos disse que ela recebe atendimento especializado fora e dentro da escola, tem acompanhamento médico da parte de um neurologista, porém, é muito lenta para aprender.

Ao nos dirigirmos às 7h 30m, num determinado dia, para a sala da PROF2, encontramos Vívian e sua mãe, que estavam voltando para casa, porque seria dia de avaliação e, como a professora da sala não viria, a educadora substituta achou melhor encaminhá-la para casa, o que nos oportunizou colher mais dados relativos à aluna, a partir de uma conversa com a sua mãe.

Vívian tem 13 anos, cursa o 4º ano do Ensino Fundamental e entendemos ser interessante, neste momento, apresentarmos algumas características suas, de conformidade com o depoimento da própria mãe, que muito nos comoveu:

- Vívian estudou quatro anos numa escola estadual. Não acompanha os meninos do 4ª ano. Durante a [nossa] gravidez foi [tudo] normal, mas ela não chorou e nasceu da cor desse papel (apontando para um papel...). Não chorou, tudo foi tarde; andou com um ano e seis meses. Foi acompanhada pelo CRI... Não sabe o dia da semana. É acompanhada pelo neurologista, toma remédio (controlado). Na escola é lenta. [...] Saiu assim porque Deus quis... (choro).

³²Nome fictício

Tal depoimento evidencia que a criança teve problemas perinatais, supostamente anoxia (falta de oxigenação na hora do parto), que lhe trouxe sequelas significativas, que repercutem até hoje.

A partir do depoimento acima, realizamos uma pesquisa na secretaria da escola, em relação à situação escolar de Vívian. Constatamos que esta é caracterizada como aluna com Deficiência Intelectual (DI). Tal informação foi obtida através da sua ficha de matrícula e do documento enviado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INPE/MEC, que contém dados sobre alunos com necessidades educacionais especiais, referentes ao ano letivo de 2010.

Percebemos, durante as nossas observações, que havia um clima favorável entre todos os alunos da classe, na forma como se relacionavam uns com os outros. Acreditamos que seja decorrente do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, evitando-se assim o preconceito, que nada mais é do que uma atitude desfavorável, anterior a qualquer conhecimento (AMARAL, 1994).

Relataremos, a partir deste momento, situações desenvolvidas nas salas de aula que, acreditamos, são enriquecedoras para o estudo do tema em apreço. Como descrevemos anteriormente, as salas eram espaçosas, apropriadas à prática pedagógica, mas a organização das carteiras era feita de maneira tradicional, ou seja, elas eram sempre situadas de maneira enfileirada.

Na turma de PROF1, o aluno com DI sentava-se sempre nas últimas carteiras, enquanto que na turma da PROF2 a aluna com DI sentava-se na primeira carteira. Contudo, percebemos que Vivian iniciava as aulas na primeira carteira, indo logo depois, para as últimas carteiras, por iniciativa própria (figura 5)

Um fato curioso, que nos chamou atenção, na última turma mencionada, foi a divisão entre meninos e meninas. Cada um ocupava um lado da sala, o que favorecia a interação entre crianças do mesmo sexo durante as aulas, como podemos visualizar através das figuras 5 e 6.

Figura 5. Alunas da sala do 4º ano com Vívian ao fundo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2010

Figura 6. Alunos da sala do 4º ano



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2010

Ao observarmos as figuras 5 e 6, percebemos que a aluna Vívian encontrava-se afastada dos demais colegas, evidenciando solidão, no espaço escolar. Durante o nosso período de observação na sua turma e durante o

recreio, registramos também pouca interação de colegas com a aluna. No entanto, observamos, no recreio, olhares curiosos em sua direção.

Essa maneira de procedimento pode ser decorrente da forma das pessoas lidarem com a deficiência, pois o desconhecimento e o medo, que ainda hoje existem em relação à diferença são responsáveis, em grande parte, pela discriminação que afeta a escola e a sociedade em relação às pessoas com deficiência, principalmente no tocante àquelas com deficiência intelectual (BATISTA, 2006).

Figura 7. Vívian, durante recreio



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2010

Booth e Ainscow (2002) afirmam que as barreiras também surgem na interação entre estudantes e podem limitar a participação do sujeito dentro da escola.

Segundo Rosin-Pinola et. al (2007), pesquisas desenvolvidas por Capellini (2001, 2004) são indicadoras de que alunos com Deficiência Intelectual, inseridos no ensino regular, evidenciam dificuldades de interação social, o que se demonstra através da Figura 7, pois

esta dificuldade também foi verificada por Batista e Enumo (2004), ao constatarem que esses alunos permaneciam sozinhos durante a maior parte do recreio e apresentavam dificuldades de iniciar, manter e encerrar contatos sociais com colegas (ROSIN-PINOLA et al., 2007, p. 241).

As atividades desenvolvidas durante as aulas observadas nas duas salas eram apresentadas de forma diferente. PROF1 utilizava-se, principalmente, do quadro de giz, enquanto os alunos copiavam os exercícios. Após algum tempo, alunos eram enviados ao quadro para dar respostas, o que oportunizaria algum esclarecimento a respeito das mesmas. PROF2, em suas aulas, embora desenvolvidas prioritariamente de forma expositiva, disponibilizava mais recursos visuais e estimulava os alunos ao debate.

Em uma das nossas idas à escola, fomos informadas pela coordenação pedagógica de que, naquele dia, a turma de PROF1 receberia alunos do Projeto SACI (Saúde e Cidadania) para um trabalho. Mesmo assim, fomos à sala. Constatamos que os alunos copiavam e realizavam uma tarefa de Matemática com problemas e operações, que requeria dos mesmos certo tempo para fazer as abstrações. No entanto, não tiveram o tempo exigido, já que foram interrompidos por estudantes que fariam uma palestra, o que provocou a interrupção da atividade.

Durante o ensino da Matemática, porém, por ser esta uma ciência abstrata, deve-se dar ênfase a questões contextualizadas, fundamentais para o surgimento de conflitos, com base nos quais os alunos possam revisar e ajustar suas concepções. Isto é visto como fundamental para fazer a Matemática mais compreensível.

Esse entendimento é essencial, pois é necessário construir situações que garantam as dos colegas (CHIBLI; GENTILE; ARAÚJO, 2009).

Compreendemos que, o ensino atual da Matemática, deve ser com base em questões contextualizadas, tornando-a mais compreensiva, considerando que é uma ciência abstrata e, no que diz respeito aos alunos com Deficiência Intelectual, estes necessitariam de mais tempo para a sua aprendizagem.

Verificamos, durante as observações, que existe ainda uma lógica tradicional na organização do tempo pedagógico do aluno, que confere

hegemonia às ciências exatas, notadamente à Matemática e também ao Português, decorrente da visão de que

[...] por serem consideradas mais importantes, demandam maior concentração, seriedade e o melhor tempo de consumo das energias. Esse entendimento é ainda bastante presente nas crenças dos professores e está legitimado por fundamentações teóricas inclusive em teorias lineares de aprendizagem, e não em redes de significado [...] as demais disciplinas são vistas como enfeites úteis, mas não fundamentais para o bom desempenho escolar (SANTOS, 2006, p.36-37).

As atividades do projeto SACI, na ocasião, foram realizadas por alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), de cursos da área da Saúde. Estes apresentaram, de forma rápida, o tema “sexo e sexualidade”, o que pareceu não muito claro para os alunos, visto que, quando indagados sobre a diferença entre sexo e sexualidade, um dos alunos respondeu: “não sei nem pra onde vai!”

Achamos interessante pontuar alguns aspectos observados, durante a atividade acima citada: os alunos em geral não prestaram muita atenção, inclusive, Elmo, aluno com DI, que esteve bastante agitado, sempre querendo sair, ou conversando com uma colega; o pouco material visual utilizado prejudicou o interesse dos alunos, pois a apresentação de elementos visuais poderia desencadear uma maior interação entre as duas partes (palestrantes/alunos).

Outra observação, nessa turma, que consideramos merecer destaque, foi a atividade realizada na biblioteca escolar, que teve por objetivo a premiação dos alunos que se destacaram durante o ano letivo de 2010. Durante a solenidade, os alunos ficaram atentos às falas dos professores da turma e aplaudiram os colegas, que se destacaram na leitura de livros (Figura 8).

Figura 8. Alunos do 5º ano em evento de premiação na biblioteca escolar



Fonte: Acervo da autora, 2010

Na primeira observação da turma do 4º ano, encontramos a professora com sua turma na biblioteca da escola, contando uma história para os alunos, que, em sua maioria, escutava e participava da história. O título do livro era “Um menino invisível”, de autoria de José Marcelo Rodrigues. Era um tema voltado para discutir as injustiças sociais e a história tinha, como personagem principal, um menino de rua. A professora, à medida que ia lendo, também comentava passagens do livro, dizendo, por exemplo: “não se pode chutar as pessoas!”. Neste momento, um aluno respondeu: “... tinha um menino de rua e ofereci um prato de comida...” A partir daí, foram colocando pontos de vista sobre o que é viver na rua, sem abrigo. A maioria dos alunos prestava atenção à aula, como também a aluna Vívian, que permanecia sentada e “concentrada” na história, embora não fizesse nenhum comentário ou pergunta a respeito.

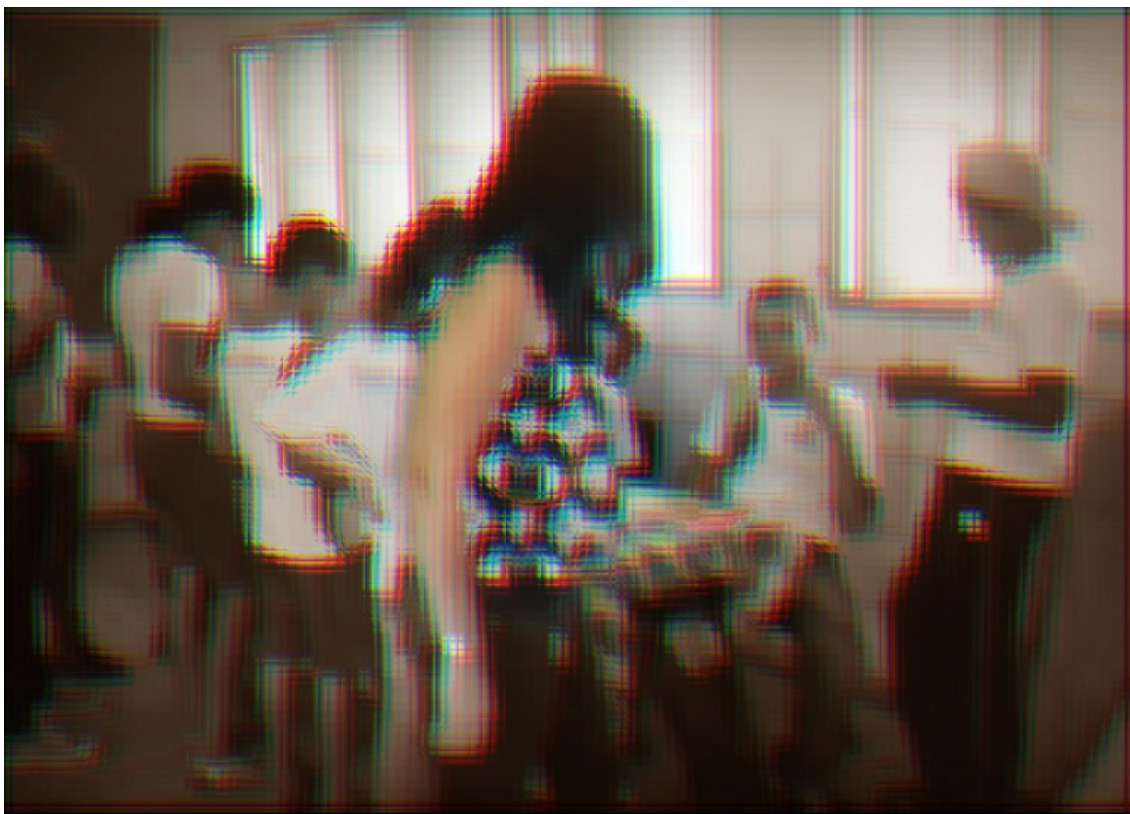
Outras observações foram feitas na sala de PROF2: notamos, em sua mediação, diálogos constantes, procurando ajudar os alunos na superação de dificuldades nas tarefas desenvolvidas. Os alunos, em geral, sentavam-se à maneira tradicional, ou seja, as carteiras eram perfiladas, umas atrás das outras, porém, de maneira bem próxima, o que facilitava o diálogo entre eles.

Durante o período que desenvolvemos nossa investigação, as atividades que mais chamaram nossa atenção foram as realizadas na biblioteca, envolvendo contação de histórias e a Feira da Cultura, cujo tema foi “Preservando o Meio Ambiente pela Qualidade de Vida”. Este é um evento pontual, realizado anualmente, que contempla um assunto estudado no semestre. Para tanto, foram planejadas e realizadas atividades coletivas, que necessitaram de pesquisa, criatividade e interação entre todos da comunidade escolar, havendo a participação efetiva dos educandos com DI.

Ressaltamos, frente a isto, que o atendimento educacional que privilegia a aprendizagem, o uso da pesquisa, possibilita questionamentos, estimula atividades de redescoberta e de leitura da realidade de modo crítico (CARVALHO, 2008).

Documentamos com fotografias o trabalho pedagógico realizado através da referida Feira, que contribuiu para maior interação entre turmas e intensificou a participação dos alunos da escola, como destacamos.

Figura 9. Feira da Cultura/2010



Fonte: Acervo da autora, 2010

Figura 10. Feira da Cultura/2010



Fonte: Acervo da autora, 2010

Em nossa observação, durante este dia da Feira da Cultura, observamos que, para os alunos foi um dia atípico, como podemos ver nas figuras 10 e 11. Houve uma grande movimentação para visita  o das salas, que estavam caracterizadas, em consonância com o tema trabalhado. Durante esta atividade, percebemos que os professores e os alunos em geral estavam envolvidos nesta ação pedagógica, participando ativamente.

Portanto, a partir do sucesso da atividade desenvolvida, entendemos que procedimentos de ensino dessa natureza têm um caráter inovador, criativo, o que exige planejamento e envolvimento de todos os alunos, pois

[...] para se ensinar a turma toda, a sugestão é propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, [...] tais atividades promovem a interatividade entre os alunos, entre as famílias e o projeto escolar (CARVALHO, 2008, p.67).

Como vimos, o trabalho na diversidade em sala de aula, exige estratégias de ensino que suscitem no aluno o desejo de aprender, que promovam a sua valorização e, sobretudo, que lhes dêem alegria, conforme destaca Carvalho (2008, p.72) : “[...] é possível desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e que se voltem para a diversidade”.

Apesar do nosso foco de estudo não contemplar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendemos ser importante colher informações dos professores responsáveis por esse atendimento a respeito dos alunos com DI, matriculados nas turmas que serviram de campo de estudo, visto que estes o frequentaram durante o ano letivo pesquisado.

O atendimento especializado, nesta escola, se restringe à Sala de Recursos Multifuncionais, que funciona dentro da escola com materiais, equipamentos e professores especializados, visando atender ao aluno com necessidades educacionais especiais. O referido atendimento é realizado, duas ou três vezes por semana, enquanto o aluno permanece na sala regular em outros horários. O trabalho deve ser desenvolvido com vistas a prestar apoio ao professor de sala regular (MAGALHÃES, 2011).

Vale a pena destacarmos que a escola vem incentivando os seus alunos com deficiências a participarem do atendimento especializado. Para tanto, utiliza-se de estratégias de convencimento, desenvolvidas através do contato direto com os alunos e com seus familiares.

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

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

Dai a sua importância na mediação entre os demais professores da escola sobre aspectos relacionados às especificidades da clientela com

deficiências. Assim, a relevância da interlocução entre os dois professores, do AEE e da sala de aula regular, no processo atual de inclusão, pode fazer uma grande diferença, minimizando dificuldades sentidas pelos outros profissionais da escola ao lidar com o aluno com deficiência, tais como: orientações sobre como proceder diante de alunos com deficiência, seja sensorial, intelectual, física, dentre outras; assessoramento no tocante à avaliação pedagógica e demais dificuldades sentidas pelos professores ao lidar com alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, a ação do professor do AEE está coerente com a Resolução nº 05, que fixou normas relativas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, assim estabelecendo:

Art. 36 - O AEE tem como objetivos identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras de acesso ao conhecimento dos educandos com necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de aula comuns, por meio de apoio curricular, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e independência na escola e fora dela, não sendo porém substitutivo à escolarização (NATAL, 2009).

Em relação a Elmo (aluno do 5º ano), pudemos constatar avanços consideráveis na leitura e escrita. Teve ótima frequência e interesse pelo atendimento educacional especializado – AEE. Já a aluna Vívian (4º ano) teve frequência irregular e continuou a apresentar sérias dificuldades de aprendizagem.

Durante o período de pesquisa, fomos à Sala de Recursos Multifuncionais da escola para observarmos alguns atendimentos e tivemos o prazer de ver Elmo, sendo atendido, como podemos visualizar na figura 11.

A Professora do AEE nos informou que ele estava indo muito bem, conseguindo vencer dificuldades na aprendizagem e, também, iniciando o processo de aquisição da leitura e escrita, lendo palavras e frases.

Figura 11. Atendimento empreendido na Sala de Recursos Multifuncionais, com aluno com DI



Fonte: Acervo da autora, 2010

As análises das observações nos proporcionaram familiarização com o contexto, onde pudemos perceber aspectos marcantes da prática pedagógica e de como são tecidas as relações entre professores e alunos com ou sem Deficiência Intelectual, no cotidiano escolar estudado.

No capítulo seguinte passaremos a analisar as informações colhidas com base nos discursos dos sujeitos, durante as entrevistas, pela sua importância, pois a expressão verbal envolve mensagens indicadoras para a compreensão da prática educacional (FRANCO, 2008).

Os dados obtidos durante todo o percurso do trabalho investigativo, permitiram, a partir de uma triangulação de dados, refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores no tocante à presença de alunos com Deficiência Intelectual em suas classes.

4. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, A PARTIR DO DISCURSO DE SEUS PROFESSORES

*Mudar é difícil, mas é possível
(PAULO FREIRE, 1996).*

Cabe-nos, neste capítulo, apresentar uma reflexão com base nos depoimentos das professoras pesquisadas sobre o trabalho docente, analisando em que medida este tem determinado uma postura pedagógica favorável à efetividade da inclusão escolar para alunos com Deficiência Intelectual. Entendemos que esta consiste numa “[...] proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma modalidade educacional, o ensino regular” (MANTOAN, 2009, p.30).

A referida autora refere-se ao movimento de inclusão como potencializador de mudanças favoráveis na escola. A este respeito, Glat e Pletsch (2011, p.80) situam que a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no ensino comum, representa “[...] um dos maiores desafios, pois a cultura escolar, por princípio, supervaloriza as habilidades cognitivas”.

Diante de tais colocações, a escola regular é o lugar apropriado para acolher alunos com deficiências porque sempre foi lugar de diversidade, caracterizada pela heterogenia do seu alunado. A este respeito, Santos (2006) pontua que a instituição escolar é uma realidade histórica, em processo contínuo de mudança e aperfeiçoamento.

