



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FABRÍCIA GOMES DA SILVA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE) EM DISCUSSÃO**

**FORTALEZA – CEARÁ
2011**

FABRÍCIA GOMES DA SILVA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM DISCUSSÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

FORTALEZA – CEARÁ

2011

S586i

Silva, Fabrícia Gomes da

Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual:
o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão
/ Fabrícia Gomes da Silva. — Fortaleza, 2011.

p. : 166

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Barbosa Paiva
Magalhães.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

Área de concentração: Formação de Professores

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Sala de
Ensino Regular. 3. Inclusão Escolar. 4. Deficiência
Intelectual I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação.

CDD: 371.9

FABRÍCIA GOMES DA SILVA

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM DISCUSSÃO

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Educação do Centro
de Educação da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre.

Defendida em: ____ / ____ / ____ Conceito Obtido: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.
Orientadora

Profa. Dra. Tânia Vicente Viana Farias – UFC
1ª Examinadora

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
2ª Examinadora

Profa. Dra. Maristela Lege Alencar – UFC
3ª Examinadora

*Dedico este trabalho ao
Prof. Ms. Antônio Ferreira,
incentivador na minha
carreira acadêmica e
grande exemplo de vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela sua misericórdia em minha vida, pela força para realizar este trabalho e por me proteger em cada momento de minha existência;

A minha mãe, pelo exemplo de amor e garra na criação e manutenção de nossa família.

Aos meus irmãos, Fábio, Fabiana, Fabiane, Fabiano e Fabíola, pelo amor e cuidado.

Aos sobrinhos, Thamires, Isadora e Daniel, pelo afeto.

A minha orientadora, Professora Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães que desde os primeiros contatos orientou o desenvolvimento deste trabalho. Pela sua orientação e carinho, essenciais durante este período.

Ao Professor Ms. Antônio Ferreira, orientador de Iniciação Científica, incentivador, grande amigo e hoje um exemplo de vida. A ele meus sinceros agradecimentos e permanente afeto.

Aos amigos e companheiros da turma 2009.1 do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, meus sinceros agradecimentos: Francione, Cristina, Seandra, Paula, Nilson Cardoso, Antônio Nilson, Conceição, Marismênia, Samara, Guaraciara, Silvana, Ada, Viviane, Márcia e Diana. Em destaque a irmã de coração Francione que, além do convívio nos estudos, me permitiu o compartilhamento da vida diária.

Ao amigo Hegildo Holanda, pela amizade e aprendizagem proporcionada pelo convívio.

Aos professores do CMAE pelas aprendizagens e exemplos compartilhados. Em especial às professoras Sofia Lerche, pelo apoio, e Isabel Sabino pela amizade e intensos conhecimentos que me proporcionou através da experiência no estágio de docência.

A equipe de professores e funcionários da escola Incluir, bem como as crianças que me acolheram de maneira mais próxima em seu cotidiano em seu cotidiano.

Ao incentivador José de Almeida pelo apoio e afeto.

Ao amigo Francisco Fabiano pelo apoio.

Aos amigos e companheiros, Inez Maria, Lourdes, Daiana de Araújo, Marteaná Ferreira, Leidiane de Queiroz, Juscelândia Machado, Kathyana Anselmo, Adriana Cândido, Fernando Lima, Joyce Vieira, Verônica Sabóia, Paulo Pedro e Michel Custódio.

Aos professores da Universidade Regional do Cariri – URCA, pelo incentivo e conhecimentos proporcionados durante a graduação, em destaque aos professores Manoel Fernandes, Pimentel, Maria Isa, Marcos Aurélio, Cícero Sineide e Tolovi.

A Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, pela bolsa concedida durante os dois anos de curso.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, evidenciando as possíveis relações entre ambos. Com suporte nos estudos de Vygotsky, foram buscados os significados que permeiam as práticas pedagógicas dos docentes inseridos no processo de inclusão escolar. O AEE está sendo apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) como apoio alternativo complementar ou suplementar à escola, na perspectiva de colaborar para que a criança com DI possa superar limites intelectuais e atingir melhores níveis de abstração dentro da sala de ensino regular. A partir dessa constatação, procurou-se investigar como o processo de inclusão ocorre neste atendimento, a maneira como é praticado e se/como oferece condição para o desenvolvimento da criança na sala regular. Para o delineamento desta investigação, foi utilizada a abordagem qualitativa, apoiada no estudo de caso do tipo etnográfico. O campo de coleta de dados foi a Escola Incluir, localizada na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará. Foram sujeitos dois alunos com DI, inseridos na sala regular e no AEE, como também as docentes envolvidas nas duas salas. A investigação possibilitou a percepção acerca da inclusão como um processo, ainda, em construção. As salas de AEE, embora respaldadas pela Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva, mostram uma intenção de modelar as crianças para que atuem nas salas regulares e em uma sociedade de “normais”. As práticas desenvolvidas no AEE ajudam no desenvolvimento dos alunos, mas seu currículo se mostra obscuro às professoras das salas regulares, o que, não corresponde ao encaminhamento dos documentos legais, que pedem a sua articulação. Com isto pode-se afirmar que alternativas como o AEE parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, nem sempre as mais adequadas. A sala de AEE, embora auxilie o desenvolvimento das crianças com DI, colabora para que a escola afirme a necessidade de separação entre os normais e os diferentes, baseada em uma perspectiva clínica.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado. Sala de Ensino Regular. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the process of inclusion of students with Intellectual Disabilities (ID) in the context of specialized educational services (ESA) and the regular classroom, showing the possible relationship between them. With studies in support of Vygotsky, were also sought meanings that permeate the teaching practices of teachers included in the process of school inclusion. The ESA is being presented by the Ministry of Education (MEC) to support alternative complementary or supplementary to school with a view to contribute to the child with ID can overcome intellectual limits and achieve higher levels of abstraction within the regular education room. From this observation, we sought to investigate how the inclusion process occurs in this service, the way it is practiced and if / how the condition provides for the development of children in regular room. For the design of this investigation, we used a qualitative approach, supported by the case study ethnographic. The field data collection was to include school, located in the city of Juazeiro do Norte - Ceará. The subjects were two students with ID, included in regular room and ESA, as well as the teachers involved in two rooms. The investigation led us to the perception of inclusion as a process, still under construction. The rooms ESA, although supported by the National Special Education from the Perspective of Inclusive Education, show an intention to model the children to act in regular classrooms and in a society of "normal". The practices developed in the ESA help in the development of students, but his resume shows that obscure the teachers of regular classrooms, which does not match the forwarding of legal documents, asking for their articulation. With this you can say that alternatives such as ESA seem part of a set of measures that the school takes from the possible conditions, not always the most appropriate. The room ESA, but assist the development of children with DI, the school contributes to affirm the need for separation between normal and different, based on a clinical perspective.

Keywords: Specialized educational services. Regular Education Room. School Inclusion. Intellectual Disability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Fórmula do comportamento humano.....	82
Quadro 2 - Número de alunos e docentes por modalidade e etapa em Juazeiro do Norte /2010.....	91
Quadro3 - Alunos com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades da Rede Municipal de Juazeiro do Norte.....	92
Quadro 4 - Identificação das professoras investigadas na pesquisa.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Hierarquia de Serviços Modalidades de Educação Especial....	52
Figura 2 - Sistema de Cascata dos Serviços de Educação Especial.....	53
Figura 3 - Modelo de Pirâmide Invertida.....	53
Figura 5 - Gráfico de evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular.....	68
Figura 5 - Mapa de Juazeiro do Norte.....	90
Figura 6 - Gráfico dos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades da rede municipal de Juazeiro do Norte.....	92

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E CÓDIGOS

AAE - Atendimento Educacional Especializado

AAMR - Associação Americana de Retardo Mental revisou e ampliou a definição de deficiência mental

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

DI - Deficiência Intelectual

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DOU - Diário Oficial da União

DF - Deficiência Física

DM - Deficiência Mental

EUA - Estados Unidos da América

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAPE - Núcleo de Atendimento Especializado

ONU - Organização das Nações Unidas

PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNE - Plano Nacional da Educação

SD - Síndrome de *Down*

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEM - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

URCA - Universidade Regional do Cariri

USP - Universidade de São Paulo

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

TDI - Transtorno Desintegrativo da Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Da escolha temática aos caminhos metodológicos.....	15
1.2	Aportes metodológicos da investigação.....	27
1.3	Escola incluir: construção de significados	30
2	TRAÇOS DA HISTÓRIA EDUCATIVA DO DEFICIENTE INTELECTUAL: DA ESCOLA ESPECIAL AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	33
2.1	Do abandono ao interesse médico e pedagógico: da idade antiga à moderna.....	34
2.2	As contribuições de Itard para o campo da educação especial	42
2.3	Educação especial brasileira no século XX	46
2.4	O paradigma da inclusão	56
2.5	Atendimento educacional especializado: novo olhar sobre a educação especial?.....	63
3	Defectologia na perspectiva Vygotskyana: do defeito à superação?.....	72
3.1	A compreensão vygotskiana sobre os processos de escolarização e desenvolvimento.....	72
3.2	Os processos compensatórios: entendendo a deficiência.....	76
3.3	O meio social como elemento de formação e deformação para a pessoa com deficiência intelectual.....	79
3.4	Refletindo a aprendizagem na perspectiva vygotskiana.....	81
4	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: as práticas docentes em discussão	88
4.1	O Município de Juazeiro do Norte e seu sistema educacional	88
4.2	A escola Incluir.....	
4.2.1	Sala Multifuncional.....	97
4.3	Os sujeitos.....	99

4.4	As práticas pedagógicas na sala de aula regular	102
4.4.1	Sala de A1: Educação Infantil	102
4.4.2	Sala de A2: Ensino Fundamental.....	107
4.5	As práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado.....	113
4.5.1	Atendimento de A1.....	116
4.5.2	Atendimento da A2	120
4.6	Concepções de inclusão das docentes investigadas.....	125
4.6.1	Docentes das salas regulares	126
4.6.2	Docente do Atendimento Educacional Especializado.....	132
4.7	Relação entre sala regular e Atendimento Educacional Especializado.....	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
	APÊNDICE A - Entrevista com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	153
	APÊNDICE B – Entrevista com as professoras das salas de aula regular.....	154
	ANEXO A – Conteúdos de ensino da sala regular – maternal	156
	ANEXO B – Conteúdos de ensino da sala regular – 2º ano do Ensino Fundamental	158

1 INTRODUÇÃO

*“Deficiente” é
aquele que
não consegue modificar sua vida,
aceitando as imposições de outras
pessoas ou da sociedade em que vive, sem
ter consciência de que é dono do seu
destino.*

*“Louco” é quem
não procura ser feliz com
o que possui.*

*“Miseráveis” são
todos que não conseguem
enxergar a grandeza de Deus.
(Mário Quintana)*

Esta Dissertação, submetida à apreciação da Banca Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Estadual do Ceará, encontra-se a disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Educação da mencionada Instituição. Faz parte da linha de pesquisa Cultura, História e Diversidade e contempla, em particular, a Educação Especial, área de nosso interesse como pedagogas e pesquisadoras.

A educação, e em destaque a docência, ultrapassa as barreiras do campo profissional. Mesmo encontrando divergências de opiniões relacionadas à escolha da profissão, optamos por este caminho. As experiências vivenciadas em sala de aula deram a certeza de que fizemos a escolha certa. O brilho no olhar de quem aprende recompensa cada uma das flores que não vemos no caminhar.

A educação especial começou a fazer parte de forma relevante em nossa vida, no decorrer da graduação, momento em que obtivemos maiores conhecimentos sobre o tema. Este início, expresso ao longo do texto, trouxe-nos ao Mestrado, resultando na explícita pesquisa sobre a educação inclusiva para alunos com Deficiência Intelectual, enfocando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de ensino regular.

O texto está estruturado em quatro capítulos.

No primeiro apresentamos as bases da investigação através do projeto de pesquisa, mediante contextualização social e política do tema. E ainda, o interesse pessoal pelo assunto. Problematicamos as questões norteadoras do estudo e explicitamos a proposta metodológica que orientou o processo de pesquisa

No segundo capítulo, intitulado: “Traços da história educativa do Deficiente Intelectual: da segregação ao Atendimento Educacional Especializado, com base notadamente em Vygotsky”, relatamos e contrapomos acontecimentos históricos, através de um paralelismo com o paradigma histórico cultural do desenvolvimento. Transcorremos o trajeto dos limitados relatos que se tem sobre este tema antes da Idade Média, aos olhares atentos da atualidade sobre o paradigma da inclusão. Esta incursão abrange os seguintes aspectos: “Do abandono ao interesse médico e pedagógico: da Idade Antiga à Idade Moderna”; “As contribuições de Itard para o campo da Educação Especial”; “Educação Especial Brasileira no século XX”; “O paradigma da inclusão” e por fim “Atendimento Educacional Especializado: um novo olhar sobre a Educação Especial?”.