A autora, ao destacar o processo em que vive a escola, considera-a como lugar de eterno movimento, onde a escola não é, mas, sim, está sendo. Isso significa, também, que cada escola tem sua própria realidade, tem seu próprio ritmo, que precisa ser trabalhado com vista ao desenvolvimento dos alunos em geral.

Assim considerando, com base na literatura estudada, fizemos o recorte das falas dos professores entrevistados, dando significados, tecendo considerações, emergindo elementos essenciais da ação pedagógica, com observância dos objetivos da pesquisa. Desta forma, os textos foram agrupados em conformidade com as categorias: concepção de educação

inclusiva frente aos alunos com deficiência, visão sobre deficiência intelectual e as possibilidades de aprendizagem de alunos com essa deficiência e práticas pedagógicas de professores frente a alunos com DI.

A opção por essas categorias se deve ao fato de acreditarmos que poderiam fornecer respostas às questões levantadas sobre práticas pedagógicas de professores atuantes em anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos com DI, em suas salas de aula.

4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A educação inclusiva vem sendo, gradativamente, consolidada com a presença na escola de alunos com as mais variadas necessidades educacionais especiais, entre os quais aqueles que apresentam deficiências, e se constituindo num dos maiores avanços, embora fosse algo considerado quase utópico há alguns anos atrás. Isto ocorria porque, por muito tempo, era quase impossível discutir a possibilidade de educar conjuntamente, em turmas regulares, todos os alunos, inclusive alunos com deficiência, e, dentro deste grupo, aqueles que apresentavam déficits intelectuais.

Essa perplexidade, constatada por vários pesquisadores diante da nova realidade, abre espaço para refletirmos sobre as concepções de educação inclusiva, a partir de aportes teóricos e referenciais da Educação Especial.

Para Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), Sassaki (2006), Mantoan (2009), Figueiredo (2010), dentre muitos outros estudiosos, a educação inclusiva é a prática da inclusão de todos os alunos, é a garantia de acesso de todos, como forma de impedir a segregação e o isolamento de educandos, que antes eram rejeitados pela escola regular. Portanto, a

[...] a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL / MEC, 2008, p.10).

Nessa lógica, “[...] a idéia da inclusão educacional pressupõe a melhoria da resposta educativa da escola para todos, em qualquer das ofertas educacionais” (CARVALHO, 2004, p. 31). Isso implica, segundo Mittler (1997), na reestruturação da escola para que possa responder a uma gama de necessidades especiais. Necessário se faz que se considerem, de maneira efetiva, seus desafios, decorrentes de um amplo debate de renovação pedagógica, promovendo a democratização real do ensino, uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola (BRASIL, 2004).

A esse desafio posto para a educação, Martins (1997, p.435) destaca:

Nesse novo modelo, o sistema educacional deve buscar dar respostas efetivas diante do desafio de educar a todos os alunos. Portanto, a escola deve alargar o seu âmbito de ação, repensando a sua prática e mobilizando todos os seus recursos da comunidade. Os papéis e função dos educadores – regulares e especiais – devem ser revistos, objetivando uma nova adaptação à nova situação escolar.

Com essa perspectiva, tomando como base o depoimento da nossa primeira professora colaboradora quando foi entrevistada, que, ao ser indagada sobre a sua concepção de educação inclusiva, evidencia a “preparação” como premissa para o trabalho docente, ao afirmar:

- Para ser professor, a gente tinha que ter mais conhecimento porque a gente não tem resposta, até a gente fica sem respostas. Ler mais, fazer mais cursos, [...]. Se você não sabe trabalhar nem com um, como vai trabalhar com o resto? Eu fiz um curso de Língua de Sinais, eu não sei falar nada disso, porque nunca tive alunos assim... Deveria ser com mais frequência (PROF1).

Não houve clareza na definição do que é educação inclusiva pela PROF1, ou seja, não explicitou como concebia esta modalidade de educação. Observamos que, quando falamos em educação inclusiva com a professora, aflorou nela um sentimento de angústia e, ao mesmo tempo, de tristeza nos seus relatos de experiências, por ter dificuldades em atuar com a diversidade dos educandos sob sua responsabilidade.

Na continuidade de sua fala, percebemos que a concepção de educação inclusiva vem atrelada ao termo “mistura”, como se a inclusão de alunos com deficiência, em geral, representasse uma “mistura” não favorável de alunos ditos normais com alunos com deficiências diversas. Isto se exprime nas seguintes indagações:

- [...] Como vou trabalhar com essas criaturas? Como vou fazer isso? Você coloca, na sala de aula, deficientes auditivos, surdos-mudos, e coloca um DI, coloca tudo misturado (PROF1).

Achamos importante ressaltar, conseqüentemente, o discurso favorável da professora ao se referir às classes especiais, quando diz da dificuldade dos alunos aprenderem na classe regular, pois acredita que, anteriormente, com a sistemática das classes especiais, havia possibilidades de se criarem estratégias mais atraentes para os alunos que tinham Deficiência Intelectual. Na sua percepção, isto contemplaria melhor a aprendizagem desses alunos, denominados por ela de “criaturas”, termo que exprime um certo menosprezo pelos alunos tidos como diferentes, como distantes da normalidade.

Para reforçar seu argumento, relata experiências à época da integração, com as classes especiais, destacando:

- Eu achava melhor naquela época que tinha aquela sala especial, na época de mamãe [como docente] ... (relembrando escolas que tinham classes especiais tais como, Isabel Gondim, Café Filho). Eu achava que dava melhores frutos, eles aprendiam mais aquilo que podiam aprender, entendeu? Porque eles vêm para uma sala dessas, tudo bem estão inclusos, estão se socializando com todos, no entanto, não conseguem aprender nada. Não é nada, eu digo não conseguem aprender o conteúdo que é pra aprender, por isso se perdem mais ainda.

- E, lá na **sala especial, quando tinha sala especial, sempre aprendiam alguma coisa**, era em artes... que a gente não pode fazer isso aí, porque a gente não pode fazer isso aí, que tem que dar o conteúdo que é da 5ª série. A questão mesmo do falar, do ouvir, é tudo diferente, eu acho... Não sei nem explicar a você, quando era sala especial era muito melhor (PROF1). (Grifo nosso)

O depoimento em apreço ressalta uma modalidade educacional vivenciada, principalmente, no período de 1970 a 1990, em Natal/RN e em vários outros municípios, que à época foi relevante no atendimento a educandos com deficiências, por ser o primeiro passo na sua inserção no ambiente regular de ensino.

Contudo, no momento educacional atual, fica inconcebível a volta das classes especiais, pois a inclusão hoje buscada é incompatível com esta modalidade de ensino, por muito tempo existente nas escolas regulares, devido ao grau de segregação existente entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os outros alunos que ali eram matriculados.

Para alguns educadores, porém, o “fechamento” das classes especiais constituiu-se, inadvertidamente, num ato arbitrário e que prejudicou a clientela com deficiência, pois há a

- [...] desconfiança de que haja outros interesses para a inclusão de portadores de deficiência nas turmas do ensino regular, não tão meritórios quanto poderiam parecer. Alguns apontam para o “desmonte” da Educação Especial, traduzido pelo fechamento das - [...] classes especiais e escolas especiais [...] como uma das estratégias para atender a interesses econômicos, pois, tais serviços costumam ser onerosos (CARVALHO, 2004, p.27).

Diante do movimento de inclusão escolar, necessário se faz desencadear um processo de reflexão, pois alguns exemplos encontrados na escola, ainda nos levam refletir sobre a inclusão escolar. A referida autora relata:

- Já tive o desprazer, numa das turmas que visitei, de ouvir sua professora dizer que havia alunos com deficiências incluídos em sua sala, contra sua vontade. Devido a isso eles estavam inseridos, colocados lá, mas constituíam um grupo à parte, segregados na inclusão! (CARVALHO, 2004, p.141)

Isto evidencia que está havendo, muitas vezes, a mera inserção física dos educandos com deficiência, pela força da legislação vigente, sem que ocorra, efetivamente, um processo inclusivo.

O segundo sujeito, PROF2, concebe a educação de uma forma mais clara e otimista. Vê a importância fundamental da educação para a vida de todos, quando afirma que

- [...] educação pra mim é tudo (PROF2).

Em relação à educação inclusiva, no entanto, ressalta que

- [...] há muito na teoria, mas na prática a gente não tem estrutura, nem condições, tem muita boa vontade, está no caminho... Tem algumas coisas sendo trabalhadas (PROF2).

A partir dos depoimentos referidos, podemos perceber que as professoras partícipes da pesquisa têm maneiras diferentes de ver a educação inclusiva. Percebemos duas formas de conceber educação inclusiva, portanto, observamos que a concepção sobre o tema não é consensual. A primeira percebe-a como uma mistura de alunos com e sem deficiência, o que, em sua visão, vai provocar entraves na aprendizagem de todos.

Enquanto que a segunda, embora ainda aparente certo pessimismo, acredita que a educação inclusiva ainda está “*a caminho*”. Em outras palavras, embora não implantada de maneira efetiva, pois as instituições escolares ainda carecem de condições pedagógicas e materiais para a sua real estruturação, já existe alguma coisa sendo trabalhada nesse sentido.

Carvalho (2004), a esse respeito, diz que a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. Portanto, observamos, com base nas palavras da autora, que há

necessidade de se discutir a inclusão, esclarecendo e minimizando inseguranças e incertezas com relação à educação numa perspectiva inclusiva.

Entendemos que a postura encontrada nos depoimentos tem resquícios, que foram trazidos do período em que se atuava sob o paradigma da integração escolar, ou seja, que foi vivenciado no sistema de ensino público estadual, no Rio Grande do Norte, do período pré-inclusão. Para Beyer (2006, p.75), porém, a

inadequação da integração escolar, ou da educação integradora, consistiu sempre na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o heróico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante.

A prática da integração escolar, ainda segundo o citado autor, desencadeou uma visão nos educadores de que existiam dois tipos de educandos, os “com necessidades educacionais especiais” e os “sem necessidades educacionais especiais”. Isto acabou por provocar o surgimento de dois grupos de alunos: os que se encontravam acolhidos no sistema escolar e devidamente contemplados nele; os outros que permaneciam fora do sistema e que se constituíam em alvo do movimento pela integração.

Glat (2011) também chama a nossa atenção para esta visão dicotômica, que classifica os alunos em dois grupos distintos: os “normais” e os “especiais”. Percebemos que tal divisão contribuiu para a rejeição dos alunos com deficiências pelos educadores, a partir da entrada destes na escola pela via da integração.

Portanto, a entrada de pessoas com NEE na escola ocorre desde o período em que predominou a integração, que se constituiu num modelo de incorporação dessas pessoas no sistema comum, embora se entendendo que o problema estava centrado nelas, que deveriam se ajustar à escola, caso contrário seriam encaminhados a outras modalidades de serviços educacionais.

Isso deixa transparecer uma visão acrítica da escola ao entender que as escolas comuns conseguiam educar, pelo menos, os considerados normais (MENDES, 2006).

Mendes (2006, p. 395), em suas reflexões sobre inclusão, pontua a necessidade de reformas educacionais para que esta educação aconteça, ao afirmar:

[...] a inclusão em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e, por isso, pregava a necessidade de reformas educacionais para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

As várias críticas empreendidas ao modelo de integração se devem ao fato da dificuldade do aluno com deficiência, frequentando a classe especial, passar para a classe comum, pois, este teria de adquirir um nível de competência aproximado do que era exigido do grupo onde seria inserido (MARTINS, 2009).

Percebemos, nas falas das professoras, uma visão diferente. Existem críticas acerca da implementação do processo de inclusão escolar, envolvendo, entre vários aspectos, a não preparação do sistema de ensino para atender à clientela com deficiências. Alegam, também, a falta de estrutura escolar, principalmente relacionada ao pouco conhecimento dos profissionais da educação sobre as deficiências e sobre as estratégias pedagógicas a serem utilizadas diante da diversidade do alunado.

Constatamos que a Proposta de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, em desenvolvimento, apesar dos esforços que vêm sendo envidados em nível federal e local, não melhorou, de forma substancial, o processo educacional empreendido na escola. Isto exigiria um processo de reforma e de reestruturação das instituições escolares como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos pudessem ter acesso a uma gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (MITTLER, 2008).

Tais constatações têm base nos aportes estudados e, também, nos discursos dos sujeitos e de educadores ligados à gestão escolar, quando

afirmam que há uma redução clara dos recursos financeiros recebidos pela escola, pois existe uma proporcionalidade entre os recursos recebidos *versus* número de alunos matriculados. Como exemplo, podemos citar as duas classes estudadas, que tinham em média 23,5 alunos por turma. Isso corresponde, para a escola, a uma “perda” de 13 alunos considerados “normais”.

A partir desses dados, percebemos que, em muitos casos, algumas escolas têm interesse em restringir as matrículas de alunos com deficiência, visto que não há uma “compensação financeira” para essas matrículas, segundo informações obtidas durante a investigação da gestão escolar.

A Resolução Municipal 05/2009, já citada anteriormente quando nos referimos à caracterização das turmas, que se constitui no documento norteador da Política de Educação Especial para o município de Natal-RN, recomenda um máximo de vinte e cinco alunos e um máximo de três educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) semelhantes nas salas de aulas. Percebemos, porém, que não apresenta nenhum incentivo, seja de ordem financeira, seja de ordem material para as escolas que matriculem alunos com deficiência.

Achamos interessantes citar, dessa Resolução (2009), os artigos 42 e 43, que normatizam sobre articulação e parcerias da SME, através de convênios com Instituições de Ensino Superior e Ministério da Educação (MEC). Chamamos, portanto, a atenção para o fato de que grande parte da responsabilidade pela inclusão fica para as escolas, uma vez que:

Para a efetivação da educação inclusiva, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, a saber, gestores, coordenadores, professores, educadores infantis, professores de apoio, funcionários e familiares devem assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os educandos matriculados na escola [...] (NATAL, 2009).

Acreditamos que poderia haver uma preocupação maior em proporcionar à escola melhores condições para que a inclusão aconteça de forma plena, responsabilizando todos os segmentos e fazendo com que melhores condições se processem.

No momento da abertura da escola para a inclusão da clientela com deficiência, os recursos deveriam tender a aumentar para viabilizar ações de melhoria na escola, no tocante a aspectos arquitetônicos e pedagógicos, motivando mais a comunidade escolar.

A partir de tal fato, reportamo-nos à Declaração de Salamanca (1994), que vislumbra essa questão financeira e assim orienta

:

Art.71. A distribuição de recursos entre as escolas deverá levar em consideração, de maneira realista, as diferenças de gastos necessários para ministrar uma educação apropriada a criança com diferentes capacidades [...].

Mesmo diante das adversidades relacionadas às políticas públicas, a escola, campo da pesquisa, considera-se aberta à inclusão, tendo em seu percurso, desde a sua fundação, absorvido uma clientela considerada “especial”.

Essa forma de agir remete-nos à Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, proclama a educação como direito de todos. Portanto, o acesso à matrícula de alunos com DI pressupõe a melhoria da resposta educativa na escola (CARVALHO, 2004).

Ressaltamos, mais uma vez, que não houve uma conceituação clara por parte dos sujeitos sobre educação inclusiva, embora não se tenham colocado efetivamente contra. Acreditam que este tipo de educação deve acontecer e que é relevante a aceitação das diferenças, mas há ainda um longo caminho a percorrer para que a educação inclusiva se efetive, verdadeiramente, no contexto escolar, principalmente no que tange à formação dos profissionais ali atuantes, a fim de acolherem de maneira adequada os alunos, propiciando avanços pedagógicos a todos, sem distinção.

Entendemos, ainda, que educação inclusiva deve ser pensada dentro da escola, no seu contexto educacional, levantando suas necessidades como forma de provocar movimentos reivindicatórios dentro de espaços já existentes. Os conselhos escolares são colegiados representativos dos segmentos escolares, que podem contribuir bastante, uma vez que foram criados em

consonância com os processos de inclusão e democratização da escola pública, tendo como objetivo promover a participação, decisão e encaminhamento das demandas educacionais.

Com essa orientação, a temática relativa à inclusão educacional deve estar presente em pautas de reuniões e eventos promovidos pela comunidade escolar, com o propósito de desencadear uma luta em favor da educação inclusiva para todos os alunos, apresentem eles deficiência ou não, rompendo de uma vez por todas com a exclusão escolar.

Freire (apud BRASIL, 2004) afirma:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, deve ser feito. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (CONSELHOS ESCOLARES, CADERNO 1, p. 7).

Ao evocarmos Freire (2004), ressaltamos o caráter democrático da escola pública, que pode viabilizar a inclusão educacional no seu interior, embora saibamos que o processo de concretização da inclusão é bastante longo e que perpassa pelas concepções de educação inclusiva favoráveis à inserção, também, do aluno com deficiência, e, em nosso caso, do que apresenta Deficiência Intelectual.

Embora cientes da urgência da inclusão no contexto educativo, achamos relevante as palavras de Martins (2008), ao prenciar que, para que as mudanças efetivamente ocorram, será necessário o convívio de várias gerações em situações educacionais inclusivas e a utilização de estratégias, sobretudo as voltadas para a formação e para mudança de postura dos educadores, embora reconhecendo que os primeiros passos foram dados.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a educação inclusiva deve caminhar para uma transformação gradativa da escola, como premissa para sua efetivação. Concordamos com Carvalho (2008), quando se refere à inclusão educacional como processo. destacando que as transformações são

lentas e sofridas e que não vão ocorrer num estalar de dedos, nem da noite para o dia.

4.2 VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM ESSA DEFICIÊNCIA

Durante o processo investigativo procuramos, através das observações e entrevistas, colher informações dos professores colaboradores sobre suas visões acerca de Deficiência Intelectual, como também sobre as possibilidades de aprendizagem que percebem existir para o educando com esse tipo de deficiência.

A partir desses elementos, procuramos fazer inferências, que nos possibilitaram refletir sobre suas visões e possibilidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual.

Entendemos que a natureza humana implica, necessariamente, num processo de elaboração por parte do indivíduo e da subjetivação, que permite ao homem sentir-se pessoa e se projetar no mundo das relações com os outros, onde as diferenças estão presentes e são significativas (MARQUES, 1997).

Diante desse raciocínio, invocamos as palavras de Amaral (1994; 1995), sobre o quanto impactam, nas pessoas, as diferenças/deficiências. Ela assegura que a deficiência jamais passa em “brancas nuvens”, muito pelo contrário: desorganiza, ameaça e mobiliza, pois representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito. E, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a supremacia do emocional sobre o racional.

A autora chama a nossa atenção, ainda, para as atitudes das pessoas, que teriam uma postura frente a dado fenômeno, que exprimem sentimento e preparam, em princípio, uma ação, que se materializa em preconceito. E

continua, ao frisar: “[...] nesse caso, o preconceito pode estar lastreado na aversão ao diferente” [...]. (AMARAL, 1995, p.120).

É com modelos preconcebidos sobre deficiência que professores chegam para lecionar nas escolas e, ao se depararem com as diferenças existentes entre os alunos, em suas salas de aula, ficam inseguros, especialmente diante do aluno com deficiência, porque não receberam informações sobre ele. Isto decorre do fato de que “[...] o desconhecimento é a matéria prima para a perpetuação de atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência” (AMARAL, 1994, p.18).

Para Mittler (2003, p. 31), a

[...] principal barreira à inclusão encontra-se na percepção dos professores de que as crianças especiais são diferentes [...] a atitude e a percepção do professor apresentam o maior, único e significativo obstáculo à inclusão, o qual não pode ser ignorado.

Para maior entendimento sobre a visão desses professores a respeito da Deficiência Intelectual, indagamos a respeito da visão que tinham sobre deficiência. Inicialmente, nós lhes perguntamos, de uma forma ampla, sobre o que era deficiência. Foram dadas as seguintes respostas:

- Eu acho que é a falta de alguma coisa... Agora, sim...não sei explicar bem... Mas acho que é a falta de algo, entendeu? [...] não consegue aprender. Eu não consigo, eu fico doidinha. Meu Deus! Como é que alguém não consegue aprender! Eu fico pensando, porque às vezes não é falta de interesse deles, às vezes, é porque eles não conseguem aprender [...] (PROF1).

- Deficiência é toda limitação que a gente tem [...] tem que superar. Eu mesmo acho que tenho uma deficiência [...] quando digito minhas provas, por mais que eu leia, eu sempre peço a alguém para ler, está faltando uma palavra ou eu repito as palavras... Eu digitei aquela palavra, quando vou ler, digito ela de novo. [...] são essas ferramentas que a gente tem, são essas ferramentas que a gente consegue na vida, que vai batalhando, que faz com que a gente supere essas limitações (PROF2).

PROF1 expressa, mais uma vez, um sentimento de angústia por não saber o que fazer com aqueles alunos que considera que não conseguem aprender como os demais. Vemos, também, que o seu conceito de deficiência não tem clareza, porque está sempre dizendo que deficiência é a *falta de algo*, mas que não sabe explicar de maneira clara em que consiste. Apresenta uma visão da deficiência presa a causas orgânicas, que geraram uma rede de significações.

Percebemos, através do discurso da referida professora, que ainda persiste uma visão de deficiência associada à doença, que por muito tempo foi predominante. A respeito desta questão, Baptista (2009, p.19) nos chama a atenção, para o fato de que, “[...] quando abordamos, por exemplo, a loucura e a deficiência, a possibilidade de reconhecê-las como distintas é um fenômeno recente na história da humanidade”.

Essa associação obedece a estereótipos sociais muito estruturados em torno da normalidade, vista como sinônimo de saúde e da deficiência como desvio, estigma, decorrentes de patologias (CARVALHO, 2004).

Percebemos, por sua vez, que PROF2, ao dar seu depoimento, inclui-se como uma pessoa com deficiência, acreditando – de forma equivocada - que a deficiência faça parte de todo mundo, ao mesmo tempo em que situa que há condições de superação. Os limites, na sua percepção, podem ser ultrapassados, desde que as deficiências sejam trabalhadas e haja um esforço pessoal. Coloca, assim, sobre a pessoa com deficiência, também, um pouco da responsabilidade pelos seus avanços e, conseqüentemente, pelos seus retrocessos e estagnações. Contudo, a proposta da inclusão escolar busca adequar o ensino ao educando, de forma a lhe oferecer condições para avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre a Deficiência Intelectual, os relatos dos docentes pesquisados se relacionam com os depoimentos anteriores relativos à deficiência, de uma maneira geral, como podemos observar nas falas:

- É um entrave de não conseguir captar nada. E, às vezes até que ele consegue captar, mas ele não consegue registrar, porque depois não sabe mais nada. Ele capta o assunto no momento, mas daqui a dois minutos que você pergunta, ele já não sabe mais [...] a questão é a memória. A questão da memória está envolvida na Deficiência Intelectual. (PROF1).

- Pra mim, como leiga, é essa dificuldade extrema que a pessoa tem de não assimilar esses conhecimentos intelectuais, cognitivos, que até os físicos... Até elas se desenvolvem mais rápidos. Mas, o intelectual, assim, existe uma barreira quase intransponível para assimilar. Tem o caso de uma aluna, não vou dizer o nome..., trabalhou o ano todinho, [...], ela tem um acompanhamento num setor de especializado e mesmo assim, avançou pouca coisa, agora ela está lendo, mas essas palavrinhas simples, a gente tem que dar uma atenção maior pra ela; ela tem avanços, regressões, avanços, regressões, assim, parece que a gente consegue alcançar... (PROF2).

PROF1 acredita que o entrave para a aprendizagem do aluno com DI, é expresso pelo fato de não conseguir aprender nada, de não registrar qualquer informação, estando relacionado à memória.

Desse modo, percebemos que o pensamento de PROF1 continua vinculado a teorias psicológicas frente à DI, que enfatizavam as capacidades intelectuais das pessoas, como a memória. Nesse sentido, Vygotsky (1989) afirma que a memória é característica do pensamento abstrato, sendo uma característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Ressalta a importância da mediação, mostrando que a interação com outras pessoas favorece o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A esse respeito, Mantoan (1998, p.10) pontua que: “[...] a memória é uma habilidade intelectual que pode ser melhorada nas pessoas com deficiências [...]”. Para tanto, necessário se faz que a escola comum seja desafiada

[...] no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. (GOMES, 2007, p. 16).

PROF2, por sua vez, coloca-se como leiga para trabalhar com alunos com DI, porém, acredita que, apesar dos retrocessos que entende como normal, o aluno aprende, ou seja, é capaz de avançar em sua aprendizagem.

A Deficiência Intelectual é considerada por muitos como a deficiência mais estigmatizada, “[...], pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola” (BATISTA, 2006, p. 12). Portanto, essa limitação de natureza intelectual pode provocar certa rejeição do professor frente ao aluno que a apresenta, pois este seria fadado ao fracasso escolar, o que o prejudicaria ao final do ano letivo, assim como prejudicaria o resultado final da turma, reduzindo o índice de desempenho escolar.

Em relação à visão de professores pesquisados sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual-DI, acreditamos que a percepção que apresentam sobre pessoas com deficiência foi construída em suas interações sociais durante convívio com esses educandos nos ambientes escolares e em outros ambientes sociais.

Nesse sentido, Amaral (1994) acredita que os fenômenos psicossociais, como um tecido de sofisticada trama, apresentam-se entrelaçados, superpostos, emaranhados: sentimentos, atitudes, preconceitos, estereótipos, estigmas. Daí não se poder negar a importância da cultura, das relações sociais para a criação de estigmas como “[...] a manifestação impositiva e prática daqueles que possuem uma marca que os distingue, pejorativamente, das demais pessoas” (MARQUES, 1997, p. 16).

Portanto, as pessoas com Deficiência Intelectual ao entrarem na escola regular carregam consigo estigmas sociais, que podem dificultar sua inserção

no contexto escolar e, ao contrário dos alunos considerados normais, comumente têm que mostrar que são capazes de aprender.

Para Ribas (2003), a imagem da deficiência está presente na sociedade, de uma forma que, ao nos referirmos a um determinado tipo de deficiência, de imediato é formada uma imagem e, a partir daí, expressões verbais são criadas e associadas a essa imagem construída na nossa mente.

Daí a problemática vivida pelo aluno com Deficiência Intelectual ser decorrente de uma imagem relativa à deficiência e de uma visão tradicional de aprendizagem, em que alunos com DI são percebidos como seres com grande dificuldade de demonstrar a sua capacidade cognitiva de aprender como os demais. Isso ocorre, principalmente, em escolas que mantêm um modelo conservador de atuação, não buscando ajustar o seu ensino à diversidade do alunado.

Na realidade, é como se esses alunos não tivessem a capacidade de construir um conhecimento mais formal ou se somente tivessem a capacidade de aprender aspectos relacionados à socialização ou a rudimentos de conhecimentos.

Martins (1997) acredita que essa visão que se tinha do deficiente era decorrente da deficiência ser percebida como doença e da própria pessoa com deficiência ser vista como doente, como alguém incapaz de aprender como os demais. Portanto, a crença infundada, calcada no desconhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento e nas potencialidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, gerou preconceito e exclusão educacional (FERREIRA, 2009).

Dantas (2009, p.138) afirma que “[...] as dificuldades do aluno representam para a professora o motivo maior da sua não aprendizagem”. Na fala de PROF1, vemos claramente essa referência à incapacidade de aprendizagem ao aluno com deficiência, de reter os conhecimentos adquiridos, quando assim se expressa:

- [...] ele não consegue registrar, porque depois não sabe mais nada. Ele capta o assunto no momento, mas daqui a dois minutos você pergunta e ele já não sabe mais [...].

Ademais, observamos que persiste a visão de que esse aluno poderá ser sempre alguém com incapacidade para uma aprendizagem mais formal, pois isso exigiria uma capacidade intelectual (ex. memória e inteligência), que, na visão da referida professora, o mencionado educando não teria. Tais características são consideradas por muitos profissionais preponderantes para uma aprendizagem satisfatória.

Para Machado (2009), a inteligência é um sistema aberto que não exige uma única forma de aprendizagem, visto que a atividade intelectual está sempre relacionada com a vontade (desejo) de aprender.

A visão de “incapacidade” do aluno com DI, na nossa compreensão, se deve ao fato de existir, na escola, uma visão cristalizada sobre esse aluno, construída em anos e anos de exclusão escolar. Isso fica claro se considerarmos tal visão como um estigma, pois

[...] o estigma depende diretamente da existência de alguma forma de julgamento que cria categorias de sujeitos socialmente “desacreditáveis”. Isto pode repercutir [...] na forma como instituições como a escola, lida com os processos de ensino e aprendizagem para alunos historicamente são estigmatizados, tais como os que apresentam deficiências (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p.125).

Para Goffman (1963, p. 6), estigma é um termo utilizado “[...] em referência a um atributo profundamente depreciativo”. Daí entendermos que a falta de credibilidade na aprendizagem do aluno com DI prejudica a mediação do professor diante do aluno que apresenta essa deficiência. De fato, a baixa expectativa que o professor tem do aluno com deficiência, sobretudo daqueles que apresentam déficits cognitivos, constitui-se em uma barreira para a inclusão desse alunado (GLAT; PLETSCH, 2011).

Contudo, percebemos um certo otimismo na visão de aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, expressa na fala de PROF2:

- [...] eles aprendem, não aprenderam a falar? Aprenderam a andar? A se comunicar? A se relacionarem uns com os outros, com as pessoas, não aprendem a conversar? Por que não aprendem a ler e escrever, também? A gente sabe que ler e escrever são uma (sic) coisa mais complexa e muito mais nova, porque a leitura e a escrita veio (sic) se massificar, agora, no século XX. Então, a gente vai descobrir um monte de deficiências nessa área. Então, mas, assim: vai aprender, vão aprender, não igual aos outros, mas no momento certo. Muitas vezes dá um estalo... Lendo, como muitos... Quando via, os meninos estavam lendo... Tinham dificuldades, apenas.

PROF2 acredita que aprendizagem de alunos com DI pode acontecer, haja vista que, se eles aprenderam e aprendem outras coisas, por que não podem aprender a ler e a escrever, também? Mostra que a leitura é algo novo na civilização, algo que era privilégio de uma elite e que somente a partir de meados do século passado (XX), passou a ser extensiva às pessoas em geral, em nosso país. E, por isto, ainda existe uma série de deficiências nessa área. Acredita que a aprendizagem é uma construção, que vai ocorrendo paulatinamente, de acordo com a singularidade de cada aluno.

Tal posicionamento não nega as dificuldades de aprendizagem do aluno com DI. Para PROF2, porém, as limitações dos alunos com DI não podem servir de obstáculos para a sua aprendizagem. Rossato e Leonardo (2011) alertam para um trabalho educativo numa vertente que se fundamente na capacidade e possibilidade de avançar do aluno, bem como que preconize que o processo de ensino e aprendizagem deve ser composto de desafios e de provocações.

Não podemos nos guiar pela incapacidade e pelas limitações dessas pessoas, como fatores determinantes, pois estaremos fortalecendo os processos de exclusão. É preciso favorecer o seu desenvolvimento e, para tanto, as atividades escolares devem contribuir para superação das dificuldades.

Percebemos que PROF2 tem absorvido novos paradigmas educacionais, a partir do modo de pensar sobre o que seria Deficiência Intelectual. Seu pensamento, expresso acima, está coerente com concepções de aprendizagem, nas quais todos, indistintamente, têm a capacidade de aprender. Isso nos leva às reflexões de Mantoan (1998, p.8-9) sobre as

reações mentais dos deficientes intelectuais às solicitações do meio escolar, quando assim se expressa:

[...] estudos comprovam que o subfuncionamento crônico da inteligência de pessoas com deficiência mental pode ser ativado por ajudas, visando proporcionar-lhes uma maior mobilidade cognitiva [...] buscando favorecer as habilidades intelectuais das pessoas com deficiência mental

A autora também destaca as pesquisas de Borkowski e Pressley (1987) acerca de crenças motivacionais, cujas conclusões indicam a necessidade de suscitar a motivação para se chegar aos resultados almejados. Para tanto, deve ser dada real importância ao aspecto motivacional, evitando bloqueios para a aprendizagem de alunos com DI, na classe comum da escola regular.

No depoimento feito pela PROF2, percebemos que a sua forma de ver a realidade está conectada ao paradigma da inclusão, isto é, há uma visão favorável ao aluno com DI no ambiente regular de ensino.

Percebemos, nas duas professoras pesquisadas, a partir de seus discursos, visões diferentes acerca das possibilidades de aprendizagem de alunos com DI. Ficou evidente que PROF1 detém uma visão tradicional, cristalizada de aprendizagem, acreditando que problemas de memória dificultam a retenção do conteúdo trabalhado, prejudicando sensivelmente a aprendizagem desse aluno com DI. Predomina, nessa professora, uma representação social originada em uma abordagem centrada no déficit intelectual. Dessa maneira, o aluno com DI é visto como um ser humano incompleto e com funcionamento deficitário (BAYER, 2005), dificultando muito ou até impossibilitando a sua aprendizagem.

A crença na possibilidade de aprender, ou seja, no sucesso do aluno com Deficiência Intelectual, no tocante ao depoimento de PROF2, como vimos, estava atrelada à capacidade de enxergar esse aluno como um ser em potencial para a aprendizagem, com capacidade de se desenvolver intelectualmente, de absorver aprendizagens mais complexas, como a leitura e a escrita, embora num ritmo próprio.

4.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES FRENTE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A análise que se faz da categoria em evidência deixa claro que a prática pedagógica é o ápice da ação docente. A este respeito, Delors et al (2004, p. 156) destacam que “[...] a forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico”. Portanto, dada a sua importância, achamos relevante discorrer sobre a ação docente, refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre suas estratégias pedagógicas utilizadas no dia a dia, na sala de aula.

Para desenvolvermos essa reflexão, utilizamos alguns pressupostos teóricos de Freire (1994; 1987), que caracteriza a prática docente como um fazer, que envolve dois elementos: docência e discência. As duas se explicam, uma vez que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Na prática pedagógica, deve haver reflexão-ação, que são caminhos relacionados com a pedagogia da inclusão.

Nesse sentido, a partir dos estudos de Freire entendemos a prática pedagógica como a ação docente entre professor e aluno, entre aluno/aluno e num processo para efetivação da aprendizagem.

Para Pacheco (2007, p. 3) “[...] tudo que acontece dentro da sala de aula pode ser definido como prática em sala de aula”. Para o autor, a prática docente, de natureza inclusiva, baseia-se em certa atitude e visão, influenciando o que é planejado e feito em sala de aula pelos professores e pelos alunos.

No que concerne à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, “[...] o desafio se instaura quando existem alunos que provocam atendimento diversificado [...]. O desequilíbrio instaurado concorre para que o professor agregue qualidade ao processo de ensino aprendizagem [...]” (SANTOS, 2006, p. 60).

De fato, os professores que aprendem a trabalhar com uma realidade inclusiva, rompem com o ensino puramente tradicional. E, nessa perspectiva inovadora, as diferenças são valorizadas, desenvolvendo o sentido de

pertencimento ao aluno, sacudindo as estruturas tradicionais sobre as quais nossa escola está assentada (CARVALHO, 2007).

Oliveira-Formosinho (2007) e Mantoan (1998) alertam para a necessidade de mudança na escola, ao enfatizarem que mudanças sociais devem ser acompanhadas de transformações no plano educacional. Isto vai exigir dessa instituição novos posicionamentos diante do processo de ensino e aprendizagem, à luz de práticas pedagógicas mais evoluídas.

Destacamos, a seguir, aspectos relativos à prática pedagógica, colocados com bastante veemência pelas professoras participantes em suas falas, durante as entrevistas realizadas.

4.3.1 Formação inicial e continuada de professores com alunos com DI

A escola passa, nos últimos anos, gradativamente, por um processo de ajustamento, diante da nova política, que estabelece uma abertura para a inclusão escolar. A partir desse novo princípio, que viabilizou o acesso ao ensino regular de alunos com deficiência, que se constitui num novo marco para o ensino, é que se busca encontrar formas para a instituição escolar se ajustar à diversidade do alunado.

Um novo cenário educacional descortina-se, tendo agora como protagonistas também os alunos com deficiência, dando novas características à comunidade escolar e, em especial, à classe regular.

Em decorrência desse novo cenário, surge a cada dia entre muitos professores atuantes na escola, de maneira mais forte, a necessidade de ler, de se fundamentar, de se ter conhecimentos mais profundos sobre os fundamentos educacionais e sobre a diversidade que está presente no ambiente escolar. Isso decorre do fato dessa clientela, que hoje chega à escola, requerer dos educadores uma profundidade de conhecimentos sobre a diversidade humana e uma postura mais democrática, mais tolerante com as diferenças, o que implica numa formação que abarque um processo de aprender a ser professor, desde o estágio inicial. Tal processo deve ter um caráter permanente, se estendendo por toda a vida profissional dos docentes.

A formação dos professores que atuam, especialmente, também com alunos que apresentam Deficiência Intelectual deve se apoiar num modelo que tenha por foco a análise e reflexão da ação, que tenha por princípio a inclusão.

Neste sentido, o "[...] conceito de formação é tomado aqui, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si própria (NÓVOA apud MIRANDA, 2009, p.114).

Partindo dessa concepção, constatamos o quanto é importante a formação docente para construção de uma *práxis* pedagógica comprometida com a inclusão escolar, favorecendo a motivação de professores, de forma a atender os seus alunos em geral, dentre os quais aqueles com deficiências, presentes nas suas salas de aula.

Essa formação implica que os professores tenham assegurado o direito de aprender a ensinar os alunos. Assim, cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar o professor, encontrando formas,

para nos cursos de formação de professores(as), articular disciplinas que lidam com a formação do humano e que todas as disciplinas tenham esta preocupação, de como lidar com o ser humano, fazê-lo evoluir , crescer e desenvolver-se. Significa então dizer, que um curso de formação de professores (as), não pode omitir-se frente as questões da diversidade, presentes, [...] (RODRIGUES; RODRIGUES, 2008, p.3)

A formação continuada, por sua vez, quando bem empreendida, pode preencher lacunas deixadas pela formação inicial e possibilitar ao professor administrar a sua própria formação enquanto docente.

Nesse sentido, no momento em que Perrenoud (2000) trabalha a décima competência – administrar a sua própria formação contínua – apresenta alguns componentes para o professor proceder em relação à autoformação, que são: estabelecer seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas; acolher a formação dos colegas e participar dela.