No terceiro capítulo, desenvolvemos uma reflexão sobre os estudos defectológicos de Vygotsky, que permitiu uma compreensão da deficiência como um processo ligado a fatores sociais. Sua fragilidade estaria, então, associada não ao biológico, mas notadamente a forma de como a sociedade a define pejorativamente. As reflexões envolvem as seguintes dimensões “A compreensão vygotskyana sobre os processos de escolarização e desenvolvimento”; “Os processos compensatórios: entendendo a deficiência”; “O meio social como elemento de formação e deformação para a pessoa com deficiência intelectual” e “Refletindo a aprendizagem na perspectiva vygotskyana”.

No quarto capítulo, expomos as análises investigativas deste trabalho, detalhando o campo, sujeitos e situações. Através de um cruzamento de informações, balizadas pelas observações, entrevistas e exame de documentos, foi nosso interesse entender como docentes compreendem e efetivam a inclusão em suas práticas pedagógicas, tomando por referência a colaboração ou não do Atendimento Educacional Especializado. As análises encontram-se assim organizadas: “O atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual no contexto de uma escola pública: as práticas docentes em discussão”; “O município de Juazeiro do Norte e seu sistema educacional”; “A escola incluir”;

“Sala multifuncional”; “Os sujeitos”; “As práticas pedagógicas na sala de aula regular”; “Sala de educação infantil”; “Sala de ensino fundamental”; “As práticas do atendimento educacional especializado”; “Atendimento do aluno de educação infantil”; “Atendimento do aluno de ensino fundamental”; “Concepções de inclusão das docentes investigadas”; “Docentes das salas regulares”; “Docente do AEE”; “Relação entre sala regular e o atendimento educacional especializado”.

Concepções a favor e contra a inclusão são perceptíveis na esfera social. Dentro deste paradigma, diversos são os elementos que constituem as práticas pedagógicas dos docentes, quer na sala de ensino regular, quer no Atendimento Educacional Especializado. Assim, organizamos nossas considerações finais como sínteses provisórias, com o objetivo de estimular outras pesquisas a entender melhor a constituição da Educação Especial hoje e sua efetivação na escola por meio da prática pedagógica.

Por fim, estão dispostas as referências, de forma a colaborar com as novas investigações que possam surgir a partir deste trabalho.

1.1. Da escolha temática aos caminhos metodológicos

Esta pesquisa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, com base nos estudos de defectologia de Vygotsky¹ enseja investigar práticas de educação inclusiva desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual (DI) no contexto da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de ensino regular.

Esclarecemos, aqui, o significado destes dois espaços. O AEE é um serviço de apoio ao ensino regular, em que o aluno trabalha com conceitos extracurriculares, como abstrações permitem a superação das barreiras impostas na sala de ensino regular. Esta se constitui como o lugar em que são trabalhados os conceitos curriculares que o aluno vai precisar para o seu desenvolvimento no mundo do trabalho e como indivíduo participante na sociedade.

¹ A defectologia foi o termo usado para os estudos realizados por Vygotsky sobre as crianças que tinham algum tipo de deficiência.

A ideia consiste em pesquisar, ainda, as possíveis relações entre as práticas desenvolvidas pelos profissionais que atuam no AEE e no ensino regular na consecução de uma escola que atenda às peculiaridades de alunos com DI.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), assim define pessoa com deficiência:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007, p. 9).

Considerando essa definição, diferenciamos nossa investigação para a educação escolar de com crianças com deficiência intelectual. Dentro da categoria deficiência intelectual, foram escolhidas duas crianças com Síndrome de Down (SD). Tal escolha decorreu do fato dos alunos com DI nas escolas investigadas apresentarem essa síndrome.

Kozma (2007) esclarece que a criança com SD apresenta uma diferenciação genética, no caso 47 cromossomos. Daí sua aparência física ser um pouco diferenciada se comparada a outras crianças, podendo, ainda, apresentar problemas clínicos peculiares acompanhados de *déficit* cognitivo. Contudo, cada criança é única, com personalidade e próprias peculiaridades.

Voivodic (2008, p 48) afirma que as dificuldades da criança com SD na escola não são inerentes somente à deficiência, mas estão associados a características individuais dos alunos, do ambiente familiar e da proposta educacional oferecida a ele:

[...] embora a criança com SD apresente características determinadas pela alteração genética, o seu desenvolvimento, o seu comportamento e a sua personalidade são resultado da interação de sua carga genética, com as importantes influências do meio.

O autor defende, na perspectiva inclusiva, a democratização da escola, o desenvolvimento de currículos e práticas que atendam a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência intelectual associada à SD.

Segundo Mittler (2003), o campo da democratização da escola e dos sistemas escolares hodiernamente, constitui alvo de reflexões e investigações em diversos países, sobretudo após a década de 1990. Logo, a aceitação da diversidade é posta como ponto chave na legitimação dos direitos humanos nas escolas. Discussões sobre condições e estratégias para acesso e permanência de todos à escola tem sido colocadas no palco das agendas dos governos mundiais. Corrales (2000) refere, ainda, que neste período a reforma educativa é vista como elemento para a redução das desigualdades.

Sob a liderança da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), muitos países passaram a considerar e aceitar a responsabilidade pela educação de crianças previamente excluídas dos sistemas escolares. Porém, há que se relatar que em muitos governos as crianças não constituem a prioridade máxima: doze milhões de crianças a cada ano morrem como resultado de doenças infecciosas, as quais poderiam ser evitadas se as mães tivessem acesso à educação. Na Nigéria, país considerado como detentor de maior índice de mortalidade infantil, foi relatado que a educação infantil melhoraria as perspectivas de sobrevivência em 60% (MITTLER, 2003).

Convém afirmar que a educação de pessoas com deficiência, no âmbito da escola regular, na verdade começa a ser impulsionada após o apoio das agências internacionais, dentre as quais destacamos a Unesco e o Banco Mundial. Marcam destaque, ainda, discursos que reconhecem a educação como ponto central para o desenvolvimento de um país:

Em sociedades democráticas a educação representa um direito de toda a população, incluindo, então às pessoas denominadas portadoras de necessidades educacionais especiais. Quando se realiza tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela, independentemente, das características psicossociais que as diferenciem da maioria da população e, fundamentalmente, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola em situações de diálogo e conflito (MAGALHÃES, 2002, p.35).

A escola, nessa perspectiva, passa a ser concebida como espaço de todos, principalmente, das pessoas historicamente discriminadas e excluídas, explícita ou implicitamente dos espaços escolares.

Torna-se visível a mudança de paradigma sobre a Educação Especial, considerada área transversal no sistema educacional, sendo a segregação substituída pelo direito de frequentar o ensino regular, e, em contrapartida desenvolver e demonstrar seu potencial como qualquer outro aluno (MAGALHÃES, 2002).

Com este cenário, fortes transformações passaram a ocorrer nos discursos de Educação Especial. Para Omote (2001) os primeiros passos estão sendo dados pelas discussões que não estão se restringindo aos profissionais de Educação Especial, o que pode resultar em mudanças significativas no modo de conceber as necessidades educacionais destacadas em pessoas com deficiência. Assim, estratégias começam a ser traçadas para que o aluno com qualquer tipo de deficiência possa ter acesso ao ensino, como também aos instrumentos pedagógicos e técnicos que o permitam participar da vida escolar, social e cultural.

No Brasil, os discursos sobre a democratização da escola podem ser visualizados na Constituição de 1988, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, que não apenas assevera o direito de todos à educação, como também garante em seu artigo 4º, parágrafo III “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”.

A partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso², o Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) vem criando programas objetivando formar professores para as práticas de educação inclusiva além de programas e estratégias para possibilitar suporte ao desenvolvimento de atendimentos diferenciados para atender as necessidades específicas de crianças com deficiência. Embora essas medidas não tenham sido viabilizadas a contento, percebe-se que as leis aprovadas sobre o assunto no Brasil passaram a traçar estratégias mais sólidas sobre a Educação Especial.

² Presidente eleito em 1994, reeleito no ano de 1998, tendo o cumprimento do segundo mandato ao término de 2002.

No ano de 2001 ocorreu, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. Corroborando com as normas de garantia de direitos da pessoa humana, o Brasil se tornou signatário deste documento, que teve a aprovação do Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e foi promulgado pelo Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2007).

No ano de 2003, com governo do então eleito presidente Luis Inácio Lula da Silva³, tem início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Dentre suas principais diretrizes, merece destaque, a disseminação da política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoio à formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (CAIADO e LAPLANE, 2008).

O Programa promove a formação continuada de gestores e docentes das redes estaduais e municipais de ensino de modo a oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, as redes devem oferecer que ensino com qualidade, incluindo nas classes comuns do ensino regular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

De 2003 a 2007, o referido programa atendeu a 94.695 profissionais da educação com atuação em 5.564 municípios. Atualmente funciona em 162 municípios-polo. Contando com a parceria do Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, onde os docentes são denominados de multiplicadores: formadores de outros gestores e educadores em seus municípios de origem (BRASIL, 2009).

O Programa visa, ainda, a implantação de salas de recursos multifuncionais e o desenvolvimento do Projeto Educar na Diversidade. No ano de 2007, em consonância com as Diretrizes do programa o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), destaca a acessibilidade arquitetônica das escolas, implantação

³ Presidente eleito no ano de 2002, reeleito em 2006, com mandato a ser cumprido até o ano de 2010.

da sala de recursos e a formação docente para o trabalho junto às salas de atendimento educacional especializado.

Esse Programa estimulou a ideia de Atendimento Educacional Especializado como complemento ao ensino regular, direito regulamentado por diversas leis, inclusive a própria LDB 9396/96, que apontava este tipo de atendimento, apesar de forma superficial.

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial encaminhou ao Ministério da Educação o texto de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva⁴, que referencia a importância do ensino educacional especializado ser realizado na própria escola, ou centro de especialização que desenvolva este serviço (CAIADO e LAPLANE 2008).

Este atendimento se configura como um elemento que pode possibilitar, no caso do aluno com deficiência intelectual, sair da condição de passividade e superar limites através do trabalho com abstrações para que, apreendendo o objeto de conhecimento, amplie suas estruturas cognitivas. Assim é explicitado, que de um lado o conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo escolar, elaborado pelo currículo de cada instituição. Por outro, o Atendimento Educacional Especializado refere-se à forma pela qual o aluno trata qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja:

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (BRASIL, 2007, p.22).

Este atendimento constitui uma das estratégias que visam legitimar a permanência com sucesso do aluno deficiente na rede de ensino regular. Embora se afirme que o AEE seria uma nova concepção de Educação Especial, não se pode reduzir este campo de atuação e área de conhecimento somente a tais atendimentos. No Brasil, o AEE é a forma e a lógica organizada pelas políticas

⁴ Interessante esclarecer que a política em uso no Brasil datava de 1994 e ainda mantinha fortes ligações com uma perspectiva não inclusiva de educação especial.

públicas em Educação inclusiva para colaborar na escolarização do aluno com deficiência, mas esta é uma das possibilidades de “pensar e fazer” a inclusão e não a única.

Assim, partimos do princípio que a Educação Especial não pode ser reduzida ao AEE, embora as publicações do MEC/SEESP tendam a este reducionismo. O que implica na centralização das formas de atendimento as demandas de alunos com deficiência. No caso, apenas o AEE está sendo proposto a todas as secretarias municipais de educação no País como possibilidade de realização da educação especial de pessoas com Deficiência Intelectual e outras deficiências.

A ideia deste estudo consiste primordialmente em investigar como a inclusão de alunos com DI está ocorrendo no âmbito do AEE e das salas regulares.

O Atendimento Educacional Especializado, sendo legalmente uma das formas elaboradas para lidar com a inclusão, é palco de muitos questionamentos sobre a acessibilidade pedagógica propiciada aos alunos com deficiência para que permaneçam nos meios educativos de forma ativa. Analisar “**se**” e “**como**” o AEE repercute na sala de ensino regular e contribui no processo de inclusão de alunos com DI colabora no sentido de observarmos “propostas governamentais” transmutando-se em prática. Questionamos se a inclusão daí advinda auxilia na quebra de preconceitos, na formação de alunos com DI ativos e construtivos no âmbito escolar respeitados em suas peculiaridades e necessidades específicas ou se uma inclusão, precarizada.