As entrevistas realizadas com as professoras colaboradoras dão indícios da necessidade de melhoria na formação dos docentes, os quais, inseridos na atual conjuntura escolar, recebem alunos com Deficiência Intelectual, entre outras necessidades educacionais especiais. Vejamos alguns relatos dos professores sobre esse aspecto, mesmo quando indagados sobre outros assuntos:

-Nunca fui nem para uma palestra desse tipo, nunca fui nem chamada, nem encaminhada. [...] Por sinal, eu sou muito leiga nessa parte porque a única coisa que fiz de deficiência foi um curso de 120 horas com docente da UFRN (PROF1).

-Não, nenhuma, assim como os outros, também [...] Não, quando soube que ia ter curso de LIBRAS, eu me inscrevi [...] nenhum professor esse ano recebeu orientação. Da coordenação, sim, a gente recebe uma ajuda, tem aquelas discussões [...] A gente precisa de uma equipe que oriente a gente com relação a isso aí... a gente vai atrás. Mas, você sabe, quando a gente vive em sala de aula é difícil você sair para alguma coisa. O bom seria que antes, quando a gente recebesse as turmas: olhe, tem tantos alunos em tal turma com dificuldades, com DI, então, vamos orientar os professores, fazer um curso para orientar os professores de como trabalhar com esse... (PROF2).

As duas docentes, em seus depoimentos, reforçaram a falta de aprofundamento relativo à educação inclusiva, embora PROF1 tenha relatado que realizou curso com uma carga horária razoável (120 horas), versando sobre a deficiência. Ela não situou, porém, o foco principal do curso e a forma como foi ministrado

PROF2, por sua vez, ressaltou o esforço da coordenadora da escola em discutir o tema, embora evidencie a necessidade de uma formação que possibilite à mesma dar uma orientação mais efetiva aos docentes em geral, quanto ao atendimento pedagógico frente à diversidade do alunado. Sugere, nesse sentido, um trabalho prévio, no início do período letivo, assim como orientações em processo, além de cursos.

No que se refere à orientação recebida durante os planejamentos coletivos, na própria escola, assim se manifestaram os participantes da pesquisa:

- Orientação nenhuma. Estou tão triste aqui que você nem imagina. Apoio de nada (pausa). É até chato colocar isso que... [...] Até hoje... (PROF1).
- [...] da coordenação, sim, a gente recebe uma ajuda, mas a gente precisa, sim, de uma orientação mais efetiva... A coordenação, a não ser que alguma coordenadora tenha uma formação na área, é tão leiga quanto a gente (PROF2).

Observamos que existe uma certa dificuldade das professoras ao relatar a falta de apoio para trabalhar com alunos com DI. PROF2 reforça, em sua fala, que a própria coordenação pedagógica, embora procure ajudá-la no cotidiano escolar, não tem a base necessária para tanto, pois a educação desses educandos na classe regular é algo novo para ela e também para essa profissional, tanto quanto os demais professores. Todos precisariam de uma formação mais efetiva relacionada à temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência, inclusive sobre as que apresentam DI.

Ainda sobre o tema em análise, um aspecto importante diz respeito a carga horária do professor para esse fim. Esta corresponde a somente duas horas semanais, estabelecidas como horas atividades, para tarefas coletivas programadas e desenvolvidas pela escola (NATAL, 2004³³).

Para PROF1, o planejamento é algo que merece ser repensado na escola, pois, em sua percepção:

- [...] deixa muito a desejar (PROF1).

A partir do exposto, notamos a necessidade de haver mais tempo destinado a planejamento e estudos, dentro do contexto escolar, ampliando a carga horária a ele destinado, numa perspectiva de favorecer o planejamento pedagógico e o conhecimento sobre questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, no tocante à nova realidade que se apresenta. Realidade esta que é voltada para um trabalho efetivo com a diversidade do alunado.

³³Dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências <http://www.natal.rn.gov.br/ps/LegislacaoWeb.do?method=imprimir>

Perguntadas sobre como foi o apoio recebido da equipe da Secretaria Municipal de Educação, desabafaram, afirmando que nunca foram convocadas para um trabalho com o setor responsável pela Educação Especial. No entanto, a Resolução nº 05/2009, em seu Art. 4º, recomenda que essa Secretaria constitua um setor responsável pela Educação Especial, a partir de 2009, que viabilize e dê sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, para todo sistema de ensino.

De acordo com os relatos, durante a entrevista, ficam evidentes as limitações concernentes tanto à formação inicial, como à formação continuada e ao acompanhamento desses professores, com relação à inclusão educacional de alunos com DI.

PROF1, embora seja licenciada em Pedagogia e detentora de Especialização em Educação, reclama veementemente de não ser convidada a participar de eventos/cursos de formação relacionados à inclusão, promovidos pelas Secretarias de Educação e demais instituições de ensino, de forma a fundamentá-la para o trabalho pedagógico com alunos com DI.

No caso de PROF2, conforme já mencionado, a situação fica mais desfavorável, uma vez que a mesma ainda está cursando uma licenciatura e necessitaria de um acompanhamento maior sobre questões pertinentes à educação de alunos com DI.

Esse discurso de despreparo dos professores é alvo de estudos de pesquisadores, no tocante à Educação Especial, tais quais: Martins (1997), Mantoan (2000), Mittler (2003), Carvalho (2004), Melo (2008), Miranda (2009) e tantos outros. Segundo esses pesquisadores, o despreparo evidenciado pelos docentes atuantes com alunos com deficiência constitui-se num dos fatores que prejudicam a efetivação da inclusão escolar.

Observamos que tal constatação apresenta-se, desde o início do processo de inclusão escolar, como podemos observar nas seguintes citações, já destacadas neste texto, decorrentes de pesquisas anteriormente realizadas no Rio Grande do Norte:

[...] apenas 39,1% dos docentes, integrantes de escolas particulares, municipais e estaduais tiveram oportunidade de receber orientação antes de iniciar o trabalho educativo com os portadores de deficiência nas suas classes (MARTINS, 1997, p. 30).

[...] confrontadas com essa nova realidade, esses depoimentos evidenciam que, para esses profissionais, o processo inclusivo é difícil de ser gerenciado. Reconheceram a necessidade de mudanças, no entanto, não se sentem preparados para lidar com a diversidade [...] (CAVALCANTI, 2007, p. 98).

A partir dessas afirmativas acima e com base nos dados obtidos durante entrevista realizada com a professora colaboradora PROF1, deduzimos que a mesma passa por um período de desmotivação com relação à formação continuada, como também em decorrência da sua situação funcional, que não lhe traz segurança e a desanima no que diz respeito à sua atuação pedagógica.

Embora tenhamos por foco a formação, acreditamos que faça sentido nos reportarmos novamente ao aspecto colocado por PROF1, a respeito da sua questão empregatícia, que perpassa pelo fator “valorização docente”. Faz, em sua fala, uma reflexão acerca da indefinição de sua situação funcional (que é ainda provisória), que considera ser aviltante, pois há atrasos no pagamento mensal, como também se acha preterida em relação aos demais docentes com vínculos efetivos.

A respeito dessa constatação, Carvalho (2008) coloca como importante a criação de mecanismos para a valorização dos professores, incluindo-se a revisão dos salários que recebem os docentes brasileiros.

Nesse sentido, pontua Melo (2008, p. 235):

[...] nos chamou atenção, durante processo formativo empreendido na escola, foi o fato de uma professora, no decorrer do processo, ter deixado de participar das discussões sob alegação de ter que trabalhar aos sábados para aumentar a sua renda, pois naquele momento, seu salário não estava sendo suficiente para garantir suas despesas.

Esses aspectos de valorização docente devem sempre ser destacados, uma vez que interferem na ação do professor e na sua formação, prejudicando

a sua participação em eventos e impossibilitando-o de adquirir bibliografia na área, material pedagógico importante para sua formação profissional. Delors (2004) também recomenda o processo de formação contínuo, através de programas que favoreçam a formação de cada professor como meio de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, ao longo de toda a vida.

PROF2 refere-se à atualização como relevante, ressaltando o fato de ter sempre buscado fazer leituras relacionadas à sua prática. Entende que o aperfeiçoamento contínuo é importante e procura aplicar ensinamentos ministrados por teóricos como Paulo Freire, no seu trabalho pedagógico cotidiano, embora reconhecendo a importância de uma aprofundamento maior, como percebemos no seguinte relato:

- Gosto muito [...] de Paulo Freire, [...] assim: ele tem aquelas sugestões, que você trabalha com a realidade do aluno. Faço uma entrevista, daquela entrevista, o que ele gosta, não gosta, tudinho: a idade, no início do ano, fazendo um livrinho. Tenho até no computador aqui, tenho aquelas regras de sala, direitos e deveres, assim... Claro que estou vendo agora, que eu precisava, agora, de mais teorias, mais conhecimentos. Tenho muita deficiência nessa área, mas acho que a experiência de anos de escola, de trabalho, a mão na “massa” é que dá esse *knowhow* pra gente. Porque também a gente está aqui (na escola), tem que ler muito (PROF1).

Observamos que teóricos como Paulo Freire têm grande aceitação por parte de muitos educadores atuantes nesta escola pública e, a título de sugestão, poderia ser iniciado no âmbito da escola, por exemplo, um projeto de formação, partindo do acervo bibliográfico deste autor, que é “simpático” ao professorado em geral. Neste caso, haveria uma possibilidade de agregar a teoria de Freire às relativas à inclusão escolar e à prática pedagógica com a diversidade do alunado, uma vez que dois dos seus principais princípios pedagógicos são: o diálogo e o trabalho coletivo (FREIRE, 1996).

Achamos relevante o propósito de dialogar com os textos freireanos em consonância com textos de autores, que abordam a inclusão, como forma de atrair os docentes para a importância da diversidade na escola atual e, desse modo, auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em geral.

De uma forma paradoxal, com relação a esses depoimentos sobre a necessidade de formação de professores numa perspectiva inclusiva, frente a alunos com DI, existem leis e documentos que asseguram essa formação, entre os quais podemos destacar:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996):

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

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

- Política Nacional de Educação Especial:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: [...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (BRASIL, 2008).

- Resolução Municipal nº 05/2009

Art. 42 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal deve articular convênios com Instituições de Ensino Superior para garantir a formação continuada dos educadores, a investigação e a avaliação permanente do processo educacional inclusivo na rede de ensino municipal de Natal.

Art. 43 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal deve articular parcerias com o Ministério de Educação, para viabilizar recursos que garantam a formação continuada dos educadores da rede, inclusive em nível de pós-graduação (NATAL, 2009).

Diante da constatação da falta de acesso à formação pelos professores que estão atuando em classes regulares com alunos com deficiência, obtivemos informações de cursos promovidos pelo MEC, na modalidade de

educação à distância, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), mas que os docentes da escola, campo da pesquisa, não tiveram acesso. Constatamos que os cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME), em 2010, ficaram restritos à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), também não acessíveis a todos os docentes.

Percebemos que

a maioria dos professores manifesta descontentamento com seu processo de formação [...] e há total ambiguidade em termos de formação docente, expressando a falta de política clara, consistente e avançada para a formação docente [...] (MIRANDA, 2009, p. 117).

Há a tentativa de suprir essa lacuna através da disponibilidade de cursos, através da modalidade de Ensino a Distância (EaD), porém, notamos que esta modalidade inovadora não vem sendo bem aceita pelo professorado, em Natal, pelo menos por enquanto. Verificamos que a autoformação digital poderia ser mais estimulada, uma vez que cursos gratuitos são disponibilizados através de plataformas virtuais. Porém, os altos custos dos insumos tecnológicos, muitas vezes, podem inviabilizar a sua aquisição pelos professores, impedindo-os de usufruírem dos seus benefícios.

Contudo, o mais surpreendente é a constatação da não leitura de documentos recentes sobre a inclusão, inclusive de âmbito municipal. Durante a entrevista, PROF2 deu o seguinte depoimento sobre a Resolução Municipal da Educação Especial, publicada em 28 de janeiro de 2010:

- Não, não li, não sei os outros colegas. Agora, não sei se foi lido na escola. Eu não li...

Nesse sentido, verificamos o desconhecimento de documentos norteadores, que são importantes para esclarecer aos professores – entre tantos aspectos – sobre os direitos inerentes aos seus alunos e a eles próprios, enquanto profissionais. Em face disso, podemos afirmar que pouco adianta uma legislação que favoreça a inclusão escolar do aluno com deficiência se

não forem criados os mecanismos para pô-la em prática no cotidiano escolar (PIRES; PIRES, 1998).

Para Mantoan (1997, p.122), a inclusão é, pois,

um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

A referida autora acredita que o princípio democrático de educação para todos somente se materializará na escola se os docentes forem especializados em todos os alunos, incluindo-se, neste contexto, os com déficit intelectual. Esses estudos exigem novos procedimentos de ensino, mudanças de atitudes dos professores e da própria escola, minimizando o conservadorismo de suas práticas. Portanto, esta mudança na formação não é fácil, exigiria conhecimentos novos, que, muitas vezes, contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula (MANTOAN, 1997).

A falta de leitura da legislação, aliada a uma formação inicial e continuada insipientes no que tange à educação de pessoas com deficiência, entre os quais as que apresentam a Deficiência intelectual, são pontos que devem ser revistos pelas políticas de formação da SME de Natal, com vistas a motivar a escola para desenvolver, durante os planejamentos coletivos, estudos relacionados à inclusão escolar desses alunos.

Em outras palavras, concordamos com Mittler (2003, p.35) quando afirma que “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

4.3.2 Estratégias pedagógicas e adequações curriculares utilizadas pelos professores

As estratégias para a promoção de práticas inclusivas nas escolas envolvem, fundamentalmente, a facilitação da mudança (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Nesse sentido, as observações realizadas, já relatadas neste trabalho, focaram as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores colaboradores, que se constituíram principalmente em aulas expositivas, seguidas de exercícios escritos, utilizando quase sempre o quadro de giz, o que nos remete a uma prática pedagógica caracterizada por uma metodologia tradicional, marcada pelo exagerado uso do quadro de giz.

As estratégias pedagógicas são intrínsecas ao trabalho docente, que “[...] é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p.96). Desse modo, o ambiente pedagógico deve ser um espaço de fascinação, inventividade e prazer porque a aprendizagem é, antes de tudo, um processo corporal (ASSMANN, 2007).

Registramos, no tocante à PROF2, que recursos visuais foram utilizados em sua turma, o que colaborou para criar uma interação mais forte entre aluno/professor à medida que era desenvolvido o tema trabalhado. Destacamos aqui as idas à biblioteca, em que foram realizadas vivências de contação de histórias, mediadas pela professora da sala de aula e pela responsável pela biblioteca.

Percebemos que as estratégias pedagógicas desenvolvidas por PROF2, embora tenham envolvido grande parte do alunado, não conseguiram motivar a aluna com DI, que demonstrava indiferença durante o desenvolvimento de muitas das atividades empreendidas com a turma.

Acreditamos que, embora a professora tenha desenvolvido suas aulas, de forma expositiva, utilizando alguns recursos e mantendo diálogo com os alunos, isso não foi suficiente para atrair a atenção de Vivian. Entendemos que, a aula expositiva, centrada no educador, deveria ser substituída por estratégias mais participativas, como os trabalhos em grupo, favorecedores das trocas de experiência e da cooperação entre seus integrantes (CARVALHO, 2007).

Com relação às estratégias desenvolvidas por PROF1, foi frequente a utilização do quadro de giz, embora essa rotina tenha sido quebrada pela ida à biblioteca. Nesta atividade percebemos que havia boa participação dos alunos, principalmente durante a contação de histórias, inclusive do educando com DI.

Observamos que o incentivo à participação dos alunos poderia ter acontecido de forma mais frequente, se trabalhos de grupo tivessem sido desenvolvidos, bem como a utilização de materiais que favorecessem a concretização de conteúdos ministrados. Para tanto, iriam requerer dos docentes, planejamento estratégico com ênfase em práticas cooperativas, coletivas e diversificadas, com o intuito de envolver todos os alunos, favorecendo especialmente o trabalho entre pares (STAINBACK e STAINBACK, 1999; PACHECO, 2007; MANTOAN, 2000).

Para Carvalho (2008, p.66), tal maneira de desenvolver estratégias pedagógicas

[...] é passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e que se contrapõe a toda e qualquer visão hierárquica do saber, centrada no professor. De profissional do ensino, esta proposta leva-o a assumir atitudes de profissional da aprendizagem.

Isso seria possível levando em conta o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, documentos que norteiam todo o trabalho da instituição escolar, numa perspectiva operacional. Tais documentos supõem uma estruturação curricular com métodos, técnicas e recursos educativos, que dêem espaço a uma sintonia de ação em torno de objetivos comuns e, também, uma perfeita integração da coordenação pedagógica, direção, corpo docente, os conselhos de classes e os pais (PIRES; PIRES, 1998).

Assim, o Projeto Político Pedagógico, quando construído de forma coerente e de forma participativa, atento às necessidades da escola, originado de relações dialógicas na comunidade de aprendizagem que a escola é, e desta com a comunidade em geral, pode conduzir à utilização de procedimentos de ensino e aprendizagem, reduzindo o conservadorismo de

suas práticas, com interesse em atender às necessidades de todos os aprendizes (MANTOAN, 1997; CARVALHO, 2008).

Dessa forma, uma escola inclusiva, diz respeito a

uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule, não “expulse” alunos com “problemas”, uma escola que enfrente, sem adiamentos, [...] e que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO, 2008, p. 98).

Para a autora, a inclusão escolar exige uma escola que busque a qualidade para todos, tendo por parâmetro a diversidade. Dessa forma, a vivência escolar pode ser favorecida quando incentiva a realização de adequações curriculares nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino. Destaca, ainda, que as barreiras visíveis e invisíveis para a aprendizagem devem ser identificadas, procurando-se ao mesmo tempo, meios e modos de removê-las.

A ação pedagógica, segundo relato de PROF1, é um desafio diário, pois exige estratégias diferenciadas para uma clientela diferenciada na maneira de aprender. Ela aponta dificuldades de operacionalizar atividades para toda a turma e tenta “neutralizar” o aluno que dá mais trabalho, levando-o para perto de si. Isso decorre do fato de que a turma é de quinto ano e ela precisa dar conteúdos, de forma a deixar os alunos em condição de acompanhar o nível seguinte. Eis o seu relato, ao responder, como realiza as suas atividades:

- Esse é o mais difícil, porque os que têm problemas, que tem DI não conseguem acompanhar. No entanto, você tem uma turma de 5º ano que você tem que dar conta. Então, você vai ter que dar o conteúdo. E, por sinal, você nem pode dar o conteúdo mesmo de 5º ano, porque estão fracos. Ai, eu faço o seguinte: os que me dão mais trabalho como Elmo, que é inquieto, ele não para, ponho ao lado do meu *bureau*. Fica lá, sentadinho, perto de mim, e os outros que não dão trabalho, ali eles escrevem do quadro, mas não conseguem responder, ficam esperando a resposta e a gente conversa, conversa. Mas, não posso ir pra cada um, porque não tenho tempo, entendeu? [...] eles vêm para uma sala dessas, tudo bem, estão inclusos, estão se socializando com todos. No entanto, não conseguem aprender nada. Não é nada, eu digo, não conseguem aprender o conteúdo que é pra aprender, por isso se perdem mais ainda. (PROF1).

A referida professora, continuando a sua fala, reporta-se à classe especial, e, dessa forma se expressa:

- Eu achava melhor naquela época que tinha aquela sala especial [...] aí, que tem que dar o conteúdo que é da 5ª série. A questão mesmo do falar, do ouvir, é tudo diferente, eu acho... Não sei nem explicar a você, quando era sala especial era muito melhor (PROF1).