Omote (2001, p.45) nos alerta para as práticas de inclusão excludente ao afirmar:

As práticas educativas realizadas com os deficientes vêm apresentando disparidades crônicas entre a intenção e a realidade. O estudo realizado por Cunha (1989) mostra inequivocamente, o profundo desencontro existente entre a intenção do Estado, expressa em documentos oficiais e a realidade educacional de alunos deficientes [...] as contradições intrínsecas nas propostas oficiais que, embora proponham a promoção da integração social de alunos deficientes, apresentam práticas pedagógicas que sistematicamente excluem do sistema regular de ensino alunos com determinadas diferenças expressivas, as quais nem sempre atendem aos critérios de elegibilidade adotados.

Corroboramos com as assertivas de Vieira e Denari (2008) e Omote (1994), de que as concepções sobre a deficiência permeiam as práticas desenvolvidas pelos docentes, seja em salas de AEE ou regulares, concepções aqui compreendidas como resultado de histórias de vida e de formação inicial para a docência que ganham outras dimensões no fazer docente cotidiano.

Caracterizada a importância social e contextualizada, assim como a relevância política do tema em estudo, ainda percebemos, uma escassa bibliografia na área de discussão sobre o AEE. Este fato é justificado por ser um assunto recente no contexto das políticas e práticas de educação inclusiva, conforme constatamos em levantamento exploratório realizado no Portal CAPES de dissertações e teses no intervalo de quatro anos (2004 a 2008) nas Universidades Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, Universidade de São Paulo - USP e Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Usamos os descritores “Atendimento Educacional Especializado” e “AEE”, levantamos que no mestrado, das instituições pesquisadas, apenas a UECE, no ano de 2007, realizou um trabalho sobre AEE. No nível de Doutorado, apenas a UFSCAR, no ano de 2008, tem um registro de tese sobre o assunto.

Apesar de haver referências desde a Constituição de 1988 e da LDB nº 9394/96, a expressão Atendimento Educacional Especializado, a noção de AEE que trazemos ao centro de nossa discussão, refere-se ao que está posto na Resolução de 2009, o qual institui as diretrizes para o AEE.

Ressaltamos, ainda, que o estudo é fruto de nosso interesse pela área em Educação Especial, objeto de análise constituído na trajetória acadêmica em pesquisa no curso de Pedagogia na Universidade Regional do Cariri - URCA, cursando dentre outras disciplinas, a de Educação Especial. Nesse percurso foi, ainda, decisiva a participação, como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), em um projeto que vislumbrava a investigação do processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na rede de ensino público de Juazeiro do Norte-CE.

O ingresso no Mestrado oportunizou a continuidade dos estudos nessa área. Desta vez a procura de respostas sobre os processos de educação inclusiva com

alunos que apresentam Deficiência Intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular, no âmbito da escola pública.

Identificadas estas considerações ponderamos que a inclusão escolar das pessoas com Deficiência Intelectual tem gerado discussões e questionamentos na sociedade. Configura-se complexo o processo de transformação das estruturas tradicionais da escola, na aceitação deste alunado, haja vista demandar não apenas ações do interior da escola, mas da comunidade em geral.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é colocado neste contexto como suporte para que a criança com DI alcance condições de participar da aprendizagem desenvolvida nas salas de ensino regular.

Concebemos a inclusão como um processo que acontece pela inserção da criança, na sala de ensino regular, nas atividades corriqueiras da escola, de forma social, pedagógica e física, em que cabe a reestruturação do currículo, práticas e avaliação para que o aluno, independente de ter ou não deficiência, possa participar da dinâmica pedagógica e social escolar. A escola, na perspectiva inclusiva, atenderia às demandas destes alunos, de forma a respeitar suas peculiaridades e oportunizar aprendizagem de conteúdos escolares. Como afirma Glat (2007, p. 16):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, a rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que em nada interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

O AEE recomendado pelo MEC repercute um apoio alternativo complementar ou suplementar à escola, na perspectiva de colaborar para que a criança com DI possa superar limites intelectuais e atingir melhores níveis de abstração na sala de ensino regular. Estruturado como suporte à educação especial no contexto escolar, instiga-nos investigar como o processo de inclusão ocorre neste atendimento, como

é praticado e de que modo oferece condições para o desenvolvimento da criança na sala regular.

Esta forma de atendimento visa atuar no desenvolvimento do aluno com deficiência dando-lhe suporte ao processo de inclusão na escola em geral e na sala de aula, em particular. Os documentos oficiais do MEC defendem o AEE como necessário e legítimo na garantia para a permanência da criança na escola regular, constituindo-se como apoio à descontinuidade de cisão entre o ensino regular e o ensino especial (BRASIL, 2011).

De acordo essa proposta, tal atendimento e o ensino regular caminhariam juntos, de forma concomitante e não de modo linear. Vale dizer, no entanto, que apesar, de disporem de objetivos diferenciados, caberia ao AEE incentivar e apoiar o aluno a melhor se beneficiar das atividades de aprendizagens e práticas socioculturais desenvolvidos nas salas de aula.

Perceber até que ponto essas práticas encontram ressonância no ensino regular se constitui indispensável para compreender como a inclusão está ocorrendo. Será que as velhas práticas segregadoras permanecem no âmbito escolar, com novos nomes e métodos, mas com os mesmos estigmas, visualizados no passado? Este questionamento norteou parte de nossas reflexões, na medida em que entendemos que a própria história da educação do Deficiente Intelectual se caracteriza por conflitos e ambiguidades.

As pessoas com DI vivenciaram, no decorrer do processo histórico, situações constrangedoras: enfoque místico, assistencialista, médico ou pedagógico e/ou no cruzamento de todos estes. No cotidiano, certamente, ainda ocorre uma miscelânea de concepções. Defendemos a perspectiva de compreensão da pessoa Deficiência Intelectual como indivíduo detentor do inalienável direito à educação.

A educação da pessoa com DI ainda não desenvolve a contento suas habilidades, de forma a facilitar sua inserção social. Em parte porque continua concebida a partir de uma perspectiva estigmatizada⁵, às vezes em maior ou menor proporção, no decorrer da história da humanidade.

⁵ O termo estigma é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, que considera o sujeito como inferior, o que cria uma situação de descrédito e fraqueza ao estigmatizado (GOFFMAN, 1988).

Até a metade do século XX, o atendimento às necessidades específicas das pessoas deficientes pelos sistemas de ensino era desenvolvido em ambientes segregados: atendimento socioeducacional separado dos ambientes regulares de ensino. Esta ação era justificada pela afirmação de que este tipo de atendimento institucionalizado era o que melhor atendia as peculiaridades próprias das deficiências (MAGALHÃES, 2002).

A tendência de considerar que as demandas das pessoas com DI só poderiam ser atendidas em instituições especializadas se propagou durante um longo período. Esta prática deu força à continuidade de preconceitos sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem destas pessoas. Colocadas em instituições segregadoras, tinham limitadas as suas possibilidades de interação social, somado ao fato das escolas especializadas, nem sempre, garantirem o acesso aos conteúdos escolares básicos ou de profissionalização aos seus alunos (BUENO, 1993; JANUZZI, 1992, MAGALHÃES, 2002).

Concordamos com Jannuzzi (1993, p.3) ao pontuar que “à medida que guardamos (o deficiente) em nossas instituições especiais para o resto de suas vidas, estamos impedindo que esta sociedade seja desafiada pelas diversidades que muitas vezes estas crianças evidenciam”.

O final do século XX, especificamente a década de 1970, vem marcar o advento da chamada filosofia da integração em educação especial. Neste paradigma, as pessoas deficientes com DI seriam escolarizadas em formas de atendimento que previam sua gradativa inserção na escola comum. Assim, esses sujeitos tinham o direito de frequentar a escola embora de forma diferenciada: em classes especiais.

As práticas pedagógicas tinham como base a perspectiva de que tais pessoas tinham limites precisos de desenvolvimento e aprendizagem. A ideia era desenvolver um ensino de acordo com o que se estabelecia ser o limite de suas potencialidades. As expectativas quanto ao seu desempenho acadêmico, portanto, eram baixas e frequentemente dava-se ênfase a sua socialização em detrimento de outros potenciais.

No Brasil, as classes especiais foram implementadas pela iniciativa pública, notadamente para alunos com deficiência mental leve. Desvirtuadas de suas

características originais acabaram se caracterizando como um espaço para diminuir os problemas do ensino regular, que delegava a estas classes a obrigação de atender a alunos que apresentavam um alto índice de repetência escolar e/ou problemas de adaptação aos padrões de aprendizagem e comportamento exigidos pela escola regular. As classes especiais exerciam a função de depositários dos problemas que eram do ensino regular, devido às falhas no processo de diagnóstico de alunos com DI e as próprias peculiaridades que marcam a cultura escolar (MAGALHÃES e COSTA, 2000; KASSAR, 1995, MAGALHÃES, 2002).

As salas diferenciadas reforçaram a ideia de que esses alunos eram diferentes dos demais, sendo a deficiência vista como patologia.

Pontuamos com base em Padilha (2001) que as condições socioculturais e afetivas podem afetar as biológicas, adoecendo o corpo e marcando a alma. A integração, tal como se pretendeu implementar, rompeu com sua proposta de valorização do ser humano como indivíduo de direitos, na medida em que impossibilita a criança deficiente de estar em interação com crianças normais, por restringir seu processo de desenvolvimento social e psicológico, na relação com o outro.

Fundamentados na perspectiva histórico-crítica de Vygotsky, supomos que “as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa” (PADILHA, 2001, p. 49).

Apoiada nessas argumentações, a questão basilar de pesquisa foi: O que caracteriza o processo de inclusão de alunos com DI no contexto do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular? Diante de tal indagação foi proposto como **objetivo geral**: “Investigar o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular evidenciando as possíveis relações entre ambos”.

Em decorrência deste foram delineados os seguintes objetivos específicos: “Analisar, à luz da abordagem Vigotskiana, a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual”; “Discutir a prática de professores de alunos com Deficiência Intelectual que atuam em AEE e sala regular”; “Analisar a relação entre o

trabalho do professor de AEE e o da sala de aula regular no processo de inclusão de alunos com DI na escola”.

1.2 Aportes metodológicos da investigação

A pesquisa é sempre uma caminhada que enseja grandes descobertas. Nela encontramos algumas pedras que tornarão o percurso mais difícil, porém o exercício de desvendar o novo, ou até mesmo de ver além do que está posto como comum, traçado à medida que caminhamos, deixa mais atraente a busca pelo alvo a ser encontrado.

Ghedin e Franco (2008) consideram que na dinâmica de construção do saber no âmbito das ciências humanas e sociais, o conhecimento só pode existir se houver uma integração entre o sujeito, o objeto, o método e o conceito. Destacam, ainda, o método como elemento que norteia a pesquisa, apesar de só termos clareza de sua escolha no decorrer do percurso investigativo.

O método a ser utilizado na investigação traz em si concepções do próprio pesquisador. Nesse sentido, sua escolha não é aleatória, mas faz parte de concepções que vão se estruturando e sendo ressignificadas ao longo da pesquisa. Através da escolha metodológica, colaboramos também para que outras pesquisas possam ser desenvolvidas; responsabilidade que passa do âmbito pessoal ao social.

No final do século XIX, percebeu-se que os métodos que amparavam as investigações das ciências naturais não davam suporte adequado às investigações em ciências humanas e sociais. Deixou explícita a necessidade de um método que abrangesse a diversidade complexa e dinâmica dos fenômenos e de suas múltiplas determinações.

Segundo André (2002) houve a necessidade de uma compreensão mais contextual dos acontecimentos, o que configurou a abordagem qualitativa da educação, na qual a interpretação do objeto pesquisa articula-se com o contexto sócio-histórico.

A abordagem qualitativa pode ser estabelecida a partir de diversos métodos, dentre eles, a etnografia. Defendemos, aportados em André (2000), que na pesquisa

em educação não se faz etnografia pura, entretanto estudos com algumas características etnográficas.

Diante das possibilidades apresentadas pela investigação qualitativa, elegemos o Estudo de Caso etnográfico, no qual os fatos são pesquisados em seu ambiente natural de ocorrência e geram conhecimento sobre particularidades do real (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

André (2000, p. 31), afirma:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delineado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interessante do pesquisador em selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Nosso intuito foi desenvolver uma pesquisa que mergulhasse no cotidiano de uma escola pública municipal que incluísse alunos com Deficiência Intelectual na sala de aula regular e que os ofertasse o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha da temática foi para nós, um exercício complexo, entre um vasto arcabouço de assuntos pertinentes na área de Educação Especial, daí focar nosso olhar a um tema específico. Qual nos despertava maior curiosidade? Qual nos intrigava mais? Qual se apresentava diante de nós, com uma necessidade maior de respostas? Diante dessas indagações, concordamos com Beau e Weber (2007, p.33), ao afirmarem que:

A sua curiosidade pelo mundo social é o motor de toda pesquisa de campo, pois, no início de toda pesquisa, deve-se perguntar, um tanto ingenuamente “Mas por que é assim, desse jeito?” O mais difícil é, sem dúvida, essa primeira tomada de consciência de que o mundo social de maneira a olhá-lo com um novo olhar.

Concentrado nas bases da pesquisa de abordagem qualitativa, com método de suporte no Estudo de Caso do tipo etnográfico, ensejamos não apenas uma observação e descrição das práticas do Atendimento Educacional Especializado e da sala de ensino regular. De um lado, buscamos um adensamento nestas realidades de forma que possamos entender se há uma interlocução entre elas, se o AEE respalda as práticas de política inclusiva ou se há limites no âmbito da consecução das práticas de educação inclusiva. Por outro, remeter a realidade pesquisa ao contexto social que lhe dá forma e substância tal qual como realizado na tese de Magalhães (2005) o que permitirá uma análise crítica da realidade investigada.

Usamos as palavras de Deslandes (1994, p.56), ao enfatizar que:

O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo', representa bem a nossa busca através desta investigação.

Iniciamos a investigação com uma sondagem das escolas a partir de três critérios: a) escolas que atendessem a alunos com DI incluídos no ensino infantil ou fundamental, b) alunos com DI acompanhados por AEE e, c) Alunos que, segundo a escola, estivessem apresentando progressos em sua aprendizagem.

A escolha da escola investigada ocorreu assim: há no município de Juazeiro do Norte⁶, uma escola que pessoalmente nos intrigava. Seus trabalhos junto a crianças com deficiência a colocavam como destaque dentro do município.

Nas vozes populares, em alguns momentos parecia ser considerada como lugar para aonde iriam os estigmatizados, se, por exemplo, uma criança demonstrasse mau comportamento, poderia ter como castigo “a escola dos doidos”. Vale perceber como até mesmo uma instituição ganha *status* inferior por seu trabalho com alunos deficientes, em detrimento das políticas públicas defenderem a educação inclusiva. Chamaremos a escola de Incluir, respeitando o seu direito de anonimato.

⁶ Juazeiro do Norte-CE foi escolhido porque é o município onde moramos e nosso intuito foi colaborar com a produção do conhecimento científico sobre a Educação Inclusiva vivenciada na região do Cariri.

1.3 Escola Incluir: a construção de significados

Foi um desafio, desde as primeiras visitas, averiguar se a escola apresentava critérios pré-determinados para realização dessa investigação.

A primeira visita a Escola Incluir ocorreu em Abril de 2010, na ocasião a diretora administrativa não estava, fomos informados por funcionários o possível dia em que poderíamos encontrá-la. No primeiro contato não percebemos uma forte receptividade, o que nos provocou a refletir se aquela seria a escola adequada, uma vez que precisaríamos permanecer grande período no campo, seria interessante que as relações fossem cordiais. Talvez pelo fato, do pesquisador, mesmo inadvertidamente, suscitar “uma série de suposições, de acusações, de juízos [...]” (BEAU; WEBER, 2007, p. 75).

Na segunda visita fomos bem recebidos pela diretora administrativa, explicamos os objetivos de nossa investigação e enfocamos a necessidade de permanecer na escola por alguns meses, de forma a participar do cotidiano dela.

Beau e Weber (2007, p. 79) enfatizam que o pesquisador “num primeiro momento, terá de esforçar-se para responder o mais simples e honestamente possível, apelando para razões circunstanciais que lhe fizeram escolher tal lugar e assunto para pesquisar”.

Ressaltamos que o processo de escolha da escola ainda estava em andamento e que abríamos naquele momento, apenas a possibilidade de lá desenvolvermos o trabalho. Recebemos apoio para adentrar ao campo, o que desmistificou a dúvida que a primeira visita nos causou. Fomos convidados a permanecer na escola, coletar informações e contar com o apoio necessário.

Participamos do cotidiano da escola, durante os meses, junho, agosto e setembro para a coleta de dados. Retornamos com visitas complementares em outubro de 2010 e início de 2011, para esclarecer algumas dúvidas e coletar mais dados.

Nossa observação focou o espaço da sala de aula, horários de intervalo, festividades da escola, conversas informais com pais, interação com a gestão, e acontecimentos inusitados ocorridos nos espaços da escola. Assim:

A pesquisa de campo, exige por definição, um certo pragmatismo de parte do pesquisador. Sua boa realização está pouco ligada ao uso de 'receitas' que bastaria seguir metodicamente; depende essencialmente de "circunstâncias", de 'ocasiões' que se apresentam no campo [...] (BEAU e WEBER, 2007, p. 84).

Foram sujeitos de nossa pesquisa uma professora da sala de AEE, cinco professoras das salas regulares investigadas e dois alunos com deficiência intelectual atendidos nestes dois espaços. Utilizamos como instrumento de coleta a observação direta da sala de aula regular e da sala de AEE, a análise documental e a entrevista.

O objetivo das observações foi conhecer de forma adensada o cotidiano destas salas e como as necessidades dos alunos com DI eram atendidas. Observamos, assim, as práticas pedagógicas das professoras.

O exercício de escolha instrumental foi fulcral, as informações coletadas desse modo nos permitiram prosseguir a investigação de forma concreta, as descrições, o cruzamento dos dados, as considerações, foram tecidas e aportadas nas escolhas realizadas durante este processo.

As técnicas de cada abordagem exigem determinadas estratégias (que se dão pelas ações do sujeito/objeto de pesquisa), as quais em decorrência envolvem procedimentos táticos (as ações do pesquisador no processo) como forma de acesso ao objeto de investigação. As técnicas, as estratégias e os procedimentos constituem a base dos dados essenciais para a análise do objeto (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 29).

O diário de campo constitui um importante instrumento: o registro escrito nos possibilita uma volta aos acontecimentos descritos. São palavras alimentadas por significados compreendidos não apenas como uma descrição do que ocorreu, mas uma busca de entendimento sobre o ambiente pesquisado e sobre seus sujeitos.

No início, as impressões pareceram pouco precisas, mas à medida que a coleta de dados transcorria, os fatos observados ganharam mais significado. O que antes parecia isolado e obscuro foi ganhando clareza. Professoras, alunos, funcionários, permitiam uma maior proximidade:

De fato, a principal utilidade do diário de campo está na releitura dele que se fará, a qual revela a distância entre o que foi anotado e o que se relê; graças ao que se conseguiu do campo, as primeiras anotações servem, ao mesmo tempo, de ponto de referência (daí o interesse das anotações mais triviais, datas, lugares, nomes) e mudam de sentido (e deixam às claras o ponto de vista do pesquisador ingênuo) (BEAUD; WEBER, 2007, p. 68).

Utilizamos, ainda, a entrevista semiestruturada e individual com as professoras. Manzini (2003) coloca este tipo de entrevista, como uma maneira de buscar informações face a face com o entrevistado, através de um roteiro prévio de perguntas, que tem como foco a apropriação pelo pesquisador das informações que precisa. O objetivo do uso da entrevista em nossa pesquisa se concentrou em conhecer a razão de ser das propostas de trabalho que as professoras construíam relativas à sua prática pedagógica no contexto da inclusão de alunos com DI.

Manzini (2003) destaca alguns pontos importantes na elaboração de uma entrevista com este perfil: 1 – cuidados com a linguagem; 2 - com a forma e 3 – a sequência de perguntas.

Através da entrevista, as observações foram contrastadas. Seguimos, assim, a orientação de Beau e Weber (2007) quando apontam para a necessidade do misto de entrevistas e de observações.

Realizamos, ainda, a análise de documentos que dizem respeito às práticas desenvolvidas pelas professoras tais como registros, cadernos de alunos e outros documentos julgados pertinentes para alcançar os objetivos da investigação. Ainda, analisamos documentos administrativos como, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno e o Projeto da Sala de Recurso Multifuncional.

Os dados coletados foram organizados com uso da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (1977), na qual é possível inferir os significados construídos pelos sujeitos. Para Ghedin e Franco (2008, p. 29) “as categorias de análise ensejam a construção de um esquema de trabalho que possibilitará o registro da pesquisa baseado na elaboração conceitual, retomando a dimensão filosófica do método”. Assim, os dados analisados foram relacionados a aspectos do contexto social e educacional com o objetivo de evitar uma pesquisa meramente descritiva, o que foi possível por imprimirmos um viés analítico ao Estudo de Caso.

2 TRAÇOS DA HISTÓRIA EDUCATIVA DO DEFICIENTE INTELECTUAL: DA SEGREGAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Aquela travessia durou um só instantinho enorme.

Digo: o real não está nem na saída, nem na chegada; ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.

(João Guimarães Rosa)

Neste capítulo ensejamos traçar os principais aspectos históricos que envolvem a educação da criança com Deficiência Intelectual. Fazemos um esforço de não nos debruçarmos apenas ao contexto histórico em que os fatos ocorreram, mas para uma possível releitura destes fatos a partir da visão vygotskyana.

Justificamos tal ousadia, pelo fato de considerarmos que a educação não é estabelecida de forma isolada, está associada aos aspectos sociais e culturais. Tomando por empréstimo as palavras de Vygotsky (2010, p. 74):

Basta lançarmos um olhar sobre os sistemas educacionais em seu desenvolvimento histórico para percebermos que, em realidade, os objetivos da educação sempre foram plenamente concretos e vitais e corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda a história da época [...].

Sabemos que não é uma tarefa simples, mas nos arriscamos a tentar esboçar uma análise entre as ações implementadas para a educação do aluno com DI e os conceitos desenhados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

A Deficiência Intelectual não pode ser delimitada a partir de épocas definidas. Esboçamos períodos para que o leitor tenha uma melhor compreensão das transformações que aconteceram no decorrer da história. Destacamos que o surgimento de novas concepções sobre tal deficiência não significa a finalização de outras, podendo ocorrer a coexistência de várias concepções.

2.1 Do abandono ao interesse médico e pedagógico: da idade antiga à moderna

Iniciamos relatando a mudança do termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual”. A segunda expressão foi usada oficialmente em 1995, quando a Organização das Nações Unidas, juntamente com *The National Institute of Child Health and Human Development*, *The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation*, e *The 1995 Special Olympics World Games*, realizaram em Nova York o simpósio chamado “Intellectual disability: programs, policies, and planning for the future” (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro). A substituição teve o intuito de diferenciar melhor a deficiência mental dos quadros de doença mental. De acordo com Sassaki (2005, p. 3).

Hoje em dia cada vez mais se está substituindo o adjetivo mental por intelectual. A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento (no qual o Brasil participou) em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, evento esse que aprovou o documento DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Observe-se que o termo intelectual foi utilizado também em francês e inglês: *Déclaration de Montreal sur la Déficience Intellectuelle*, *Montreal Declaration on Intellectual Disability*).

Apenas em 2002, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) revisou e ampliou a definição de deficiência mental, a qual foi traduzida e publicada no Brasil apenas em 2006. Entretanto, desde 2005 a nova terminologia vem sendo adotada nos documentos oficiais do nosso país (PLETSCH e BRAUN, 2008). Assim, a deficiência intelectual, entendida como “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20). Usamos tal conceito da AAMR por se tratar da instituição que desde a metade do século XX vem desenvolvendo conceituações amplamente aceitas em todo o mundo.

As mudanças terminológicas, entretanto, não apagam os preconceitos: a real transformação deve estar na significação que é atribuída a pessoa com deficiência. Como afirma Omote (1999, p. 17) os “efeitos negativos que podem advir não são decorrentes dos rótulos, mas o uso impróprio que se faz deles”.