Nessa categoria, agregamos adequações curriculares como componentes da prática pedagógica, uma vez que “[...] os professores precisam modificar as atividades em que um determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge os objetivos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 243).

Em se tratando de PROF1, esta pontua dificuldades de realizar as adequações em sua sala de aula, pois a diversidade da turma se constitui num entrave. Segundo ela, é difícil lidar com alunos com Deficiência Intelectual, assim como com alunos com problemas emocionais, provocados por traumas, por fissura labiopalatal e alunos com distorção idade/série. Essa realidade, associada à carência de planejamento e à visão de que as classes especiais ainda seriam importantes para alunos com Deficiência Intelectual, está bem claro nas palavras de Mantoan (19970, p. 29) ao afirmar:

[...] a escola como reveladora desse tipo de déficit, aponta seus portadores como alunos que têm dificuldade de ler, escrever, de resolver problemas [...] enfim como aqueles que não conseguem acompanhar a classe. São os que precisam de uma escola, classe e professores especiais [...].

O depoimento de PROF1, a seguir, pode ser visto como uma confissão, ao ser questionada sobre adequações curriculares:

- Faço adequações no ditado. Eu faço, pronto, pra eles faço só o ditado com três letras ou quatro letras, palavras mais simples. Já pros outros, não. Ai, eles perguntam: por que prá gente é diferente? Ai eles percebem. O outro, que eu tinha, que usa fralda, LF, só conseguia fazer bolinhas, então quando eu passava atividade, mesmo que eu passasse uma atividade pra ele, eu dizia: desenha. Porque não ia conseguir fazer nada, só desenhava bolinhas. Então, até o desenho dele era bolinha, e não saía disso. Terminou o ano e ele não saiu das bolinhas [...] Só não trabalhei com jogos. Vou ser sincera, não trabalhei porque, na minha sala, não dava. Pode até outro professor dizer assim: dava, mas eu sei como era minha sala. Por exemplo: se eu fosse trabalhar com jogos com eles e fosse dar o conteúdo aos outros que tinham necessidade de ter o conteúdo, eu não ia conseguir dar aula porque eles são muito inquietos. Eu não sei, aquela J tem problemas [...] (PROF1).

O discurso desta professora é marcado pela angústia de não poder fazer um trabalho melhor com a turma e ela parece se sentir insegura diante da situação exposta. O fato de não poder dar o conteúdo, de acordo com o nível da turma, a deixa ansiosa. Isso lhe perturba de forma incisiva, provocando uma atitude de impotência diante do alunado, principalmente, dos alunos com DI.

Quanto à PROF2, observamos que a forma de pensar a prática pedagógica tem um viés de inclusão, imbricada com adequações curriculares. Sua fala demonstra simpatia à inclusão, assumindo-a como um desafio pedagógico:

- Faço uma mistura de tudo. Vou observando o que dá certo, o que não dá certo. Às vezes, você faz uma..., planeja uma aula, acha que vai dar certo assim e, quando você vê, vai fazer em sala de aula, não é o momento certo para aquela aula, os alunos não se interessam. Eu fiz até um projeto de sala de aula, tenho uns livros em sala de aula, boto num varalzinho para pendurar as revistinhas em quadrinhos, os joguinhos. Aí, quando termina uma atividade, eu digo: Olhe, não é obrigação, mas se quiserem [...]. Mesmo os que não sabiam ler pegavam um livro e ficavam. Ah, é assim: a questão de motivação para a leitura: querer aprender a ler. (PROF2).

A atitude pedagógica da professora, em relação à diversidade presente na sala de aula, a impulsiona a diversificar também as suas estratégias de ensino e, na simplicidade com que descreve os detalhes, podemos perceber um elo afetivo construído com a sua turma, ao longo do processo letivo.

Para Boneti (1997, p. 169-170),

[...] a adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa alocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados a nova situação [...].

Analizando essa colocação de Boneti (1997), no que se refere às adequações curriculares, percebemos a sua importância para todos os alunos, pois são entendidas como um conjunto de estratégias que permitem a flexibilização do conteúdo de modo a possibilitar a todos a oportunidade de estabelecerem relações com o saber (CARVALHO, 2008).

Na fala de PROF2, embora existam críticas ao tempo reduzido de planejamento dentro da escola, podemos perceber o esforço que faz para ampliá-lo, mesmo que isso implique em extrapolar o seu horário, levando afazeres pedagógicos para a sua casa. Portanto, essa forma de agir mostra o seu comprometimento com a turma, como manifesta em sua fala:

- [...] você planeja, mas o planejamento é só o esqueleto, permite que elabore condições para trabalhar em sala de aula. O planejamento é maravilhoso [...] não é suficiente, você dedicar um horário para só preparar material, preparar sua aula. O ideal seria o professor ter condições de trabalhar só num horário e no outro preparar seu material, repensar seu trabalho, reavaliar, porque uma vez por semana você não consegue fazer isso, não, tem sempre aqueles percalços, sabe, você planeja uma coisa para a semana todinha e não dá certo, e só vai reavaliar na outra semana...

-[...] faço às vezes coisa em casa, digito, eu penso o que vou fazer, vou anotando. Fico aqui até depois, aí vou recortar material, vou fazer alguma coisa, justamente pra... Imagine se eu trabalhasse os dois horários, porque eu faço em casa, vou digitando as atividades no computador, já penso uma atividade para Fulano e Sicrano, que está precisando disso e F, que não enxerga direito.. É desse jeito, tem que pensar em cada aluno. Você só vai conhecendo o aluno durante o processo, durante o ano.

PROF2 continua a relatar como trabalha com a turma em relação às adequações curriculares, e assim fala:

- [...] quando dava Geografia, dava relevo. O que era relevo? Fazia desenho para ela. Montanha... Trabalhava a palavra montanha. Se tivesse mais orientação eu podia fazer alguma coisa, além disso. Matemática, também trabalhava a soma, depois levava o material concreto para trabalhar com ela, a soma. Você precisa pensar para trabalhar individualmente com esses alunos, ter tempo para trabalhar com eles. Eu tinha vinte e três alunos, dois com diagnóstico e tinham outros que necessitavam de mais atenção, sem diagnóstico, duas alunas... Aluno, que percebi com problemas de vista; falei com mãe, fez o exame, mas veio fazer no final do ano e não comprou os óculos do menino; fazia, às vezes, a tarefa, quando dava os meus óculos. Mas não podia ficar emprestando meus óculos a ele, tinha 1,70. Não enxergava nadinha, ficava o tempo todinho lá atrás... Não podia passar nenhuma atividade para ele, porque não enxergava...

Nesse sentido, a partir dos discursos dos sujeitos, percebemos duas formas de se compreenderem adequações curriculares. Acreditamos que PROF1 ache difícil incorporá-la à sua prática, uma vez que trabalha com um nível que requer mais conteúdos. Contudo, observamos que, em relação a PROF2, isso acontece com mais frequência, pois há uma flexibilização no modo como direciona seu trabalho docente.

A partir das análises das falas e das observações realizadas durante a nossa investigação, no contexto escolar, deduzimos que, embora não haja consenso na maneira de conduzir as adequações curriculares, as professoras acham importantes a sua implementação como estratégia pedagógica considerada enriquecedora da prática. Tudo isso numa perspectiva de diversificação das atividades, contemplando dessa forma, a diversidade da clientela. Assim, entendemos que

diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem [...] Para executar essa idéia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem -se e, simultaneamente, para que o nível se eleve (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Percebemos, nas nossas observações e entrevistas, que ainda persiste um trabalho docente tecido no viés tradicional, embora, contrariamente a essa postura, tenhamos percebido nas professoras um desejo de mudança da prática pedagógica, o que representa uma perspectiva promissora.

Ficou claro que, no tocante às estratégias pedagógicas para atendimento à diversidade dos educandos, em particular para favorecer aos alunos com Deficiência Intelectual, urge a modernização do ensino, de modo que professores aperfeiçoem a sua prática, reestruturando as condições atuais do ensino básico. Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiência aconteceria naturalmente (MANTOAN, 1998).

Estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual devem ser pensadas como estratégias que favoreçam a todos, de forma que as situações de ensino sejam conduzidas para que os alunos possam

ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade (FIGUEIREDO, 2009, p.42,).

Dentre os estudos enfocando práticas pedagógicas com o aluno com deficiência, e, de forma específica, com educandos com Deficiência Intelectual, achamos interessante pontuar alguns aspectos que emergiram dessa literatura. São aspectos tidos como relevantes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, mesmo que tenham sido contemplados em tópicos precedentes neste trabalho, tais como:

- valorização da diversidade leva em consideração que todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes. (BRASIL, 1997; 2004; STAINBACK; STAINBACK, 1999; LIMA, 2005);
- desenvolvimento de atividades, tanto aquelas de sala de aula como as extraescolares que possam promover a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar (MANTOAN, 2009);

- incentivo a práticas de amizade, com relação à maneira de como os alunos podem amadurecer juntos, trabalhando cooperativamente e cuidando uns dos outros, bem como participando da vida da escola (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MITTLER, 2003);
- construção de redes de apoio ou parcerias, com vistas a dar suporte aos professores que delas necessitem para melhor atuarem junto aos alunos com deficiência, assim como de parcerias escolares (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MITTLER, 2003; MELO, 2008);
- utilização de procedimentos bem desenvolvidos, que possibilitem uma avaliação satisfatória do progresso dos alunos (MITTLER, 2003);
- desenvolvimento de adequações curriculares nas salas de aula, que consistem em modificações realizadas nas estratégias que são intencionalmente organizadas pelos professores (CARVALHO, 2004; 2007; PACHECO, 2007).

Ressaltamos, também, a necessidade de se promover, paralelamente às estratégias citadas, um trabalho efetivo com a família, a qual deve se constituir em parceira nesse processo, e, para tanto, sugerimos a participação dos pais no Conselho Escolar³⁴. Acreditamos, também, que uma visão inovadora dada às práticas pedagógicas desenvolvidas no cenário escolar possibilitará maior motivação nos alunos para a aprendizagem.

Assim, esse fazer pedagógico, que delineamos para alunos com Deficiência Intelectual, na perspectiva da organização de um ambiente escolar inclusivo, considera as diferenças, garantindo a sua participação efetiva em todas as práticas educativas, favorecendo a atividade cooperativa e conjunta entre todos os alunos da sala de aula que são participantes desse cenário escolar, criando novas expectativas de aprendizagem para todos.

³⁴Conselho Escolar – órgão colegiado composto por representantes da comunidade escolar. [...] lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação das demandas educacionais [...] instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática (BRASIL, 2004).

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende (Guimarães Rosa, 2001).

Ao término da nossa pesquisa, que teve por foco a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no tocante a alunos com Deficiência Intelectual (DI), podemos afirmar que tal práxis constitui-se em uma realidade do ensino vigente, decorrente da abertura do sistema regular a pessoas com deficiência. Fato este que somente tornou-se possível a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que estabeleceu a universalização da educação básica, tendo como princípio a inclusão social e educacional.

O Brasil parece ter despertado mais para a importância da educação, pois a Constituição enfatiza-a como um dos direitos sociais, destacando em seu artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Referindo-se à educação de pessoas com deficiência, no artigo 208, inciso III, enfatiza que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse sentido, o direito à educação de pessoas com deficiência está garantido, sendo contemplado de maneira preferencial no sistema regular de ensino. Desta feita, há uma convergência de entendimentos nos textos legais, no que diz respeito às finalidades da educação, que é tida como passo fundamental para a formação da pessoa, na construção de sua cidadania e em seu preparo para atuação no mundo do trabalho.

Consideramos que o movimento pela inclusão de todos os educandos na escola regular, sem exceção, foi um dos mais significativos no contexto educacional, no final do século XX, o que provocou avanços extraordinários nessa área. Deu perspectivas concretas de inserção escolar assim como desenvolvimento social e cognitivo para pessoas com deficiências.

Nesse sentido, podemos dizer que forçou a sociedade a começar a enxergar, com mais nitidez, essa parcela significativa de cidadãos brasileiros, que se encontrava à margem da escolaridade: as pessoas com deficiência.

A luta pela educação, especificamente, da pessoa com Deficiência Intelectual, foi longa e bastante árdua, como constatamos na vasta literatura que aborda a temática.

Percebemos, nos dias atuais, que a escola está, ainda que lentamente, sendo (re) criada, coma absorção gradativa de valores relativos à tolerância frente à diversidade. Isso vem desencadeando um processo de “*virar a escola de cabeça para baixo*”, porque “[...] a indiferença à diferença está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-la” (MANTOAN, 2006, p.22).

Dessa forma, compreendemos quando as pessoas com deficiência proclamam que “[...] somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais. [...] pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes” (CARVALHO, 2008 p. 56).

A partir do movimento em prol da inclusão, constatou-se - em vários estados e municípios - um grande interesse na reestruturação das ações desencadeadas no âmbito de Secretarias de Educação e escolas, o que vem provocando um repensar das políticas educacionais e, conseqüentemente, uma busca gradativa pela reorganização do ambiente escolar.

Ao longo deste trabalho, pudemos constatar que foram e são muitos os instrumentos normativos elaborados para dar proteção jurídica à inclusão educacional de alunos com deficiência.

Paradoxalmente, embora assistamos a um percentual crescente de acesso desses alunos, na faixa etária de 6 a 14 anos, ao ensino regular (57,58%), ainda há uma parcela representativa de 42,42% de crianças com deficiência fora da escola, segundo dados oficiais do Censo Escolar/2010. Nesse sentido, a partir da reflexão destes dados, publicados no documento Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva/2011³⁵, constatamos que a exclusão escolar de pessoas com deficiência ainda está presente na nossa sociedade.

Portanto, são muitos os obstáculos que se apresentam para o acesso total desse alunado à educação. O que nos chama a atenção é que, apesar dos avanços nos direitos sociais e na legislação, esses ainda não conseguiram introduzir plenamente as mudanças esperadas, pois entre o discurso legal e a realidade existente no contexto da maioria das escolas brasileiras, ainda há muito que se fazer para se concretizar a política da inclusão (MELO 2008; 2006).

Assim, mesmo com a abertura de matrícula na escola regular para o aluno com deficiência, podemos constatar, na prática, que a legislação por si só não é capaz de, efetivamente, garantir a inclusão escolar. Isso porque estamos tratando de um movimento de reorganização escolar, de conceitos e práticas das pessoas que fazem a escola, havendo para isso a necessidade de um diálogo mais efetivo e produtivo entre a comunidade escolar e as demais instituições (Secretarias de Educação, Universidades, entre outras), de forma a desencadear uma articulação que favoreça, realmente, a inclusão e não apenas a mera inserção física dos educandos no ambiente escolar.

A universalização da educação, isto é, o acolhimento efetivo de todos os alunos na escola regular, ainda é um longo caminho a ser trilhado. Constitui-se em um desafio a ser enfrentado neste século XXI. Para tanto, deve-se renunciar à pedagogia da exclusão, decorrente de preconceitos construídos durante décadas, em que os alunos com DI tinham acesso, em sua maioria, apenas às classes especiais ou às escolas especiais.

Por fazer parte dessa história que está sendo construída na Educação Especial do Rio Grande do Norte, fomos motivadas a focar, nesta pesquisa, as práticas pedagógicas referentes à Deficiência Intelectual, numa tentativa de dar respostas às indagações emanadas durante o nosso itinerário como educadora atuante nesse campo educacional.

³⁵Dados revelados a partir do pareamento anual de dados entre o Censo Escolar INEP/MEC e o Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social – BPC com Deficiência, na faixa etária de zero a dezoito anos. (<http://inclusaoja.com.br/2011/06/03/4-programas-e-acoes-de-apoio-ao-desenvolvimento-inclusivo-dos-sistemas-de-ensino/>)

Portanto, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes, bem como a sua visão relativa a alunos que apresentam Deficiência Intelectual, inseridos em anos iniciais do Ensino Fundamental, que se configurou como objetivo deste trabalho, nos permitiu adentrar numa realidade educacional de certa forma já conhecida. Todavia, nesta oportunidade, isso foi feito com um olhar de pesquisadora, o que nos exigiu um maior aprofundamento e a aquisição de conhecimentos significativos em razão da complexidade do tema.

Além disso, acrescentamos que, em virtude da flexibilidade e da possibilidade de mudança permitidas pelo uso da metodologia utilizada, à medida que desenvolvíamos nossa pesquisa, procurávamos reavaliar e redimensionar os objetivos propostos na fase inicial. Isso se constitui em característica da metodologia adotada, em que o conhecimento não é percebido como algo acabado, mas como uma construção que se faz e refaz constantemente.

O profundo reconhecimento dos sujeitos, pelo presente estudo, foi frequentemente expresso nas suas falas, o que sempre nos comovia e nos incentivava a conduzi-lo. Para eles, aquela pesquisa desenvolvida nas suas salas de aula, transformara-se em momentos de reflexão sobre o seu trabalho docente.

Para fins de nossa pesquisa, consideramos prática pedagógica como a ação desenvolvida na sala de aula, ou fora desta em um processo de mediação entre professor e aluno. Verificamos, portanto, que a prática pedagógica é concernente a uma interação próxima entre docente/discente, coerentemente ao que expõe Freire (1996): “[...] não há docência sem discência”. Em decorrência dessa nova ação pedagógica, surge a necessidade de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, de cunho didático e pedagógico, sobre como trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual, no cotidiano da sala de aula deste “protagonista” do processo educacional: o professor.

Há uma necessidade premente de formação continuada para os professores e demais educadores que lidam na escola com a diversidade do alunado, incluindo neste contexto também os alunos com deficiência, uma vez que a formação sempre vai permear a prática pedagógica. Isso porque não

basta somente a formação inicial, adquirida em cursos de licenciatura, uma vez que, além do aluno, há outro ser sempre aprendiz na escola, que é o próprio professor. Por isso, este deve estar conectado, em contínua formação, atento às transformações que surgem e, neste sentido, ao novo modelo de escola inclusiva, ora proposto na política educacional.

Diante da realidade investigada, verificamos que muitas das dificuldades situadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar têm origem nas lacunas presentes na sua formação. Embora não existam “*receitas*” a serem seguidas, tal formação, se bem desenvolvida, contribuirá para uma mudança das práticas referentes ao ensino no contexto da escola. Portanto, consideramos necessário que esse aperfeiçoamento profissional dê ênfase à dimensão subjetiva (humana), como forma de motivá-lo.

Ainda hoje se evidencia que uma das muitas causas da exclusão de alunos com deficiência é a visão clínica da deficiência. Contudo, observamos também que existem questões concernentes à família e a própria pessoa com deficiência, como, inibição em se expor aos demais, protegendo-se de “agressões” físicas e/ou psicológicas, no contexto social e escolar

A organização escolar, estabelecida há séculos, contribuiu para essa cristalização de deficiência. Foram institucionalizados modelos de alunos para manutenção da “hegemonia”, cuja clientela foi enturmada, levando em consideração um perfil pensado pela instituição, caracterizando turmas por nível, idade, comportamento e, até mesmo, gênero. Em decorrência desse perfil, o contexto escolar deu pouca receptividade a alunos considerados *diferentes* ou com deficiência, principalmente aqueles com Deficiência Intelectual. Estes, em sua maioria, estavam defasados em sua faixa etária no tocante aos demais educandos, na turma, e/ou apresentavam comportamentos tidos como inadequados para o ambiente escolar.