Como afirmam Magalhães e Costa (2000, p. 20):

Portanto, ressalta-se aqui necessidade de se relativizar as definições de deficiência mental, tendo claro que dizem respeito a determinados contextos sócio-culturais e vão sofrendo modificações com passar do tempo [...] Vale salientar que as mudanças terminológicas não ocorrem somente devido aos progressos científicos. De acordo com Dunn (1971) tais mudanças são, freqüentemente, reflexos da busca por termos lingüísticos com melhor aceitação social. Os novos termos não demoram para ganhar um teor pejorativo.

Assim, a busca de compreensão sobre as concepções de deficiência se justifica porque estas acabam orientando ações pedagógicas direcionadas às pessoas rotuladas como “deficientes” (OMOTE, 2001).

Os valores e padrões que cada sociedade elege como legítimos de normalidade serão condicionados por uma maioria de indivíduos que, dentro da sociedade, detém algum tipo de poder que os fazem determinar quem pode ser “normal” e quem o “diferente”. Assim, “los sistemas y servicios utilizados por la sociedad para atender a las personas discapacitadas están condicionados por las actitudes y valores dominantes en cada época de la historia” (MUNTANER, 1995, p. 18). Para Magalhães e Costa (2000, p. 19), “O conceito de deficiência mental aparece, então, como um constructo sociocultural”.

Assim, o tratamento destinado ao deficiente no decorrer das épocas está ligado à maneira como as pessoas significam a deficiência, como mostra Muntaner (1995, p. 15):

La deficiencia mental tiene una larga historia que se remonta a los albores de la humanidad: siempre ha habido individuos lentos para el aprendizaje. Este hecho ha provocado diversas actitudes y creencias en relación a ellos y a sus características y tratamientos, que se han manifestado con actitudes que van desde la superstición y el exterminio hasta la institucionalización y la atención específica. Las personas con deficiencia mental han sido vistas por sus contemporáneos desde muy diversas actitudes, cambiantes según la perspectiva y la idea que ellos tenía la sociedad en cada momento.

Quanto aos modelos de tratamento relegados às pessoas com deficiência ao longo da história, os restritos escritos que tratam do tema, indicam que, com raras

exceções, a elas sempre foram dispensados olhares de marginalização e exclusão social (CARVALHO, 2008).

Para Magalhães e Costa (2000, p. 20) “Quando um indivíduo é reconhecido como deficiente mental pelo grupo social ao qual está vinculado, carrega consigo um estigma que influenciará suas interações sociais com este grupo”. Assim, a pessoa com Deficiência Intelectual é vista como desviante, como alguém que foge às regras da normalização aceitas pela sociedade.

Fonseca (1995, p.20) por sua vez, assevera:

No passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc. preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média. A atitude desenvolvida até então, marcada por princípios e valores socioculturais, caracterizava-se por excluir os deficientes do seio da sociedade. Em suma ‘longe da vista, longe do pensamento’.

Vygotsky (2010) nos revela como é tênue a fronteira que separa o normal do anormal. Para ele, o conceito de norma está entre as concepções científicas mais complexas. Na realidade não existe um norma definida, mas uma variedade de diferentes variações, de desvio da norma e com frequência é complicado identificar onde o desvio ultrapassa os limites do normal.

(...) Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e anormal. Entretanto os desvios às vezes atingem dimensões tão consideráveis que nos dão o direito de falar comportamento anormal. Formas de comportamento anormal podem ser encontradas também em pessoas normais, representando um comportamento provisório e passageiro; mas podem ser encontradas também em pessoas como formas mais duradouras e inclusive constantes do seu comportamento. Desse ponto de vista, todas as formas anormais de comportamento podem ser divididas nos seguintes grupos: 1) formas breves e causais (lapsos, omissões, esquecimento, delírio, embriaguez, etc.); 2) estados duradouros e estáveis (neuroses, psicoses, algumas formas de doenças mentais); 3) falhas de comportamento constantes e vitalícios [...] (VYGOTSKY, 2010, p. 380, 381).

Urge recordar que é conforme o padrão de normalidade que a deficiência tende a ser rotulada como inferior.

Historicamente, há poucas evidências de como era a vida das pessoas com deficiência, nos períodos anteriores à Idade Média. Porém, sabemos que a diferença/deficiência, desde esta época remetia a desconfiança e a estigmatização. Segundo Muntaner (1995, p. 17) “En todas las épocas há habido personas notablemente diferentes por su aspecto y/o por su conducta. Eran frecuentemente motivo de assombro, incomprensión, temor, [...] y siempre vivieron marginados de la sociedad.”

Pessotti (1984, p.3) por sua vez afirma:

Pouco se pode afirmar, com base em documentos, sobre as atitudes ou conceituações relativas à deficiência mental em épocas anteriores à Idade Média; e mesmo sobre esse período a documentação rareia, de modo a florescerem em seu lugar especulações sobre extremismo mais ou menos prováveis.

As atitudes de crueldade para com a pessoa deficiente refletem concepções de uma sociedade marcada pelo preconceito. O comportamento destas pessoas causava estranheza e medo, suas ações e aspectos eram reconhecidos como anormais. Levantamos, porém, o questionamento do que é anormal, se os fatores biológicos são os responsáveis por esta anormalidade, ou se são as construções do que a sociedade legitima como normal que causavam esta resposta social. Segundo Vygotsky (2010, p. 65) “Basta mudar o meio social para que se mude incontinenti o comportamento do homem”.

O que se preconiza aqui não indica o meio pelo meio, mas as ações que vão se constituindo dentro do cenário social, ações que o fazem ser esfera de cooperação ou preconceito.

Pesquisadores que investigaram a trajetória da deficiência ao longo da história como Silva (1986), Bianchetti (1998), Marques (2001), Ferreira e Guimarães (2003), afirmam que em várias sociedades nômades deste período, os membros mais fracos eram abandonados. Naquele contexto, o indivíduo abandonado teria pouca ou nenhuma chance de sobreviver sozinho. Sendo assim, um doente, deficiente ou velho, poderia ser considerado como um fardo para o grupo.

Nas sociedades primitivas, onde a maior parte dos homens vivia em pequenos agrupamentos nômades, esboça que a sobrevivência dependia de constantes deslocamentos de lugares e lutas por alimento, seja com animais selvagens ou até mesmo com outros grupos nômades. Desta forma, o deficiente, por não conseguir acompanhar o ritmo destes povos, era, em grande parte, menosprezado e abandonado à destruição (CARVALHO, 2008).

Com o processo de sedentarização, o homem descobre a agricultura e a possibilidade de domesticar animais, apropria-se de aperfeiçoamento de técnicas artesanais, o que veio a permitir melhores condições de vida. Trazendo assim ao cenário histórico o que Carvalho (2008) chama de “comunismo primitivo”, onde o indivíduo participante destas comunidades compartilhava do grupo à medida que sua capacidade assim o permitisse.

Neste período, de acordo com Silva (1986) pode-se perceber uma atitude de aceitação e tolerância às pessoas deficientes. Porém, as práticas de extermínio e destruição continuaram a existir dentre algumas comunidades primitivas sedentarizadas. Carvalho (2008, p. 104) clarifica o fato, relatando que estas práticas continuavam a ocorrer justificadas em “explicações místicas a respeito da existência de pessoas com deficiência, as quais perpassam toda história e ainda hoje figuram no imaginário social”.

Com o processo de sedentarização, as comunidades começaram a produzir mais do que necessitavam, o que permitiu ao grupo fazer os prisioneiros de guerra em escravos, passando assim a ser conveniente conseguir mais força de trabalho através das guerras, o que legitimou o modo de produção escravista em destaque nas sociedades gregas e romanas.

O trabalho para estas sociedades era considerado como uma atividade inferior, sendo destinado aos escravos, com exceção de pequena parcela de trabalhadores livres que exerciam alguns destes fazeres.

O trabalho manual e estafante reduzia os anos de vida dos prisioneiros tornados escravos, colocando a necessidade de constante reposição desta força, fato possibilitado pelas sucessivas guerras. Para isto, era preciso a formação de um exército a partir da própria classe dominante, a qual preparava seus filhos desde a infância para a participação nas artes guerreiras. Uma dos exemplos mais

destacado constitui o de Esparta, onde as crianças eram examinadas com a finalidade de perceber se estavam, ou não, em conformidade com as leis vigentes, aptos para receberem educação que os fariam atuar no exercício de guerra. Segundo Carvalho (2008, p. 105) “o que a comissão buscava era evitar que as crianças, que se encontravam fora da normalidade exigida, pudessem sobreviver [...]”.

Crianças com deficiência eram eliminadas ou abandonadas, legitimando os ideais atléticos exigidos pela organização sociocultural de Esparta e da Grécia (PESSOTTI, 1984).

Conforme Silva (1986, p. 122) foi construído um requintado processo de “triagem”:

[...] se lhes parecia feia, disforme e franzina (...), esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado “Apothetai”, que significa “depósitos”. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria sua morte.

Estas exigências não eram relegadas apenas a classe dominante. Pessoas provenientes de classes exploradas também deveriam cumprir tais requisitos, para que pudessem ser escravizadas. Porém, a história aponta que alguns deficientes eram também enquadrados como escravos. Silva (1986, p.130) relata que eram usados “para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade”.

Segundo Carvalho (2008, p.106), “quando estas, em razão de sua anormalidade, começaram a ser utilizadas economicamente como pedintes ou enquanto seres bizarros em espetáculos, as mesmas passaram a ter algum valor mercantil”.

Em síntese ao período que antecede à Idade Média, há registros de que na Grécia, os diferentes eram excluídos do convívio social, através do sacrifício de crianças ou com o abandono delas (PESSOTTI, 1984), enquanto, como afirmam Ferreira e Guimarães (2003), entre os romanos, eles eram exibidos como atrações de circo em festas populares.

Conforme Silva (1986), ainda no final da Idade Antiga começam a surgir instituições para abrigo de pessoas consideradas diferentes.

No período feudal, apesar da existência destas instituições, a maioria dos deficientes não era internada, vivia como pedinte. Alguns eram aproveitados em atividades laborais, já que a grande parte da produção era desenvolvida no âmbito familiar. Desta forma, cada indivíduo podia trabalhar segundo suas condições físicas, sensoriais ou mentais (CARVALHO, 2008).

Pessotti (1984), Silva (1986) e Barby e Garrido (2008) concordam que nesta época a humanidade transitava entre o misticismo e o ocultismo, superstições e crenças.

Bianchetti (1998) relata que o deficiente podia ser acolhido pela igreja ou conventos, por aqueles que queriam remir seus pecados ou levado à purificação, através de penitências, pagamento de indulgências ou pelo fogo.

Para Pessoti (1984, p.3):

De um modo geral, até a difusão do cristianismo na Europa, a sorte dos deficientes mentais e de outras pessoas excepcionais é praticamente a mesma, nas regiões européias, o que não é surpreendente uma vez que até a mulher normal só adquire status de pessoa, no plano civil, e alma, no plano teológico, após a difusão européia da ética cristã.

Este mesmo pesquisador afirma que assim como para a mulher e o escravo, o cristianismo modificou o olhar sobre o deficiente, que “desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil de direitos [...] (PESSOTTI, 1984, p. 4).

Apenas no século XIII surgiu, ao que se tem relato, uma primeira instituição para abrigar deficientes mentais. Porém a criação de tais locais, não veio retirar os status místicos a eles imputados pela sociedade, como se a deficiência fosse castigo destinado aos familiares ou a eles próprios, ou uma dádiva, impondo-lhes características angelicais e infantilizando toda e qualquer manifestação de autonomia manifestada por pessoas deficientes.

Esse enfoque místico sucedeu até o final do feudalismo, embora ao mesmo tempo, fosse ainda, objeto de curiosidade ou medo, “[...] tanto la historia como la cultura popular han visto al deficiente mental como um elemento distorsionante, incluso peligroso, temible y terrible” (MUNTANER, 1995, p. 10).

Vale recordar que neste período alguns fatos corroboraram para que este misticismo fosse contestado. A expansão marítima, com consequente aumento do mercado manufaturado, o desenvolvimento científico e ainda o acúmulo de capital, favoreceram para que a humanidade desse passos para a entrada em uma era onde o modo de produção passa a estar centrado na propriedade privada e em destaque no trabalho assalariado. O progresso da ciência, vinculado ao desenvolvimento econômico, político e social, influenciou no tratamento e compreensão acerca da pessoa deficiente mental (CARVALHO, 2008).

Nessa mesma perspectiva, Barby e Garrido (2008) asseveram que no final da idade média ocorreram transformações econômicas e sociais na Europa, com destaque a partir do século XIV, como a urbanização das sociedades, renascimento comercial, crítica da burguesia à Igreja, surgimento da imprensa, das escolas laicas, das universidades, que afetaram a posição que a igreja tinha na sociedade, o que acarretou um contexto pouco favorável a aplicação de castigos e dogmas.

O novo direcionamento despertado pelas descobertas nos levam a afirmar, ainda, que de forma superficial, “no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo” (VIGOTSKY, 1997, p. 76).

Concordamos com Mendes (2006) ao afirmar que a história da educação especial começou a ser delineada a partir do século XVI, com as iniciativas de médicos e pedagogos que acreditaram nas possibilidades de educação para o desenvolvimento, contestando uma época em que a educação era destinada a poucos, para indivíduos ditos normais. Esses pioneiros, professores de seus pupilos, acreditavam que o estímulo do meio poderia colaborar no desenvolvimento da atividade cognitiva. Entretanto, a sociedade não legitimou estas iniciativas, sendo a institucionalização em asilos e manicômios as respostas mais recorrentes para o tratamento dos considerados desviantes, no caso pessoas com DI.

2.2 As contribuições de Itard para o campo da educação especial

No final do século XVIII e início do século XIX, um acontecimento marcou o delinear da história do que mais tarde seria a educação especial. Uma criança com hábitos não sociáveis nas florestas do Sul da França veio despertar o interesse de filósofos, cientistas e cidadãos comuns. O menino recebeu o nome de Victor, aparentava ter idade entre 12 e 15 anos, mudo e possivelmente surdo. Ficou conhecido como o Selvagem de l'Aveyron ou Victor de Aveyron (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000).

Depois de ser alvo da curiosidade e especulações da sociedade francesa, o menino chegou aos cuidados do jovem médico Itard, considerado, segundo Pessotti(1984) e Pletsch e Braun (2008), como o primeiro teórico da Educação Especial.

Na concepção de Itard, Victor não fora socializado, derivando daí seus comportamentos. Para suas afirmações sobre a possível educação do menino, desafiou opiniões até mesmo de seu mestre Pinel, de quem havia sido aluno. Para Pinel não havia esperança de educar Victor, sendo o seu destino a exclusão de uma vida normal.

Itard ao examinar o menino, defendeu com convicção a idéia de educá-lo e de (re)integrá-lo à sociedade. Embora partindo dos mesmos princípios epistemológicos que inspiraram o exame de Pinel, Itard presumiu que o estranho estado em que se encontrava o garoto se devia à privação de contato social [...] (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000, p.15)

Percebemos que podemos realizar um paralelismo entre as primeiras concepções de Itard sobre Victor e os estudos de Vygotsky sobre a criança deficiente. Em ambos, encontramos a forte ideia de ser no meio social que as habilidades são desenvolvidas, em uma contínua interação entre indivíduo-meio; indivíduo-indivíduo, e ainda construídas as relações sociais: na troca com o outro, o homem se constitui homem.

Se Victor foi alijado deste convívio, suas parcas ou quase nenhuma experiência em sociedade, o tornavam um sujeito estranho aos olhos das pessoas, que segundo o próprio Itard o colocaram no palco da curiosidade pública.

Para Itard, o estado de Victor não era a causa de seu abandono, mas a sua consequência, seu efeito, afirmando assim, a sua possibilidade de educação (LUIS, 2000). O que nos sugere que a falta de convívio social extrapola o nível de dificuldade educacional, no que poderia sugerir a restrita absorção de conhecimentos construídos historicamente e entra na esfera das atividades do cotidiano, comprovando que sua incapacidade está ligada à falta de experiências não apenas de educação formal, mas do convívio nas atividades sociais cotidianas.

Podemos associar a ideia de social explicitada por Itard, com a encontrada em Vygotsky. De acordo com Daniels (2002), para Vygotsky, social não significa interpessoal, e interação social não é o que a criança tem que aprender. Para ele todas as atividades dos seres humanos, nos mais diversos estágios de desenvolvimento e organização são produtos sociais e fruto de desenvolvimento histórico.

Assim como Itard, Vygotsky também considerava o meio, um elemento passível de mudanças, o que leva à compreensão da possibilidade de transformações dos indivíduos que dele fazem parte. Percebemos isto na afirmação de Vygotsky (2010, p. 284) ao postular que “o próprio indivíduo não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio”.

Ao enveredar na difícil tarefa de analisar as concepções embutidas nas práticas de Itard, com as concepções desenvolvidas por Vygotsky, não nos dispusemos a colocá-las, todas, a partir de uma mesma base epistemológica, embora existam pontos convergentes e divergentes.

Em Itard o meio forja os comportamentos, treina e aponta modelos. O mestre ensina e Victor aprende. Esses posicionamentos, segundo Pessoti (1984), embasaram as postulações do que mais tarde seria chamado de Psicologia Comportamental.

Um elemento a ser considerado diz respeito ao fato de Itard não ter estimulado a educação de Victor a partir do contato com outras crianças. O que, de

acordo com os nossos estudos, amparados em Vygotsky, tem vital importância ao desenvolvimento social e cognitivo.

Justificamos, porém, tal oposição de Itard, através de um olhar mais atento ao período em que viveu. Momento em que o trabalho com a coletividade não era prática comum. De acordo com Galvão e Dantas (2000, p. 86):

Para compreender o desprezo do programa educativo de Itard pelas possibilidades que traria a interação com outras crianças, é importante lembrarmos que no início do século XIX, quando realizava sua experiência com Victor, não havia práticas de educação coletiva generalizadas e o preceptorado era o modelo dominante. A consolidação das instituições de educação coletiva só foi acontecer ao longo daquele século, com a progressiva organização dos estados nacionais e dos sistemas públicos de educação. Além disso, cabe lembrar que a França do século XVIII não primava pela solicitude com a infância e o hábito de enviar recém-nascidos às amas-de-leite era causa de enorme mortalidade.

Esta posição de Itard pode ter contribuído para o insucesso de algumas de suas práticas. São fatos que nos pedem uma maior reflexão e embora não seja o intuito deste trabalho, nos desperta a curiosidade. Ao mesmo tempo em que Itard culpava a sociedade pela condição de Victor, buscava educá-lo isoladamente em alguns momentos. Galvão e Dantas (2000, p. 87) nos sinalizam para “ver na conduta de Itard a tentativa de preservar o ‘bom selvagem’ do contato corruptor com a sociedade”.

Ainda, de acordo com Galvão e Dantas (2000, p.87) para explicar a escolha de Itard por um programa que, ao privar o menino de interações mais diversificadas, causou um desperdício de possibilidades educativas, há outra hipótese:

[...] é o próprio entendimento de Itard quanto ao conceito de ‘civilização’. Partindo do ideário Iluminista, o médico-cientista valorizava sobremaneira os costumes e os valores de sua civilizada sociedade, na qual o conhecimento científico e racional ocupava grande lugar de suprema importância. Assim, tão logo se ocupou de Victor, preocupou-se em fazê-lo apreciar aromas e sabores, adquirir hábitos polidos e pôs em prática todo um programa para desenvolver a inteligência. Agia como se julgasse a interação com os ‘produtos’ de cultura suficiente para reintegrá-lo à sociedade, prescindindo da interação com as pessoas dessa mesma cultura.

Observamos que nesta esfera, não é encontrado diálogo entre Itard e Vygotsky. Enquanto para um, a integração poderia ser reconstituída através de práticas restritas, para o outro, a educação ocorria na imersão na cultura e no tempo histórico pelas trocas entre pares e pela mediação adulta nos processos de aprendizagem.

Sendo um ser social, o homem precisa do contato com o outro, como assinala Goés (1991, p.21) “a criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca”.

Não retiramos aqui o mérito de Itard, o que queremos destacar diz respeito ao fato dele acreditar que a reintegração de Victor à vida social poderia ser feita sem o contato com outros jovens de sua idade, o que pode ter trazido danos ao trabalho desenvolvido.

Trazendo à reflexão, as contribuições de Itard para a área educativa, percebemos que a partir dele, a educação ganha um novo delineamento. Sua convicção de que ela não é inata, mas que se constrói, rompe com velhos paradigmas de sua sociedade. A concepção que ele tinha sobre o que é educação, pode nos servir de ponte para uma melhor compreensão de seus métodos educativos.

Para ele, a educação é uma espécie de empresa, que de forma natural vai se aperfeiçoando. Temos de um lado um germe de saber humano operando no organismo de forma real e por outro lado temos uma possível intervenção pedagógica, que tem o poder de despertar este germe e colocá-lo em ativo funcionamento. O que não o deixou preso ao dilema inato-adquirido. Afirmava que ao organismo cabe a função de apreender e à sociedade transmitir ideias e até mesmo expressões de necessidades naturais. Isto, ainda que aparentemente sugira uma diferença entre a sociedade e a natureza, na verdade expressa uma ligação entre elas, já que a última tem como princípio o desenvolvimento da natureza. Assim a educação estaria neste âmbito de transmissor de conhecimentos, em plena sintonia com o real (LAJONQUIERE, 2000).

Em Vygotsky entendemos a educação como ato de mudança, de acordo com suas próprias palavras “Se não houvesse nada para mudar, não haveria nada para educar” (VYGOTSKY, 2010, p.140). Poderíamos ilustrar a memória como um elemento que, de acordo com Vygotsky, pode ser melhorado através de exercícios e da educação. Um esforço nos faria estabelecer a memória, aqui ilustrada, como algo natural que através dos processos sociais, com foco, na educação vai ganhando maior desenvolvimento.

2.3 Educação Especial Brasileira no Século XX: da Escola Especial ao Atendimento Educacional Especializado

Apesar de encontrarmos em Itard o início do que chamamos Educação Especial, através da possibilidade despertada em seus estudos para a educação das pessoas com deficiência, a inferiorização com que estas pessoas eram tratadas foi forte neste período. Médicos e pedagogos defendiam a educação da pessoa deficiente e sua inserção em sociedade, mas séculos de estigmatização deixaram marcas percebidas até os dias hodiernos.

Para Mendes (2006) foi um período de segregação, com justificativas de que a pessoa diferente seria melhor cuidada e protegida se “guardada” em ambiente separado, o que também iria proteger a sociedade dos “anormais:

Paralelamente à evolução asilar a institucionalização da escolaridade obrigatória e incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos, deram origem no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados (MENDES, 2006, p.387).

Evidências, porém, sinalizam a carência de manifestações mais efetivas. No caso brasileiro, de acordo com Bueno e Marques (apud MENDES, 2002) apenas na década de 1970 é que as ações no campo da educação especial passam de iniciativas isoladas a respostas mais abrangentes da sociedade.

Um novo desenho vai se configurando na educação do deficiente, porém esta nova etapa traria, ainda, a proliferação dos estereótipos da deficiência como descrédito social e moral.

La creación de escuelas para deficientes mentales provocada por las ideas y actividades de estos iniciadores, fue degenerando en asilos, o grandes centros, donde se ofrecía un cuidado residencial de carácter protencionista que acentuaba el perfil asistencial y aislante de la sociedad que representaba las bases para cambiar la actitud generalizada hacia la imagen del deficiente como una amenaza, como un peligro (MUNTANER, 1995, p.20).

Em meados do século XX, a sociedade respondeu de forma mais ampla aos problemas dos indivíduos deficientes, fato que pode ser observado em decorrência, também, das novas necessidades impostas pela presença dos mutilados de guerra que voltavam ao convívio da sociedade. Segundo Muntaner (1995, p. 22):

Los años de la post-guerra llevaron al seno de la sociedad gran número de minusválidos de guerra que como héroes no podían ser marginalizados, sino que debían y podían vivir dentro de su comunidad con sus deficiencias y sus diferencias[...].

Foi principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), em razão da grande quantidade de mutilados, que se efetivaram providências para pessoas deficientes. Como a realização do Conselho Mundial das Organizações Relacionadas aos Incapacitados, na década de 1950, a criação da *National Association for Retard Children* nos EUA, como também declarações de princípios: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948; Declaração dos Direitos das Crianças, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959; Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, de 1971.

Os movimentos pelos direitos humanos foram intensificados em 1960, conscientizando a sociedade sobre os prejuízos causados pela segregação de grupos minoritários e crianças, por ser uma prática considerada contestável. Levanta-se, assim, a bandeira da integração. Com princípios de desenvolvimento, tanto para crianças deficientes, quanto para crianças consideradas normais (MENDES, 2006).