Durante o percurso da pesquisa, no cotidiano escolar estudado, buscamos colher elementos constitutivos da prática pedagógica e na direção do vir a ser. Nessa perspectiva, alguns aspectos encontrados no interior da escola podem desencadear reflexões sobre o trabalho pedagógico, uma vez que a sala de aula é somente um recorte da realidade educacional. Dentre aqueles, destaca-se a pouca participação dos pais na tomada de decisões na

escola, em todos os processos, como no Conselho Escolar e na construção do Projeto Político Pedagógico. Estes constituem formas da comunidade escolar reivindicar, participar e propor estratégias que viabilizem, entre outros aspectos, adequações curriculares, com possibilidades de influenciar o redirecionamento das práticas pedagógicas, além de adotar medidas para pôr fim a atitudes preconceituosas para com alunos com DI, caso existam no cotidiano escolar.

Nas falas dos sujeitos percebemos que o tempo para planejamento é reduzido, o que faz com que sejam levadas pelas docentes várias tarefas para casa, causando um acúmulo de atribuições. São muitas as ferramentas disponíveis para reverter uma prática inadequada. Destacamos as formações continuadas na escola, através dos seus momentos de planejamento coletivo semanal, como fundamentais para a ação docente, desde que haja ampliação do tempo para essas atividades, bem como em parceria com instituições públicas de ensino superior, com apoio do MEC.

Contudo, chamamos a atenção em relação a uma opção para a formação docente, marcadamente contemporânea, que seria a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que poderiam ser utilizados, tanto em pesquisas, quanto para participação em cursos *on-line*, investindo-se, assim, na formação pedagógica e tecnológica desse professor.

Nas nossas constatações, percebemos pouco aprofundamento da parte dos professores pesquisados em temas concernentes à deficiência, tais como: leitura de livros relacionados à área (mesmo aqueles disponibilizados gratuitamente pelo MEC, contendo orientações específicas e relatos de práticas de ensino com esses educandos); conhecimento da legislação pertinente ao tema; discussão de experiências pedagógicas com alunos com DI, disseminadas em livros e periódicos especializados, dentre outras.

Em relação às formações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, durante o ano de 2010, entendemos que deram pouca visibilidade à temática da inclusão escolar. Isso, envolvendo os grandes eventos anuais, promovidos no desenrolar do ano letivo ou no início dos semestres, como: Jornada Pedagógica, Mostra de Arte, Cultura e Conhecimento, Encontros de Gestores, dentre vários outros.

Quanto ao assessoramento pedagógico realizado pelo órgão central à escola, consideramos que este foi bastante limitado. Durante nossas observações e também com base nos depoimentos dos sujeitos, esse fato foi constatado. A partir dessa constatação, entendemos que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Natal precisa buscar novas formas de assessoria, que contemplem um acompanhamento mais sistemático aos professores, pais e alunos com deficiência. A efetividade desse trabalho implica na satisfação desses, bem como no aperfeiçoamento da prática educacional empreendida com a diversidade do alunado.

Em relação às redes de apoio existentes na comunidade, percebemos que são insuficientes para promover atendimento educacional especializado aos alunos com Deficiência Intelectual, ficando somente os profissionais atuantes na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola como responsáveis para dar apoio escolar aos educandos e orientação às famílias.

Em se tratando das redes de apoio, há uma carência histórica, que deixa os pais que as procuram desamparados. A problemática não é recente, já que, desde a implantação da educação inclusiva na rede municipal da cidade de Nata/RN, na década de 1990, existem dificuldades de se encontrar atendimentos em instituições especializadas. De fato, poucos alunos têm acesso às redes de apoio, no sistema público, tendo em vista a grande demanda, o que não possibilita o atendimento de toda a clientela encaminhada pelas escolas. Devemos lembrar que os atendimentos particulares são onerosos, restando, como única opção para a maioria dos alunos com Deficiência Intelectual, a participação no Atendimento Escolar Especializado (AEE) da própria escola, considerado relevante para a sua permanência com qualidade no ambiente regular de ensino, mas que – muitas vezes - não cobre todas as suas necessidades.

Investigamos, durante a investigação realizada, o trabalho do professor, compreendendo o seu processo de desenvolvimento, a construção social de si mesmo e de sua profissão, que envolve o trabalho docente e as suas condições de trabalho, considerando a sua trajetória, bem como seus conhecimentos de vida, seus saberes e as habilidades que estão sendo construídos durante a sua prática.

Com relação à prática docente observada, constatamos que ainda prevalece uma prática de cunho bem tradicional, voltada para uma pedagogia transmissiva, expressa na arrumação da sala da sala de PROF1, que mantinha carteiras perfiladas, atrás umas das outras, com utilização frequente do quadro de giz. Já na turma de PROF2, encontramos uma arrumação de carteiras em que os alunos separaram-se por gênero, de forma espontânea. As atividades tinham uma postura mais progressista, sendo utilizados alguns recursos mais motivadores, como imagens, filmes sobre os conteúdos trabalhados, entre outros.

As adequações curriculares realizadas aconteceram de forma espontânea, sem planejamento prévio. Tais constatações foram feitas durante as entrevistas, conforme os sujeitos iam exteriorizando em suas falas as dificuldades para desenvolvê-las. Embora a escola tenha disponível material pedagógico e tecnológico (ex. vídeo, projetor multimídia), estes não são utilizados com muita frequência. Constatamos, porém, que, caso fosse mais trabalhado, o referido material poderia contribuir bastante para a aprendizagem dos alunos dessas turmas investigadas.

Concordamos com Oliveira-Formosinho (2007) quando destaca que devemos contribuir para nos libertarmos da opressão da pedagogia da transmissão e a partir dessa desconstrução, poderemos facilitar a reconstrução de uma pedagogia da participação.

Almejamos que essa investigação possa oferecer uma contribuição, tanto para essa escola, como para outros contextos educacionais, com vistas a uma profícua discussão entre educadores sobre a realidade da prática pedagógica, visando a sua (re) orientação, sedimentada na diferença/deficiência, como caminho para a inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual (DI).

O movimento da inclusão requer um olhar comprometido para as diferenças encontradas na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, pois é um movimento sem volta. Isto porque não há como voltar ao passado – não tão distante – em que grande parcela das pessoas não podia sequer adentrar à escola regular, por não se adequar a um perfil preestabelecido de aluno.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre os principais aspectos colocados durante o processo de pesquisa referente à prática pedagógica, a partir de constatações no ambiente escolar, do qual levantamos algumas preocupações: as concepções dos professores sobre DI e as possibilidades de aprendizagem para alunos com essa deficiência variam de um sujeito para outro. Enquanto uma docente vê possibilidades de aprendizagem do aluno com DI e acredita na educação inclusiva, embora ainda fazendo algumas ressalvas à situação vivenciada, a outra está presa ao passado e crê que somente as classes especiais podem desencadear aprendizagem efetiva para os alunos com Deficiência Intelectual. Tal constatação demonstra que as concepções sobre Deficiência Intelectual estão ainda bastante ligadas a limitações, a dificuldades extremas, a falta de algo que é muito complexo e difícil de explicar.

Verificamos que a aceitação dos alunos com deficiência pelos seus colegas de sala e pelos alunos da escola, em geral, tem se efetuado de forma normal. Não notamos, de forma clara, problemas de rejeição aos alunos com DI, durante as aulas, nas salas observadas, o que é algo positivo, embora em um dos casos exista certo isolamento da parte da aluna com DI, que precisaria ser melhor trabalhado pela professora e demais integrantes da comunidade escolar.

Percebemos, a partir das análises construídas, que não há “receitas” para tornar efetiva a educação inclusiva para alunos com Deficiência Intelectual, nem mesmo para qualquer outro educando que apresente necessidades especiais. O que há é um processo que tem como princípio fundante a diversidade. A escola, inserida nesse processo, precisa ser reinventada, ser reestruturada, e, neste sentido, é preciso, realmente, que acreditemos na instituição escolar.

Observamos que o processo de mudança, instaurado com a proposta da inclusão escolar, aponta para o estabelecimento de ações compartilhadas, articuladas na escola, que podem fortalecer as práticas pedagógicas no sentido de construção de uma escola de qualidade para todos os alunos.

Se olharmos o passado, perceberemos que foram diversas as fases da educação brasileira e que vivenciamos, na contemporaneidade, a fase da inclusão, suscitando a reorganização de modelos tradicionais. Tudo isto com

vistas à inovação metodológica, inserindo na escola novos processos coletivos de decisão e participação. Destacamos, neste ponto, o funcionamento efetivo dos Conselhos Escolares, que podem contribuir para o debate pedagógico, favorecendo a inclusão de alunos com DI.

A transição de um paradigma para outro causa, ainda, certa confusão. Vemos isso na dificuldade dos professores pesquisados em relação à operacionalização de práticas pedagógicas de caráter mais progressista, que dinamizam o processo de ensino aprendizagem, envolvendo trabalhos de grupo, dramatização, utilização de materiais concretos, filmes, músicas etc. Portanto, a inclusão requer trabalho coletivo, responsabilidades compartilhadas, envolvendo a todos, e também o exercício de ações cooperativas entre educandos, produzindo cenários de aprendizagem cooperativos.

Nessa perspectiva de um fazer pedagógico atraente e inovador, acreditamos que possa ser construído um ensino gratificante, que tenha por meta uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos.

O princípio de inclusão se junta a outros princípios já agregados à educação brasileira. Isso é irreversível na nova educação do século XXI. Cabe, portanto, aos profissionais da escola, principalmente aos professores, se adequarem às novas exigências, buscando novas práticas de ensino tendo a inclusão de todos os alunos como alvo.

Acreditamos que as constatações empreendidas durante este trabalho são um recorte da realidade concreta, em que há uma diferenciação entre os sujeitos da pesquisa na maneira de ver: a educação inclusiva; a Deficiência Intelectual; as possibilidades de aprendizagem dos alunos com a referida deficiência; as diferentes maneiras de desenvolvimento da prática pedagógica.

Gostaríamos de enfatizar que os depoimentos das professoras colaboradoras e de outros educadores da escola, durante a investigação, ao se referirem à inclusão, colocam-na como um processo, desencadeado através de leis e documentos, bem como do discurso de vários teóricos, mas que ainda não conseguiu transformar efetivamente o cotidiano escolar. A inclusão, segundo eles, está sendo feita apenas de palavras, ou seja, é ainda vazia de conteúdo, sem a efetividade que necessitaria para o seu desenvolvimento real.

Nos discursos das referidas professoras é possível perceber um verdadeiro “*pedido de socorro*” em busca de formação continuada, de estudos, de acompanhamento no cotidiano escolar, de assessoria para o seu trabalho docente. As narrativas de suas práticas são impregnadas de necessidades, pois não basta, juridicamente, tornar a escola “inclusiva”. A inclusão é uma construção, um aprendizado contínuo, que requer formação, informação e comprometimento de todos para com essa proposta. Nesse sentido, é sempre bom ter em mente, a partir desta investigação, que não há formação e prática definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado.

Acreditamos que a educação inclusiva tem pela frente um horizonte bastante promissor, bem mais do que tinha no início. Parafraseando Roberto Coelho³⁶, um dos personagens mais atuantes no cooperativismo brasileiro, ao falar sobre as perspectivas do referido setor, dizemos: temos que pegar estes vinte anos de conhecimento e buscar novas formas de desenvolvimento para educação do Estado.

Deste modo, conforme já afirmado, diante das considerações apresentadas, este trabalho é um recorte da prática pedagógica desenvolvida em anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos que sentimos a necessidade da continuidade deste estudo, dada a sua importância, entendendo que tal continuidade demanda uma metodologia que propicie a nossa atuação, de maneira mais efetiva, enquanto pesquisadora, nesse campo educacional.

Na epígrafe que introduz este capítulo final, apropriamo-nos de um pensamento de Guimarães Rosa, grande escritor e criador de palavras e expressões, no que se refere à importância do ato de aprender, não somente para o aluno, mas também para o professor. Sabiamente diz: “[...] mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. E, ainda, ciente da importância da transformação, uma vez que estamos em permanente

³⁶ Estudioso do sistema cooperativista, que concedeu entrevista sobre perspectivas das cooperativas para o Jornal de Hoje, Natal/RN, 25out. 2011.

construção, porque somos inacabados e incompletos, arremata: “O senhor... Mire veja; o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 2001, p. 39).

Enfim, estamos num momento importante para a transformação. Mais do que nunca somos detentores de conhecimentos e de práticas de direitos sociais. Mas, ainda há muito por fazer na escola e pela escola, com vistas ao aprimoramento de suas práticas frente à diversidade do alunado. São muitos os desafios no presente e o que nos conforta é que há caminhos, possibilidades, e, mais do que nunca, há sonhos...

Esperamos que este trabalho possa, de algum modo, contribuir para disseminar algumas “*inquietações*” nessa área e que, mais do que nunca, duas palavras façam parte da nossa ação como educadores e educadoras: **coragem** e **consciência**.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva... [et al.] **Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

AINSCOM, Mel. Tornar a Educação inclusiva; como esta tarefa deve ser conceituada? In: **Tornar a educação inclusiva**. FAVERO, Osmar [et al.] organizadores. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lígia Assumpção. **Corpo Desviante: olhar perplexo**. Psicol. USP. 1994. Vol., 05, Nº 1, p.245-268. ISSN 1678-5177.

_____. Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

_____. Lígia Assumpção. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Loyola, 2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes [et al.] organizadores. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. [et al.] organizadores. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado em deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental** [2.ed.] Brasília: MEC, SEESP, 2007.

BEYER. Hugo Otto. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial**. In: **Revista da Educação Especial** (v.1). Brasília: SEESP, 2005.

_____. Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes [et al.] organizadores. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETI, Rita Vieira Figueiredo. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa e Apoio à Diversidade em Educação – LAPEDE/UFRJ, 2002. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/guarapuava/arquivos/File/Index_Portuguese_Brazil.pdf. Acesso em 23/02/2012.

BRASIL.Ministério da Educação CENESP. **Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis**. Brasília: MEC, 1974.

_____.Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: imprensa oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Constituição.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria dos Direitos da Cidadania Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Decreto nº 914**, de 06 de setembro de 1993. Brasília: CORDE, 1993.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**, Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação **Portaria Nº 1.793 de dezembro de 1994** / MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> Acesso em: 10/09/2011.

_____.Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/08/2011.

_____.Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**.Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.Ministério da Educação.Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais –** Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEESP, 1998. Disponível: http://www.abc.gov.br/media/common/Downloads_PC�.PDF. Acesso em: 26 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso em: 30/05/2011.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria dos Direitos da Cidadania. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Decreto nº 3.298/99**. Brasília: CORDE, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão**: estratégias para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 26/07/ 2011.

_____. Ministério da Educação.Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares**: democratização da escola e construção da cidadania (caderno 1). MEC/SEB, 2004.

_____.Ministério Público Federal.: **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____.Ministério da Educação. **Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília: FUNDESCOLA, 2006.

_____.Ministério da Educação **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Decreto nº 6.571Brasília, MEC, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação; Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

_____. Ministério da Educação. CONAE 2010, **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**, Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____.Ministério da Educação **Avaliação de estudante com deficiência intelectual** (Nota Técnica 06/2011-MEC/SEESP/GAB). Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseesp/gab/>. Acesso em: 28/09/2011.

CABRAL NETO, Antônio. **Política Educacional**: desafios e tendências, Porto Alegre: Sulina, 2004.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: www.dominiopublico/download/texto/me4703.pdf Acesso em: 12/04/2011.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio**: um estudo de caso. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola inclusiva**: reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Adaptações Curriculares e as Propostas de Educação para Todos**(Apostila distribuída pela autora em curso “Adaptações Curriculares” promovido pela Subcoordenadoria de Educação Especial/SEEC/RN, [1991].

CHIBLI, Faozi; GENTILE, Paola; ARAÚJO, Araújo. A base das operações. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo: Editora Abril, 2009. (p. 10 – 12).

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2002;

COSTA, Disiane de Fátima Araújo da. **Portadores de Deficiência – Inclusão de Alunos nas Classes comuns da Rede Regular de ensino**. Abordagem de Direitos e Processos de Efetivação, Natal: EFE TRÊS D, 2006;

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. Os limites para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular: entre o que falam as mães e o que falam os professores. In: **Revista Educação em Questão**, vol.34, n.20,Natal: EDUFRRN, 2009;

DELORS, Jacques, **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

DIEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.5, nº1, jan./jul. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. (p.16-25).

FAZENDA, Ivani, **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2006.

FERREIRA, Maria Salomilde. E por falar do cotidiano escolar... In: FERREIRA, Adir Luiz (org.). **O Cotidiano Escolar e as Práticas Docentes**. Natal, RN: EDUFRRN, 2000.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FAVERO, Osmar [et al.] orgs. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.4, nº1, jan./jun. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. (p.20).

_____. A formação de professores para a inclusão de alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN [et al]. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.5, nº1, jan./jul. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. (p.32-38).

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo, **Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Disponível em: [site:http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4SKPT_pt-BRBR429BR429&q=pedagogia+da+esperan%c3%a7a](http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4SKPT_pt-BRBR429BR429&q=pedagogia+da+esperan%c3%a7a)
Acesso em: 19/11/ 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana, **Inclusão Total: mais uma utopia** in Revista Integração, Ano 8, Nº 20, Brasília: MEC, 1998;

_____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma**: nota sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Mathias Lambert. [s.n], 1963. (obra digitalizada, 2004). Disponível em: http://search.4shared.com/postDownload/2ym0JU6l/livro_completo_-_estigma_-_erv.html . Acesso em: 08/03/12.

GOMES, Adriana Limaverde. et al. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília: MEC/ SEESP, 2007.

GUSMÃO, Lúcia Maria Prímola de, **O Serviço Social numa Clínica Pedagógica de Menores Excepcionais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) – 100 folhas, Natal: UFRN, 1961.

HAMZE, Amélia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**, [2011?] Disponível em: <http://educador.brasile escola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 12/04/2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 2006.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

Jornal de Hoje. Natal/RN, 25 out. de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elvira Souza. **Diversidade e Aprendizagem**, São Paulo: Sobradinho, 2005.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, n. 2. Marília (SP): ABPEE, 2011(p.195 - 208).

LAKATOS, Eva Maria, **Metodologia Científica**, São Paulo: Atlas, 1986;

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: Revisar e refazer a cultura escolar. In: Maria Teresa (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009;

MAGALHÃES, R. C. B. P; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e Currículo Oculto. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, n. 2. Marília (SP): ABPEE, Maio - Ago. 2011. Edição Especial, 2011. (p.125 – 142).

_____. **Educação Inclusiva e Escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber livro, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Ser ou estar, eis a questão:** uma tentativa de explicar o que significa déficit intelectual. In: *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **A integração das pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**[online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 00-00. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621998000300009.

_____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão:** a formação do professor tal como a concebemos e realizamos. São Paulo: UNICAMP, Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED, [1998].

_____. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**. Ano 8, Nº 20, Brasília: MEC, 1998.

_____. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. São Paulo: UNICAMP, Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED, 2000.

_____. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.4, nº1, jan./jun./2008, p. 19. Entrevista;

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MARQUES, Carlos Alberto. A ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência. **Revista Integração**, ano 7, nº 19, Brasília: MEC, 1997; (p. 16 -19).