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagens mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens mais significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiência seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p.388).

Esta mobilidade na visão sobre a educação especial teve como contribuição a organização de grupos de pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais que lutavam a favor dos seus direitos. Outro notório fato foi o custo financeiro elevado que a institucionalização dos DI trazia aos Governos, o que impulsionou o discurso a favor da integração. Este movimento teve maior repercussão na década de 1970, onde predominou um ajuste unilateral de reajustamento educativo, em que o aluno deveria ajustar-se ao modelo de escola socialmente aceitável para que dela pudesse participar.

O início dessa nossa história coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da 'normalização e integração' no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela idéia de integração escolar em escolas comuns (MENDES, 2002, p. 2).

A criança deveria ser moldada para estar na escola regular. O ajustamento às práticas e ao currículo eram pressupostos para um bom convívio na instituição educacional. Segundo Mittler (2003, p.34), neste paradigma “[...] não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos [...]”. Arnaiz (2005, p.14,15) chama atenção para as classes especiais, ressaltando que, “constatou-se que um aluno podia estar integrado e passar bastante tempo isolado na sala de apoio, ou estar na sala regular, porém sem interagir com seus companheiros”.

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970 foram estruturadas propostas de serviços educacionais para atender pessoas com DI, com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível dos outros alunos. Na época, os movimentos

sociais lutavam pela participação dessas pessoas nos serviços sociais, entre eles a classe comum. Assim, a integração tinha como foco ajudar as pessoas deficientes a alcançar uma existência próxima à que se considerava como normal, aproximando-as dos padrões e regras da vida social cotidiana (PRIETO, 2006).

Segundo Omote (1999, p.1):

A partir da década de 70, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da imensidão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade.

Os alunos com DI foram então incorporados às escolas regulares, não significando, porém, que poderiam frequentar as mesmas classes e, tampouco, participar dos currículos e demais instrumentos pedagógicos destinados aos outros alunos. Ao passo que era disseminado este movimento, Mendes (2006) afirma que existia, paralelamente, o aumento da clientela para o ensino especial, pessoas excluídas das escolas comuns, o que provocou o aumento no quadro de empregos para profissionais especializados e a fortificação desta área.

Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências, em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade (MENDES, 2006, p. 389).

Toda ação humana não é isolada, mas faz parte de um contexto que envolve aspectos sociopolíticos e econômicos. Estas iniciativas não estavam ligadas apenas a ideais de respeito e valorização do indivíduo, mas também a arena política e econômica e, inclusive, ideológica, que buscava programas de redução de custos em resposta ao contexto de crise “aos cofres públicos”.

Envolto em um modelo de suposta valorização da diversidade humana e de crise financeiras, a integração: peculiar à educação especial brasileira durante as

décadas de 1970-1980, pinçava um modelo de educação que garantisse “a inserção de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, postulando que a elas sejam garantidas as condições necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades (MAGALHÃES, 2002, p. 36)”, mas o que se visualizou, na prática, foi mais a segregação do que integração.

A filosofia da integração se propagou na Europa, na década de 1970, defendendo a inclusão dos deficientes, no sistema de ensino regular, de maneira que, a eles fossem garantidas as condições necessárias para o desenvolvimento de suas possibilidades. Nesta perspectiva, os deficientes teriam direito a usufruir dos bens de serviço destinados à sociedade (BRASIL, 1994 apud MAGALHÃES; COSTA, 2000, p.21).

Depois de longas pesquisas Jannuzzi (2004) afirma que esta década foi um dos marcos na educação do deficiente, ocorrendo também nacionalmente acontecimentos que deram destaque à área, como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, através do qual a educação especial ganha a definição de metas governamentais específicas.

A integração propôs um modelo de educação que, para a época, era considerado o mais democrático. De acordo com seus idealizadores implicava “a utilização dos recursos de toda a sociedade, no sentido de desenvolver e reabilitar as crianças deficientes, para que sejam adultos felizes e independentes” (FONSECA, 1995, p. 198). Era, então, percebida como elemento de contribuição à atuação dos deficientes no âmbito social. Este mesmo autor pontua que a integração, desde que encarada em uma perspectiva de inovação, constitui uma arte e uma ciência da individualização do ensino.

Sua efetivação se propunha, então, a oferecer vários serviços que pudessem garantir aos alunos com deficiência o direito de participar dos ambientes sociais, dentre eles a escola, aumentando sua proximidade com outras pessoas (dimensão física) e participação dos mesmos recursos educacionais disponíveis pela escola (dimensão funcional), possibilitando sua integração social (dimensão social). É proposto através deste modelo que alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: encaminhá-los aos serviços especializados apenas quando não houvesse outra alternativa e movê-los para a classe comum em períodos não longos. Porém ao longo de sua implementação, observou-se que não

foi oferecido o referido conjunto de procedimentos que respeitasse o encaminhamento destas crianças de acordo com suas necessidades; por sua vez o encaminhamento para a educação especial não se pautava nas necessidades dos alunos, mas a sua inadaptação ao currículo da classe comum (PRIETO, 2006).

Ao analisarmos o período em que este paradigma alcançou destaque no Brasil, percebemos que houve um esforço na sua implementação, a partir da possibilidade de ser um instrumento de transformação social. Ainda que novo, foi alvo da esperança das pessoas que acreditaram estar nele o princípio para uma mudança na vida dos deficientes.

O discurso usado na integração assemelha-se, pois, aos ideais de democratização, com a nítida impressão de estarmos diante do que seria a solução para uma escola aberta à diversidade. Analisando, porém, o seu processo de aplicação, nos deparamos com as contradições de seus princípios.

A partir deste período há um elevado crescimento das chamadas classes especiais. Destacamos que desde a década de 1930⁷ há registro da existência destas classes, surgindo na esfera pública, pautadas na necessidade da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, porém, só após o surgimento das ações de integração, na década de 1970, ganharam maior visibilidade (KASSAR, 1999).

Citando Cambaúva, Kassar (1999) afirmava que aquele momento aliava duas concepções educacionais complementares: a crença do desenvolvimento do indivíduo a partir de suas potencialidades e a exaltação das técnicas instrucionais que permitissem o desenvolvimento. A autora ainda nos estimula a reflexão acerca de quais seriam, então, os serviços e técnicas adequados para o atendimento da excepcionalidade?

Estes serviços eram planejados de maneira a atender os alunos em suas especificidades. De acordo com Mazzotta (1892, p. 42) “a decisão sobre o encaminhamento de um aluno para um determinado recurso educacional deve estar

⁷ Kassar (1999) destaca que com a existência de poucas classes especiais, é fundada em 1954, na cidade do rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que vai se desenvolver ocupando o espaço deficitário da educação especial pública.

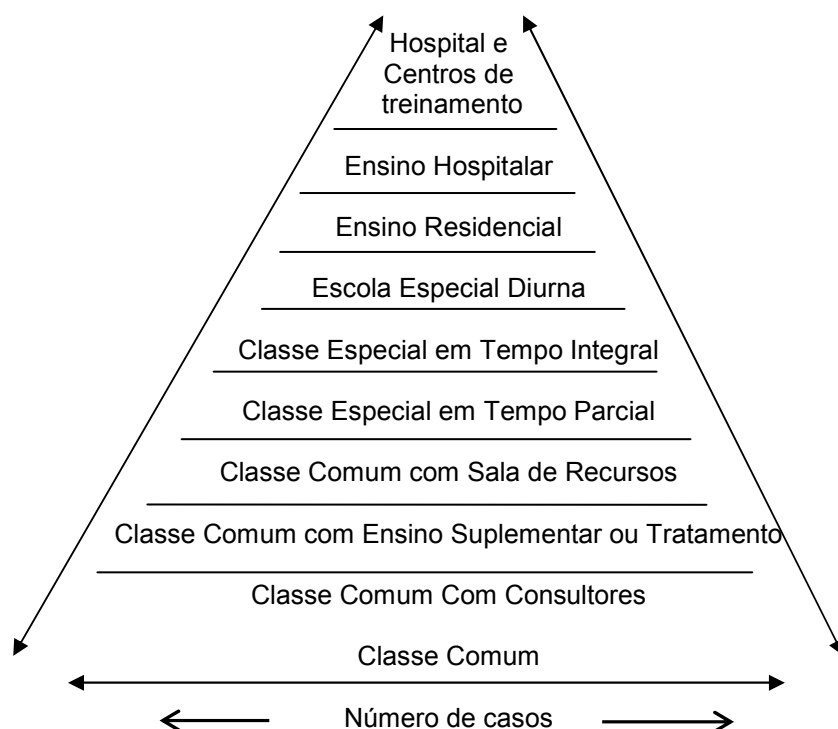
fundamentada nas suas possibilidades pessoais, atitudes dos pais, condições dos recursos escolares de sua comunidade”.

Neste período era comum a diversidade de recursos especiais oferecidos a alunos que não tivessem um comportamento adequado ao esperado na escola regular.

Mazzotta (1982) fala da diversidade destes recursos como uma possibilidade de escolha para pais e educadores dos serviços que mais se adequassem às necessidades do indivíduo em determinado momento. Coloca que essa escolha podia abranger desde auxílios especiais, proporcionados no próprio ambiente regular de ensino, até os serviços especiais desenvolvidos em ambientes segregados.

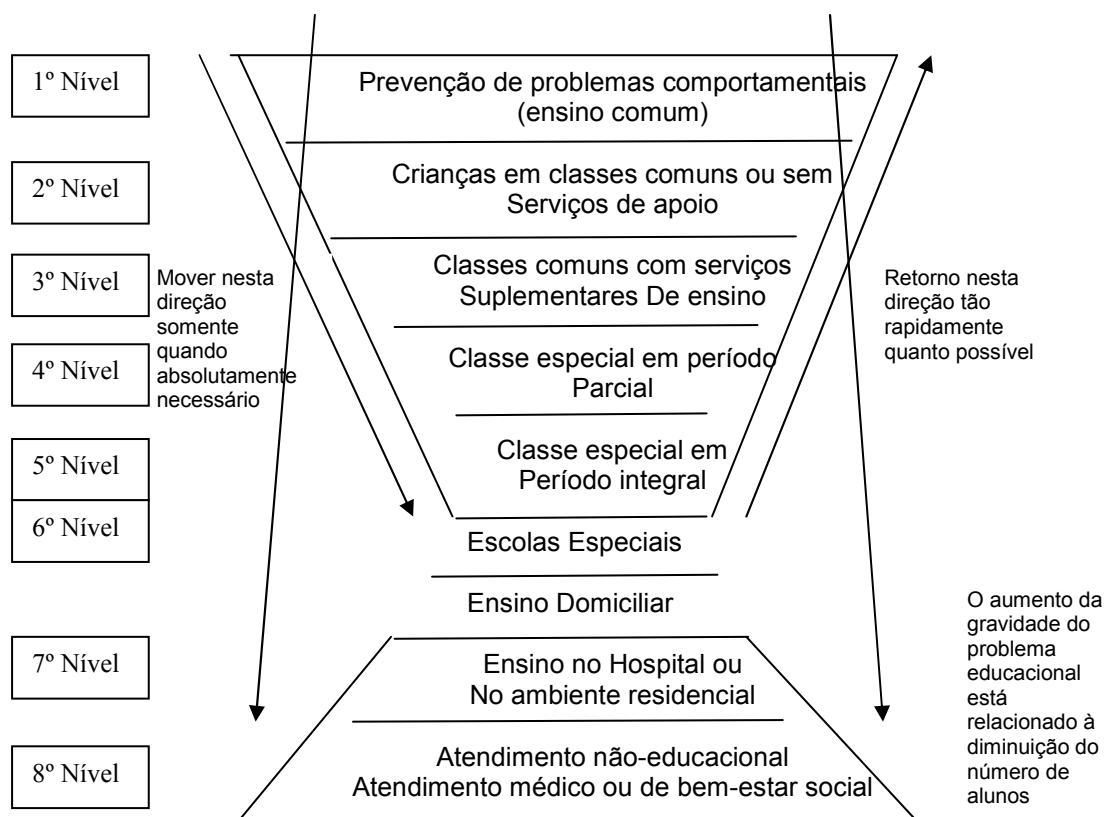
Faremos a exposição aqui de três modelos: o primeiro, proposto por Reynolds (1962); o segundo por Deno (1970) e terceiro por Dunn (1973). De acordo com Mazzotta (1982) estes modelos mostram a diversidade de recursos existentes neste período, pelo menos em termos teóricos:

FIGURA 1 - HIERARQUIA DE SERVIÇOS / MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



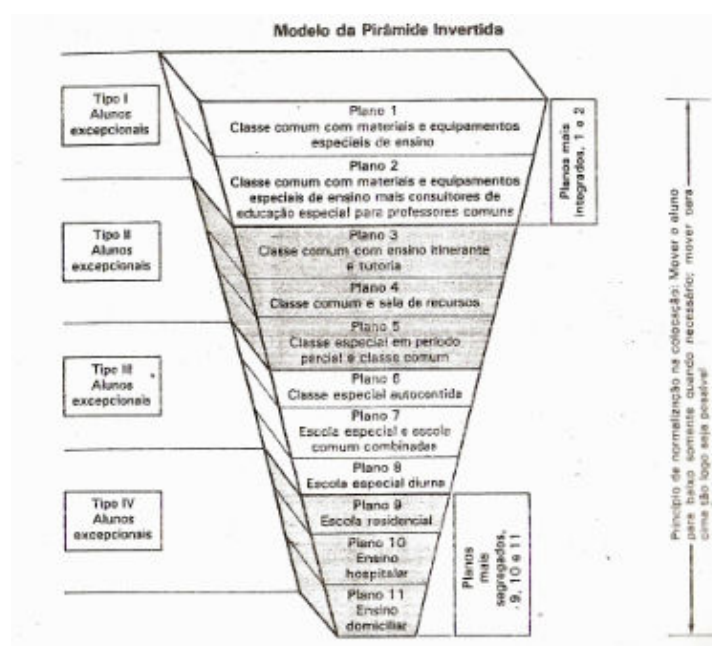
Fonte: Reynolds (1962, p. 368).