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et al.] organizadores. A Escola Regular frente à Integração do Portador de Deficiência: Constatações de uma análise empreendida em Natal-RN. IN: **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação Especial**. Natal: EDUFRN, 1997.

_____. **Integração escolar do portador de síndrome de Down:** um estudo sobre a percepção dos educadores. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

_____. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica In: **Educação em Questão nº 2/1**. Natal: EDUFRN, 1999, p.126-142.

_____. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down:** o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2003.

_____. **Inclusão:** compartilhando saberes, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **A inclusão escolar do aluno com síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: EDUFRN, 2008.

_____. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros Contextos.** Natal, RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 2009.

_____. **Educação e diversidade: saberes e experiências.** João Pessoa, Paraíba: Editora universitária da UFPB, 2010.

MAY, Tim. **Observação Participante: Perspectivas e Práticas in Pesquisa Social: questões, métodos e processos.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Escolar: comum ou especial.** São Paulo: Pioneira, 1987.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.11. São Paulo: Associação Nacional e Pesquisa em Educação, 2006. (p. 387- 395).

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para a atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral**, 266 f. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal / RN, 2006;

_____. Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.** MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et al]. Natal, RN: EDUFRN, 2009. (p.113-124).

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEDEIROS, João Bosco; MEDEIROS, Rildecio; CARVALHO, Regina de Souza. **Estrutura do trabalho científico padronizado e abordagem crítica.** Natal(RN: EDUFRN. 2009.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Nº 01.** Natal / RN, 1996.

_____. **Resolução Nº 05/2009.** Disponível em: http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20100128.pdf. Acesso em: 27/06/2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007;

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de Montreal**. Montreal, Canadá, 2004. Disponível em: AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntellectual.pdf. Acesso em: 25/07/2011.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. São Paulo: Artmed, 2007.

PERNAMBUCO. **Proposta Curricular – Ensino Especial**: deficiente mental educável, volume 3, 1977.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOTTI, Isaías, **Deficiência Mental**: da superstição à ciência, São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da USP, 1984.

PIRES, José; PIRES, Gláucia N. Da Luz. **A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular**: implicações legais e compromisso social. In Revista Integração Ano 8, Nº 20, Brasília: MEC, 1998.

_____. José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos... [et al.] **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. José. A prática docente como locus preferencial da pesquisa em educação in MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos... [et al.] **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFERN, 2009.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 3**, de 7 de janeiro de 2008, Ministério da Educação. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>. Acesso em: 06/04/2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. IN: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Maria Teresa Batista. **A Educação Especial do deficiente mental**, São Paulo: EPU, 1990.

_____. MACHADO, Maria Luiza Gomes; PRIOSTE, Cláudia. **10 Questões sobre a Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAMOS, Rossana. Passos para a inclusão: **Algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais**, São Paulo: Cortez, 2008.

RIBAS, João Batista Cintra. **Viva a diferença**: convivendo com nossas restrições ou deficiências. São Paulo: Moderna, 1995;

_____. **O que são pessoas deficientes**, São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo, São Paulo: Cortez, 2007.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação. **Resolução Nº 01/2003**— CEE/RN , Rio Grande do Norte, Secretaria da Educação Cultura e Desportos, Natal (RN), 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Janine M. C; RODRIGUES, S. C. **A formação docente frente à diversidade**. VII Seminário – NuevasRegulacionesen América Latina, julho, 2003.

Disponível

em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20FRENTE%20%C3%81%20DIVERSIDADE.pdf Acesso em: 03 abril 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001;

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina et al. Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Alunos com Deficiência Mental, Alto e Baixo Desempenho Acadêmico. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n.2. Marília: ABPEE, 2007 (p.239-256).

ROSSATO, S.P.M; LEONARDO, N.S.T. A Deficiência Intelectual na Concepção de Educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, n.1. Marília: ABPEE, 2011. (p.71-86).

SACRISTÁN, G.J; GÓMEZ, Perez. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Bem-vindo à escola**: a inclusão nas vozes do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Maria José dos. Inserção da Pessoa Portadora de Deficiência no Ensino Regular: um desafio da escola pública estadual do Rio Grande do Norte. In: **Revista Integração**, ano 8, n. 20, p. 56-57, Brasília: MEC, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi, **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Entrevista especial à Revista Integração**. Revista Integração. MEC:Brasília,v. 8, n.20, p.09-17, 1998.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**, Programa SENAI de Ações Inclusivas, 2005. Disponível em: <http://www.fiemg.com.br/cad/pnc/terminologia/pdf> (27 maio 2011).

_____. **Deficiência Intelectual e Inclusão**, 2007. Disponível no site <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/artigo.asp?artigo=1320> (21 julho 2011).

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Valorizando a Diferença: a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Natal / RN. In: ROTH, Berenice W. (org). **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial,2006. (p. 37-49).

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**, Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

São Paulo. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. – São Paulo: SME / 2008. Disponível em site <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial> Acesso em 30 jul.2011.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em site [AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf](#). Acesso em 25 jul. 2011.

VARELA, Dráuzio. Lábio Leporino/Fenda Palatina, s/d. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/doencas-e-sintomas/labio-leporinofenda-palatina/>. Acesso em: 16 jul. 2012.

VARGAS, Marly Rocha de Medeiros. **Síntese da Proposta de Integração do Deficiente no Sistema Regular de Ensino**, Natal: EDUFRN, 1996.

VIEIRA, Francelide Batista de Almeida. **O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas**. 2008 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

VIGOTSKY. L.S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Solicitação de autorização da direção da escola

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA
PUBLICAÇÃO DE FOTOS**AUTORIZAÇÃO**

A direção da Escola _____ autoriza a publicação de fotos da escola e de seus alunos no trabalho de dissertação da mestranda Teresa Cristina Coelho dos Santos, que tem como título: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, bem como a sua exibição em eventos científicos e acadêmicos.

Assinatura da Diretora

Natal/RN, ____/____/____

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS
PROFESSORES**

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Participante da pesquisa:

Assinatura

Pesquisadora responsável: Teresa Cristina Coelho dos Santos

Assinatura:_____

APÊNDICE C - Solicitação de autorização dos pais para publicação de fotos

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA PUBLICAÇÃO DE
FOTOS DOS ALUNOS**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a publicação de fotos do (a) meu (minha) filho
(a)_____ no
trabalho de dissertação da mestrandia Teresa Cristina Coelho dos
Santos, que tem como título:EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS DE
PROFESSORES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, bem como
a sua exibição em eventos científicos e acadêmicos.

Assinatura da mãe ou responsável

Natal/RN,_____/_____/_____

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PARA PROFESSOR)

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Faixa Etária:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> menos de vinte anos | <input type="checkbox"/> entre 21 e 25 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 26 e 30 anos | <input type="checkbox"/> entre 31 e 35 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 36 e 40 anos | <input type="checkbox"/> entre 41 e 45 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 46 e 50 anos | <input type="checkbox"/> acima de 50 anos |

2. Tempo de atuação como docente.....

3. Nível /ano que atua.....

4. Escolaridade:

☐ Médio ☐ Superior Completo ☐ Superior Incompleto

Licenciatura:_____Instituição:_____

Pós Graduação: ☐ Sim ☐ Não ☐ Em desenvolvimento

Tipo:

Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐

Área:_____Instituição:_____

Durante a formação cursou alguma disciplina voltada para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva?

Sim ☐Não ☐

B. QUESTÕES CONCERNENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA:

01. Você já se interessou em algum tempo por estudar a respeito da Educação Especial?

02. Teve alguma experiência com alunos com necessidades educacionais especiais?
03. Qual a sua concepção de deficiência?
04. Para você o que é deficiência intelectual?
05. Você optou por ensinar na turma em que trabalha atualmente? Como isto se processou?
06. Como você percebe a aprendizagem em alunos com deficiência intelectual?
07. Você recebe algum tipo de orientação para trabalhar com alunos com deficiência intelectual na sua sala de aula? Se afirmativo, como ocorre?
08. Você procura realizar adaptações (adequações) curriculares com vistas a aprendizagem do aluno com DI (Deficiência Intelectual)? Se afirmativo, como procede? Com que frequência isso ocorre?
09. Como você vê a aprendizagem de alunos com deficiência?
10. Como desenvolve suas atividades de sala de aula? Que tipo de estratégias utiliza?
11. O planejamento desenvolvido, em geral, por você, corresponde as suas expectativas? O tempo para o planejamento é suficiente?
12. Na sua percepção que conhecimentos o professor deve ter para ensinar alunos com necessidades especiais?

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Montreal

ANEXO A

DECLARAÇÃO DE MONTREAL**Montreal – Canadá OPS/OMS - 06 DE OUTUBRO DE 2004****TRADUÇÃO: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, Novembro de 2004**

Afirmando que as pessoas com deficiências intelectuais, assim como os demais seres humanos, têm direitos básicos e liberdades fundamentais que estão consagradas por diversas convenções, declarações e normas internacionais;

Exortando todos os Estados Membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) que tornem efetivas as disposições determinadas na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências;

Aspirando reconhecer as desvantagens e barreiras históricas que as pessoas com deficiências intelectuais têm enfrentado e, conscientes da necessidade de diminuir o impacto negativo da pobreza nas condições de vida das pessoas com deficiências intelectuais;

Conscientes de que as pessoas com deficiências intelectuais são freqüentemente excluídas das tomadas de decisão sobre seus Direitos Humanos, Saúde e Bem Estar, e que as leis e legislações que determinam tutores e representações legais substitutas foram, historicamente, utilizadas para negar a estes cidadãos os seus direitos de tomar suas próprias decisões;

Preocupados por que a liberdade das pessoas com deficiências intelectuais para tomada de suas próprias decisões é freqüentemente ignorada, negada e sujeita a abusos;

Apoiando o mandato que tem o Comitê Ad Hoc das Nações Unidas (ONU) em relação à formulação de uma Convenção Internacional Compreensiva e Integral para Promover e Proteger os Direitos e a Dignidade das Pessoas com Deficiências;

Reafirmando a importância necessária de um enfoque de Direitos Humanos nas áreas de Saúde, Bem Estar e Deficiências;

Reconhecendo as necessidades e as aspirações das pessoas com deficiências intelectuais de serem totalmente incluídos e valorizados como cidadãos e cidadãs tal como estabelecido pela Declaração de Manágua (1993);

Valorizando a significativa importância da cooperação internacional na função de gerar melhores condições para o exercício e o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais;

Nós

Pessoas com deficiências intelectuais e outras deficiências, familiares, representantes de pessoas com deficiências intelectuais, especialistas do campo das deficiências intelectuais, trabalhadores da saúde e outros especialistas da área das deficiências, representantes dos Estados, provedores e gerentes de serviços, ativistas de direitos, legisladores e advogados, reunidos na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, da OPS/OMS (Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá, **JUNTOS**

DECLARAMOS QUE:

1. As Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos.
2. A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.
3. Os Estados têm a obrigação de proteger, respeitar e garantir que todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e as liberdades das pessoas com deficiência intelectual sejam exercidos de acordo com as leis nacionais, convenções, declarações e normas internacionais de Direitos Humanos. Os Estados têm a obrigação de proteger as pessoas com deficiências intelectuais contra experimentações científicas ou médicas, sem um consentimento informado, ou qualquer outra forma de violência, abuso, discriminação, segregação, estigmatização, exploração, maus tratos ou castigo cruel, desumano ou degradante (*como as torturas*).
4. Os Direitos Humanos são indivisíveis, universais, interdependentes e inter-relacionados. Consequentemente, o direito ao nível máximo possível de saúde e bem estar está interconectado com outros direitos fundamentais, como os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais ou outras liberdades fundamentais. Para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade.
5. **A.** Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. **B.** O direito a igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requerem também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs.
6. **A.** As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas possam ter dificuldades de fazer escolhas, formular

decisões e comunicar suas preferências, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar seu desenvolvimento pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas suas comunidades. Em acordo consistente com o dever de adequar o que está estabelecido no parágrafo 5 B, as pessoas com deficiências intelectuais devem ser apoiadas para que tomem suas decisões, as comuniquem e estas sejam respeitadas. Conseqüentemente, quando os indivíduos têm dificuldades para tomar decisões independentes, as políticas públicas e as leis devem promover e reconhecer as decisões tomadas pelas pessoas com deficiências intelectuais. Os Estados devem providenciar os serviços e os apoios necessários para facilitar que as pessoas com deficiências intelectuais tomem decisões significativas sobre as suas próprias vidas. **B.** Sob nenhuma condição ou circunstância as pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões baseadas apenas em sua deficiência. Somente em circunstâncias mais extraordinárias o direito legal das pessoas com deficiência intelectual para tomada de suas próprias decisões poderá ser legalmente interditado. Qualquer interdição deverá ser por um período de tempo limitado, sujeito as revisões periódicas e, com respeito apenas a estas decisões, pelas quais será determinada uma autoridade independente, para determinar a capacidade legal.

C. A autoridade independente, acima mencionada, deve encontrar evidências claras e consistentes de que apesar dos apoios necessários, todas as alternativas restritivas de indicar e nomear um representante pessoal substituto foram, previamente, esgotadas. Esta autoridade independente deverá respeitar o direito a um processo jurídico, incluindo o direito individual de ser notificado, ser ouvido, apresentar provas ou testemunhos a seu favor, ser representado por um ou mais pessoas de sua confiança e escolha, para sustentar qualquer evidência em uma audiência, assim como apelar de qualquer decisão perante um tribunal superior. Qualquer representante pessoal substituto da pessoa com deficiência ou seu tutor deverá tomar em conta as preferências da pessoa com deficiência intelectual e fazer todo o possível para tornar efetiva a decisão que essa pessoa teria tomado caso não o possa fazê-lo.

Com este propósito, os participantes de Conferência OPS/OMS de Montreal sobre Deficiências Intelectuais, em solidariedade com os esforços realizados a nível nacional, internacional, individual e conjuntamente,

ACORDAM:

Apoiar e defender os direitos das pessoas com deficiências intelectuais; difundir as convenções internacionais, declarações e normas internacionais que protegem os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais; e promover, ou estabelecer, quando não existam, a integração destes direitos nas políticas públicas nacionais, legislações e programas nacionais pertinentes.

7. Apoiar, promover e implementar ações, nas Américas, que favoreçam a Inclusão Social, com a participação de pessoas com deficiências intelectuais, por meio de um enfoque intersectorial que envolva as próprias pessoas com deficiência, suas famílias, suas redes sociais e suas comunidades.

Por conseguinte, os participantes da Conferência OPS/OMS de Montreal sobre a Deficiência Intelectual,

RECOMENDAM:

8. Aos Estados:

- A. Reconhecer que as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos e cidadãs plenos da Sociedade;
- B. Cumprir as obrigações estabelecidas por leis nacionais e internacionais criadas para reconhecer e proteger os direitos das pessoas com deficiências intelectuais. Assegurar sua participação na elaboração e avaliação de políticas públicas, leis e planos que lhe digam respeito. Garantir os recursos econômicos e administrativos necessários para o cumprimento efetivo destas leis e ações;
- C. Desenvolver, estabelecer e tomar as medidas legislativas, jurídicas, administrativas e educativas, necessárias para realizar a inclusão física e social destas pessoas com deficiências intelectuais;
- D. Prover as comunidades e as pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias o apoio necessário para o exercício pleno destes direitos, promovendo e fortalecendo suas organizações;
- E. Desenvolver e implementar cursos de formação sobre Direitos Humanos, com treinamento e programas de informação dirigidos a pessoas com deficiências intelectuais.

Aos diversos agentes sociais e civis:

- F. Participar de maneira ativa no respeito, na promoção e na proteção dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais.
- G. Preservar cuidadosamente sua dignidade e integridade física, moral e psicológica por meio da criação e da conservação de condições sociais de liberação e não estigmatização.

Às Pessoas com Deficiência Intelectual e suas famílias:

- H. Tomar a consciência de que eles têm os mesmos direitos e liberdades que os outros seres humanos; de que eles têm o direito a um processo legal, e que têm o direito a um recurso jurídico ou outro recurso eficaz, perante um tribunal ou serviço jurídico público, para a proteção contra quaisquer atos que violem seus direitos fundamentais reconhecidos por leis nacionais e internacionais;
- I. Tornarem-se seguros de que participam do desenvolvimento e da avaliação contínua da legislação vigente (e em elaboração), das políticas públicas e dos planos nacionais que lhe dizem respeito;
- J. Cooperar e colaborar com as organizações internacionais, governamentais ou não-governamentais, do campo das deficiências com a finalidade de consolidação e fortalecimento mútuo, a nível nacional e internacional, para a promoção ativa e a defesa dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências.

Às Organizações Internacionais:

- K. Incluir a "DEFICIÊNCIA INTELECTUAL" nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação à "*pessoas com deficiências intelectuais*" e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área.

- L. Colaborar com os Estados, pessoas com deficiências intelectuais, familiares e organizações não-governamentais (ONGs) que os representem, para destinar recursos e assistência técnica para a promoção das metas da Declaração de Montreal, incluindo o apoio necessário para a participação social plena das pessoas com deficiências intelectuais e modelos integrativos de serviços comunitários.

Montreal, 06 de outubro de 2004.

ANEXO B – Resolução nº 05/2009**ANEXO B****RESOLUÇÃO Nº 05 /2009**

Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NATAL/RN, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o Inciso I, Art. 9º do seu Regimento Interno, aprovado pela Resolução Nº 002/2007 – CME;

RESOLVE:

CAPÍTULO I
Da Educação Especial

Art. 1º - A Educação Especial é uma modalidade de ensino que transversaliza todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino.

Art. 2º - A Educação Especial tem como finalidade possibilitar apoio curricular de caráter complementar e suplementar à formação dos educandos por meio do Atendimento Educacional Especializado, viabilizando o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas unidades de ensino da rede municipal de Natal.

Art. 3º - Os educandos atendidos pela Educação Especial são os que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEESP).

Parágrafo Único - Consideram-se educandos com deficiência aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial; os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação; um repertório de interesses e habilidades restrito e estereotipado; os educandos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, bem como elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

CAPÍTULO II
Do Setor de Educação Especial

Art. 4º – A Secretaria Municipal de Educação de Natal constituirá um setor responsável pela Educação Especial a partir de 2009, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, seguindo o que preconiza a

Resolução CNE/CEB Nº 02/09/2001, para todo sistema de ensino.

Art. 5º – O Setor de Educação Especial será vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental e ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, reafirmando a Educação Especial enquanto modalidade que transversaliza as demais modalidades e níveis de ensino.

Art. 6º – O Setor de Educação Especial objetiva:

I – Implementar e viabilizar a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Natal, proporcionando sustentação ao processo de construção da educação inclusiva nas unidades de ensino da rede.

II – Acompanhar, assessorar e avaliar permanentemente o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com NEESP nas unidades de ensino da rede, articulando, junto aos educadores, o replanejamento das ações educativas, formativas e políticopedagógicas.

III – Articular a formação continuada dos educadores das unidades de ensino municipais com os demais Departamentos e Setores, introduzindo temas referentes à educação geral e à Educação Especial, desta forma assegurando sua participação sistemática na execução desse processo, ao longo do ano letivo.

Art. 7º – A efetivação dos objetivos do Setor de Educação Especial da SME pressupõe que seus componentes apresentem os seguintes requisitos:

I - Ser efetivo do quadro da rede municipal de ensino do Natal; II - Ser graduado em Pedagogia e/ou outra Licenciatura nas demais áreas do conhecimento;

III – Ter cursos de Especialização em Educação Especial e/ou Pós-Graduação na área;

IV – Ter conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo;

V – Ser capaz de flexibilizar os horários de trabalho, de modo a atender os diversos turnos escolares.

VI – O Setor deve conter, no mínimo, um especialista por área de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no conjunto dos profissionais que o compõem.

CAPÍTULO III

Da Proposta Educacional Inclusiva

Art. 8º – A proposta educacional inclusiva fundamenta-se no conceito de inclusão, compreendido/traduzido/como um paradigma educacional fundamentado num sistema de valores que reconhece a diversidade como

característica inerente à constituição de uma sociedade democrática, por meio da garantia do direito de todos à educação, este viabilizado pelo acesso, permanência e continuidade dos estudos no ensino regular, com qualidade.

Art. 9º – Considerando o conceito de educação inclusiva, à qual toda escola brasileira deve se adequar, é condição *sinequa non* que a proposta político-pedagógica das unidades de ensino municipais de Natal apresente uma característica de atuação democrática, marcada pela participação coletiva, colaborativa e dialógica entre os membros de toda a comunidade escolar e desta com a comunidade em geral.

Art. 10 – A operacionalização da proposta educacional inclusiva impõe critérios de acessibilidade para o educando com NEESP, cuja garantia compete à Secretaria Municipal de Educação. É, portanto, de sua responsabilidade, promover adequações arquitetônicas e ambientais às unidades de ensino da rede, respaldando-se nas Normas Técnicas - ABNT, contemplando edificações, mobiliário e equipamentos para promoção da inclusão educacional

Art. 11 - Considerando as necessidades educacionais especiais dos educandos com surdez, no que tange à acessibilidade comunicativa, a Secretaria Municipal de Educação de Natal implantará, a partir de 2010, dez unidades de ensino regular, que se tornarão complexos bilíngues de referência para surdos, respaldadas na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 12 - Os complexos bilíngues de referência para surdos serão eleitos segundo os seguintes critérios: a) atender às quatro regiões administrativas da cidade; b) oferecer a maior diversidade em níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos); c) oferecer maior possibilidade e facilitação de transporte público; d) garantir o processo de gestão democrática e o trabalho pedagógico coletivo e participativo.

Art. 13 – Os complexos bilíngues de referência para surdos oferecerão o ensino em duas línguas: na língua portuguesa e na Língua de Sinais Brasileira-LIBRAS, de modo a garantir a acessibilidade do conhecimento curricular regular aos educandos surdos, cuja deficiência auditiva impede que os mesmos possam assimilá-lo por meio da modalidade oral da língua portuguesa, comum aos demais educandos que ouvem.

Art. 14 - Nos complexos bilíngues de referência para surdos a língua portuguesa será considerada como segunda língua para os educandos surdos e contarão obrigatoriamente com os serviços especializados do professor/instrutor de LIBRAS, para o ensino sistematizado desta língua e do professor/tradutor-intérprete de LIBRAS, que atuará na sala de aula regular na qual estiverem matriculados os educandos surdos. Esses professores, assim como ocorre com os demais professores da rede municipal de ensino de Natal serão contratados por concurso público.

Art. 15 - O professor/tradutor-intérprete e o professor/instrutor de LIBRAS que atuarem nas escolas bilíngües de referência para surdos, assumirão a responsabilidade formativa dos educandos surdos, conforme ocorre em relação aos demais professores, considerados regentes das disciplinas curriculares.

Art. 16 - Além de receberem o ensino em salas de aulas regulares nos complexos bilíngües de referência para surdos, os educandos receberão em horário oposto ao turno escolar, o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, na própria escola ou em instituições especializadas, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Natal.

Art. 17 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal, por meio do Departamento de Atenção ao Educando – DAE, em consonância com o Setor de Educação Especial da SME, junto ao sistema público de saúde, viabilizará os atendimentos educacionais especializados aos educandos da rede, impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Art. 18 – A Secretaria Municipal de Educação de Natal garantirá o transporte escolar dos educandos com NEESP matriculados nos complexos bilíngües de referência para surdos, observando e respeitando as seguintes condições:

I – A distância existente entre a moradia desses educandos e as citadas unidades de ensino e salas por eles frequentadas, tendo como parâmetro o agrupamento desse contingente por região administrativa da cidade do Natal;

II – Que os educandos com NEESP sejam recolhidos em pontos estratégicos definidos pela SME e transportados até a escola, procedimento este similar ao itinerário de volta, sendo, portanto, de responsabilidade das famílias que os educandos se encontrem nos pontos de ônibus definidos e nos horários estabelecidos;

III – Que a SME disponibilize em cada região administrativa de Natal, um transporte escolar com um motorista fixo, e um auxiliar, ambos treinados, devendo este conhecer todos os educandos com NEESP usuários desse serviço. Para maior segurança, os educandos devem, obrigatoriamente, portar um crachá com sua identificação;

IV – Que os educandos com NEESP que apresentem dificuldades de locomoção e que recebem atendimento clínico em Instituições especializadas fora da região domiciliar, façam uso dos serviços do transporte escolar municipal no percurso casa-Instituição-casa. Neste caso, 01 (uma) pessoa responsável pelo educando deverá acompanhá-lo. Os demais educandos com NEESP gozarão dos benefícios já adquiridos junto à STTU - Natal.

CAPÍTULO IV

Da Matrícula

Art. 19 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal – SME/Natal implanta, em todas as unidades de ensino da rede, a matrícula antecipada para os educandos com necessidades educacionais especiais.

Art. 20 - A matrícula antecipada tem o objetivo de favorecer a organização do ambiente escolar no que tange à formação das turmas, do quadro de professores e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da acessibilidade, adequações arquitetônicas e ambientais, material pedagógico adequado;

Art. 21 - A matrícula antecipada para os educandos com necessidades educacionais especiais ocorrerá no último trimestre letivo, de acordo com o calendário de matrícula proposto pela SME/Natal.

Art. 22 - Na efetivação da matrícula para os educandos com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário que:

I – Os pais ou responsáveis apresentem laudo clínico que constate a deficiência real da criança, do adolescente ou do jovem pleiteante à vaga na unidade de ensino;

II - Na inexistência do citado documento prevalece a efetivação da matrícula, mediante o compromisso da apresentação desse laudo até o início das atividades pedagógicas do ano letivo seguinte;

III - Persistindo essa inexistência, o professor deverá observar e avaliar pedagogicamente o processo de aprendizagem desse educando, tendo como base os parâmetros do ano de escolaridade (se houver), nível de ensino em que está inserido e sua idade cronológica;

IV - O professor, em articulação com o gestor e o coordenador pedagógico procederá ao registro, por escrito, dos avanços e dificuldades do desenvolvimento escolar do educando, mediante o que receberá, do Setor de Educação Especial da SME/Natal, orientações necessárias ao encaminhamento desse aos profissionais especializados, para possíveis diagnósticos e atendimentos clínicos;

V - Na escola em que houver sala de recursos multifuncionais, o professor responsável por esta sala, o gestor, o coordenador pedagógico e o professor regente da sala de aula realizarão a avaliação diagnóstico-pedagógica desse educando;

VI – A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço, na unidade de ensino, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com NEESP, por meio do desenvolvimento de recursos e estratégias de apoio que viabilizem a aprendizagem escolar satisfatória à construção do seu

conhecimento.

Art. 23 - A organização das turmas com educandos com NEESP matriculados respeitará a seguinte distribuição, considerando os níveis e modalidades de ensino e os horários estabelecidos para os mesmos:

Níveis e Modalidades de Ensino		Turma/Nível/Ano	Nº total de Educandos por turma	Nº de educandos com NEESP semelhantes	Observação
Educação Infantil	Creches	Berçário I (4 a 11m.) Berçário II (1 a 2a.) Nível I (2 a 3 a.) Nível II (3a a 3a e 11m.)	até 11 até 15 até 20 até 20	01 01 02 02	02 professores e/ou Educadores ³⁷ por turma
	Pré-escolas	Nível III (4 a 5a.) Nível IV (5 a 5a. e 11m.)	até 22 até 22	até 02 até 02	02 professores e/ou educadores por turma em atendimento integral 01 professor e/ou educador por turma em atendimento parcial

³⁷1 Professor/educador – O professor pode atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental; por sua vez, o educador infantil tem sua atuação restrita à Educação Infantil.

2 Atendimento integral – quando a criança permanece na unidade de ensino infantil por um período de 8 horas.

3 Atendimento parcial – quando a criança permanece na unidade de ensino infantil por um período de 4 horas.

Ensino Fundamental (anos iniciais)	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano	25 25 25 25 25	até 03	
Ensino Fundamental (anos finais)	6ºano 7º ano 8º ano 9º ano	35 35 35 35	até 03	
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Nível I Nível II Nível III Nível IV	de 25 a 30 de 25 a 30 de 30 a 35 de 30 a 35	Até 03	
Escolas Bilíngues de Referência para Surdos	Seguem as orientações do total de educandos por turma, podendo a organização ser até 50% de educandos surdos e 50% de educandos ouvintes.			
Salas de EJA diurno	Seguem as orientações das turmas para a EJA			

Parágrafo Único – Nas unidades escolares de ensino fundamental com alunos NEESP, a SME disponibilizará a cada vinte alunos, por turno, um professor auxiliar para o apoio pedagógico e educacional às necessidades específicas do educando.

Art. 24 - Caso o educando apresente deficiência múltipla ou Transtorno Global de Desenvolvimento recomenda-se a matrícula de apenas um educando com este diagnóstico por turma.

Art.25 - A turma com educandos com NEESP matriculados, cujas dificuldades de adequação escolar não forem supridas com as intervenções colaborativas do professor do coordenador pedagógico e do gestor, deverá, mediante parecer avaliativo do Setor de Educação Especial da SME/Natal, contar com a presença de outro professor, que atuará como apoio pedagógico-educacional às necessidades específicas dos alunos com NEESP e à turma em geral.

Art. 26 - Na formação das turmas deve ser considerada a relação quantitativa entre espaço físico e número de educandos por sala de aula, conforme normas da construção civil para as unidades públicas de ensino.

CAPÍTULO V

Do Processo de Ensino-Aprendizagem

Art. 27 - O processo de ensino e de aprendizagem do educando com NEESP deve seguir os princípios da educação inclusiva, respeitando a diversidade na escola, garantindo métodos, recursos e organizações específicos para atender suas necessidades.

Art. 28 – O ensino ministrado na sala de aula regular em que se encontram educandos com NEESP não sofrerá alterações quanto a currículos e programas; quando necessário, deverá haver organização específica, adequações metodológicas, recursos pedagógicos, tecnológicos e de comunicação diferenciados, para atender as necessidades específicas de cada educando.

Art. 29 - As adequações às necessidades específicas dos educandos com NEESP pressupõem a elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras de ordem de comunicação e sinalização, linguagens e códigos específicos e tecnológicos, que deverão estar contidas nos projetos político-pedagógicos das unidades de ensino. Assim, recomenda-se que:

I – Para os educandos com surdez, que utilizam código linguístico visual para se comunicarem, a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) será instituída como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Desse modo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem da L2, serão observadas as adequações necessárias que garantam aos educandos surdos demonstrarem suas competências linguísticas nas duas línguas.

II – Para os educandos com deficiência visual, que utilizam o sistema Braille, a SME deverá disponibilizar tecnologia assistiva e material didático-pedagógico adequado, os quais garantam aos educandos cegos demonstrarem suas competências de aprendizagem.

III - – Seja assegurada temporalidade flexível do ano letivo para atender aos educandos com NEESP, considerando-se, quando necessário, um tempo maior para aqueles com deficiência mental e/ou graves deficiências múltiplas e tempo menor para aqueles com altas habilidades/superdotação.

Art. 30 - A avaliação escolar se constituirá de um levantamento de informações de caráter formativo e processual para melhor compreensão da aprendizagem e conseqüente aperfeiçoamento da prática pedagógica. Deverá ser, portanto, dinâmica, contínua, mapeando os avanços, retrocessos, dificuldades e progressos do educando;

Art. 31 - A avaliação escolar do educando com NEESP seguirá as normas gerais contidas na Portaria Nº 153\2008 do Conselho Municipal de Educação (CME-Natal), acrescida de relatório inicial, processual e final desse educando.

Art. 32 – O processo de avaliação e promoção dos educandos com NEESP poderá conferir terminalidade específica àqueles que não atingiram um nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, ainda que os apoios e adaptações necessárias não lhes tenham possibilitado o alcance dos resultados de escolarização.

Parágrafo Único - Entende-se por terminalidade específica a certificação de conclusão de escolaridade do ensino fundamental ao educando com deficiência mental grave, ou deficiência múltipla. Neste caso, será disponibilizado histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências por ele desenvolvidas, sendo-lhe igualmente disponibilizado o encaminhamento para a educação de jovens e adultos, bem como para a educação profissional.

Art. 33 – Na avaliação das produções textuais escritas dos educandos surdos devem ser consideradas suas necessidades específicas, ressaltando-se que os “erros” cometidos serão interpretados como decorrência da interferência da LIBRAS (Língua 1) sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa (Língua 2).

Art. 34 - Adaptação semelhante deve ocorrer no processo avaliativo do educando cego, uma vez que a avaliação do seu texto escrito dar-se-á por meio da tradução para o sistema Braille, com a ajuda do professor especializado ou por meio de tecnologia assistiva.

CAPÍTULO VI

Do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimentos Clínicos

Art. 35 - O AEE é um serviço da Educação Especial de caráter complementar e ou suplementar à formação dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pertencentes ao ensino comum, considerando suas necessidades específicas, de forma a promover o acesso, a participação e a interação nas atividades escolares.

Parágrafo Único – O atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos, ou seja, no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. O tempo reservado para esse atendimento será definido conforme a necessidade de cada aluno.

Art. 36 - O AEE tem como objetivos identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento dos educandos com necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de aulas comuns, por meio do apoio curricular, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e independência na escola e fora dela, não sendo, porém, substitutivo à escolarização.

Art. 37 - Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de

linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, recursos estes necessariamente articulados à proposta pedagógica das unidades de ensino comum.

Art 38 - As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de Educação Básica onde se realizam Atendimentos Educacionais Especializados - AEE, sendo constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos adequados às necessidades dos educandos com NEESP, acessibilidade e equipamentos tecnológicos específicos, bem como de professores com formação para realizarem o AEE.

Art 39 - De acordo com a área específica, o docente deverá conhecer e usar fluentemente a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, conhecer e usar a metodologia de ensino da língua portuguesa como segunda língua para educandos surdos, conhecer e usar o sistema Braille; conhecer os procedimentos para a orientação e mobilidade dos educandos cegos; conhecer e usar o Sorobã, as Tecnologias Assistivas, a Informática, os processos de comunicação alternativa, bem como operacionalizar atividades que estimulem os processos mentais superiores, promovendo o desenvolvimento do potencial criativo dos educandos e seu enriquecimento curricular.

Art. 40 - Sobre os aspectos clínicos relacionados aos educandos com NEESP, faz-se primordial que se estabeleça um diálogo/parceria entre os profissionais das diversas áreas - sobretudo Saúde e Educação - notadamente no que respeita ao acompanhamento da evolução do atendimento educacional especializado, ocasionando melhor desempenho de todos: educando, educador e especialista.

Parágrafo Único – Esse atendimento não deve nunca se sobrepor à educação escolar e ao atendimento educacional especializado, mas os saberes clínico, escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, qual seja o desenvolvimento dos educandos com NEESP.

Art. 41 – A SME deverá estabelecer convênios e/ou parcerias com Secretarias de Saúde, de Assistência, Trabalho e Ação Social; Instituições de caráter clínico-terapêutico governamentais, não-governamentais e privadas, para avaliação diagnóstica e atendimento terapêutico aos educandos com NEESP matriculados na rede municipal de ensino de Natal e Instituições voltadas para a educação profissional.

CAPÍTULO VII

Da formação e da função docente na escola com educandos com NEESP

Art. 42 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal deve articular convênios com Instituições de Ensino Superior para garantir a formação continuada dos educadores, a investigação e a avaliação permanente do processo educacional inclusivo na rede de ensino municipal de Natal.

Art. 43 - A Secretaria Municipal de Educação de Natal deve articular parcerias com o Ministério de Educação, para viabilizar recursos que garantam a formação continuada dos educadores da rede, inclusive em nível de pós-graduação.

Art. 44 - Para a efetivação da educação inclusiva, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, a saber, gestores, coordenadores, professores, educadores infantis, professores de apoio, funcionários e familiares devem assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os educandos matriculados na escola, para isto participando da formação continuada geral e específica, organizada a partir das necessidades de cada unidade de ensino e, de preferência, no ambiente real de ensino: a unidade escolar.

Art. 45 – É recomendável que na organização do programa de formação continuada, planejada *para e com* os educadores/professores da rede municipal de ensino de Natal, constem, em qualquer área do conhecimento, conhecimentos teóricos e experiência real com os educandos com NEESP, momento este configurado como a culminância da formação expressando a materialização da articulação teoria/prática.

Parágrafo Único – Caberá à SME acompanhar e assessorar o profissional das unidades escolares (Professores, suporte pedagógico, coordenação e diretor escolar) quanto aos procedimentos e processos pedagógicos a serem utilizados.

Art. 46 – O professor que atuará na função de apoio pedagógico-educacional às necessidades específicas dos educandos com NEESP na sala de aula regular, deve apresentar o seguinte perfil:

- I. Ser do quadro funcional da Rede Municipal de Ensino do Natal;
- II. Ser graduado em Pedagogia e/ou outra Licenciatura nas demais áreas do conhecimento e cursos de Aperfeiçoamento em Educação Especial e/ou Pós-Graduação na área.

Art. 47 – O professor que atuará no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais deve apresentar o seguinte perfil:

- I - Ser do quadro funcional da Rede Municipal de Ensino do Natal;
- II - Ser graduado em Pedagogia e/ou outra Licenciatura nas demais áreas do conhecimento;
- III – Ter cursos de Especialização em Educação Especial - AEE e/ou Pós-Graduação na área.

Art. 48 - O professor do Atendimento Educacional Especializado para educandos surdos deverá, obrigatoriamente, conhecer e usar fluentemente a Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS, assim como oferecer atendimentos educacionais voltados às necessidades desses educandos que se apresentam

na área da aquisição da linguagem, particularmente da língua portuguesa em sua modalidade de escrita e de leitura.

Art. 49 - O professor do Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual (cegueira, baixa visão e surdocegueira) deverá, obrigatoriamente, conhecer e usar o sistema Braille, o sorobã e os recursos da tecnologia assistiva para esta área de deficiência, efetuando transcrições de códigos e possibilitando o acesso aos recursos de leitura e escrita alternativos.

Art. 50 - O professor do Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência física (com uso de cadeiras de roda e paralisia cerebral) deverá, obrigatoriamente, conhecer e usar os recursos pedagógicos e tecnológicos adaptativos e de comunicação alternativa para esta área de deficiência, assim como oferecer atendimentos educacionais voltados às necessidades desses educandos que se apresentam na dificuldade de locomoção e acesso aos recursos de expressão comunicativa na modalidade de escrita e expressão oral.

Art. 51 – A presente Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala de Reunião do Conselho Municipal de Educação de Natal.

Natal/RN, 29 de dezembro de 2009.

Maria de Fátima Carrilho
Presidente

Maria de Fátima Carrilho
Relator