FIGURA 2 - SISTEMA DE CASCATAS DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte: Deno (1970, p. 37).

FIGURA 3 – MODELO DE PIRÂMIDE INVERTIDA



Fonte: Dun (1973, p. 37).

Estes modelos mostram a diversidade de serviços que poderiam ser disponibilizados, sempre na perspectiva de que as formas mais segregadas fossem utilizadas apenas quando absolutamente necessárias. A classe especial seria um serviço que auxiliaria na escolarização da criança com DI, preparando-a para o ingresso na classe comum.

A partir desta exposição objetivamos demonstrar a compreensão de educação do período integracionista, o qual postulava que “quanto maior for a variedade de recursos educacionais especiais em uma comunidade, maior será a possibilidade de colocar o aluno excepcional na situação escolar que lhe é mais apropriada” (MAZZOTTA, 1982, p. 44).

Porém ao falarmos sobre a política de integração no Brasil, abrimos o leque para uma vasta discussão. Em um país de longos anos de desigualdades sociais, escolarização restrita e precária, o imperativo da integração não se efetivou da maneira como pensada. Se a escola não cumpria seus objetivos para com as crianças consideradas normais, acreditar na possibilidade de uma educação de qualidade para as pessoas deficientes podia ser visto como ingenuidade. De acordo com Mendes (2002, p. 4):

Pode-se dizer, portanto, que os resultados dos últimos 30 anos de política de ‘integração escolar’ foi provocar uma grande expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os modelos de serviços propostos pelo movimento de integração escolar, que previam uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do *continuum* de serviços, ou sistema de cascata, nunca chegaram a ser implementados na ‘integração escolar’ a moda brasileira.

A integração no Brasil foi regada por tantos erros, que Omote (1999) é enfático ao dizer que, talvez nem seja correto falar em política e movimento integracionista na Educação Especial no Brasil. Para ele as ações ligadas a este paradigma não foram efetivadas de forma ampla, a não ser poucas experiências como a de Santa Catarina, com o que ele chamou de a mais consistente e sistemática política integracionista.

Passamos cerca de 30 anos sobre o prisma da integração escolar, até que vimos emergir o discurso por uma educação inclusiva no país, a partir da década de 1990. Ainda assim, a maioria dos alunos, não está recebendo uma educação

apropriada, seja por falta de profissionais qualificados, ou falta de recursos. Não negamos que o imperativo da inclusão traz em si valores morais que devem ser efetivados, mas sabemos que na realidade brasileira, este imperativo encontra maiores empecilhos, uma vez que, diferente de outros contextos, onde já existia um acesso à educação, somos filhos de uma nação que por longos períodos elegeu a educação a poucos. Os princípios inclusivos, que para alguns países pode significar um avanço natural de um processo, para nós significa uma parte da história que começa a ser construída (MENDES, 2002).

Para Magalhães e Costa (2000, p. 21) trata-se de compreender que:

Em sociedades que priorizam um determinado conceito de excelência e qualidade referir-se à integração de deficientes mentais pode até parecer ingenuidade. No caso do Brasil é importante recordar que os próprios direitos sociais básicos (saúde, educação, moradia) ainda constituem privilégio para poucos continuando inacessíveis a grande parcela da população, incluindo aqui os deficientes mentais. Assim sendo, a integração só pode ser pensada se estiver associada a melhorias, principalmente, nos setores de saúde e educação.

Esta realidade, nos leva a afirmar que o acesso a uma escolarização de qualidade, vinculada às necessidades dos alunos era, ainda, uma realidade distante, quando o discurso da integração surgiu em âmbito nacional. O modelo vigente na época dispensa poucos recursos de assistência pública, a proposta de acesso para deficientes tornava-se uma realidade ainda mais complexa.

Em tese, as classes especiais, segundo a proposta da integração, viriam a somar esforços para a efetivação dos direitos dos deficientes, possibilitando que eles tivessem a disposição recursos que os ajudassem a participar de forma ativa na escola e por consequência em sociedade.

Questionamos, porém, a maneira como as classes especiais, notadamente, para alunos com DI, foram criadas e mantidas no contexto da educação brasileira. Ao colocar o indivíduo em um espaço físico (classe especial) sem diagnósticos (como preceituava a perspectiva da Filosofia da Integração) ocorreu um “inchaço” das classes com alunos sem deficiência, mas com problemas outros em seu processo de escolarização, tais como reprovações sucessivas, comportamentos julgados “anormais”, dentre outros. A classe especial, como demonstraram

pesquisas como as de Magalhães e Costa (2000), Omote (1999) foram desvirtuadas em seus objetivos.

Houve descaso na educação de alunos com DI, o que simboliza uma realidade de despreparo por parte da educação brasileira. A integração que deveria auxiliar a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, veio contribuir em alguns momentos com a continuidade de uma educação segregadora e legitimadora da seletividade escolar.

Vygotsky postulou, na década de 1930, a necessidade do contato, intercâmbio de relações, trocas sucessivas entre pessoas, com o grupo social para o desenvolvimento humano. A pessoa com deficiência em seu processo de desenvolvimento deveria ter acesso relevante a contextos de educação comum.

As classes especiais brasileiras falharam ao postular através de suas ações, que a permanência em escolas regulares significaria uma integração, o esforço era de adequação da criança com DI a um modelo de aluno idealizado. Imaginava-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na classe especial levariam o aluno com DI a se beneficiar de processos comuns de ensino. Subjaz a noção de que tal aluno precisa de um ensino diferenciado e especializado e que a escola regular estaria imune às possibilidades de construção de respostas educativas diversificadas. Isto será defendido pela abordagem da educação inclusiva cujo enfoque é o aluno com deficiência em seu contexto.

2.4 O Paradigma da Inclusão

Vivemos sob a égide da globalização econômica. Nesse contexto, é fundamental discutir o acesso à educação pelos grupos que compõem a sociedade brasileira, o que implica em considerar alguns condicionantes históricos.

A nossa história da educação revela o acesso à escolarização como um privilégio de poucos. Uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais a favor de uma ordem social estabelecida. As discussões sobre democratização, iniciadas após o longo período de ditadura, evidenciaram o

paradoxo exclusão/inclusão e a necessidade de mudança na configuração da escola.

Ressaltamos que na primeira metade dos anos de 1990, a reforma do Estado brasileiro alinhou o País aos ideais neoliberais, com um Estado mínimo no social. A luta pela manutenção e conquista de direitos sociais e humanos tornou-se mais intensa. Neste mesmo período têm início os acordos multilaterais com organismos internacionais com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que preceituam fórmulas de organização econômica que se refletem no campo educacional, levando o país a rever, nem sempre em moldes adequados às necessidades específicas da escola brasileira, sua tradição seletiva com exclusão de grandes contingentes populacionais da escola.

A educação inclusiva filia-se às mudanças provocadas por tais acordos. Contudo alinha-se, também, aos movimentos de valorização dos direitos das pessoas com deficiência, que pressionaram a realização de novas mudanças na educação. Desta vez, a partir de mudanças na escola, para que recebesse o aluno, dando-lhe plenas condições de acesso e permanência, em contraposição à integração, em que o aluno é que precisava se adequar aos padrões estipulados pela escola, por consequência, ao que a sociedade legitimava como requisito para o desenvolvimento e sucesso escolar.

É notório destacar como a Educação Especial tem se constituído com cenário de fortes debates nos dias atuais. Segundo Omote (1999, p. 4):

A Educação Especial tem sido uma área fértil para o aparecimento de polêmicas, propostas inovadoras e modismos. Revela, na realidade, uma área para a qual dirigem atenção, muitas vezes com intenso envolvimento, as pessoas com as mais variadas necessidades ou interesses, desde o cientista até a própria pessoa diretamente afetada pelo problema da deficiência. Aliás, a questão da deficiência sempre comportou paixões e temores, ensejando muitas reações ambivalentes das pessoas.

O movimento da inclusão escolar, que ganha força na década de 1990, corroborava com as lutas dos grupos de defesas ao direito dos excluídos, buscando a resignificação dos padrões escolares para a inclusão de alunos, independente de sua deficiência, nas escolas de ensino regular.

Consideramos como legítima a definição de Ainscow (apud MITTLER, 2003, p.35) sobre a política de educação inclusiva:

A agenda da educação inclusiva refere-se à superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer alunos. A tendência ainda é pensar em ‘política de inclusão’ ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais ‘especiais’. Além disso, a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que eles estão ‘incluídos’, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois mais do que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino.

Segundo Mittler (2003) a política de educação inclusiva foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. O que leva a compreensão que não é um movimento destinado unilateralmente às necessidades educacionais especiais ou deficiências, mas a uma reestruturação da escola para que atenda plenamente a qualquer aluno, em toda sua diversidade e peculiaridade. Para Mendes (2003, p.33) a “inclusão não é algo para ser feito para uma pessoa, mas sim um princípio que fornece critérios através dos quais os serviços devem ser planejados e avaliados”.

A organização social é fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que a inclusão se propõe a estruturar o ambiente escolar de modo a fornecer os instrumentos que a criança precisa, ela passa a trabalhar com o desenvolvimento de aspectos psicológicos. Em Vygotsky “encontramos o psicológico ligado à organização e prática social” (DANIELS, 2002, p. 57).

Pletsch e Braun (2008) defendem que a inclusão deve ultrapassar a sala de aula e preparar o aluno para seu desempenho em sociedade. Utilizam esse conceito como:

[...] um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem. É um processo no qual a escola possa promover não só o

acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um, com ou sem apoio especializado. Portanto, defendemos uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.

Araújo (2008, p. 11 - 12) destaca que “a inclusão deve ser considerada como um processo que ocorre ao longo da vida, abarcando desde tenra infância até a velhice tardia. Deve ocorrer em todos os ambientes de vida ou naqueles que a pessoa frequentar”.

A década de 1990 passa a ser considerada, assim, um marco dentro da luta pelo direito à dignidade humana e valorização da diversidade, pelos princípios inclusivos que se fortaleciam a cada movimento, conferência e encontro, que resultavam em documentos sinalizadores de transformações nas políticas de diversos países.

Segundo Mendes (2006) o real motivo de tão vasta difusão da política inclusiva, ganhando mídia e mundo a partir de 1990, deve-se a forte influência que a cultura dos Estados Unidos da América (EUA) detém ao redor do mundo, principalmente nos países em desenvolvimento, haja vista tal ideologia, historicamente, ter ali surgido de forma mais organizada.

Em Jomtien, no ano de 1990, é realizada a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, organizada pela UNICEF, UNESCO, pelo Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas e pelo Banco Mundial, contando com a participação de diversos educadores do mundo. Nesta ocasião, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos em que são referenciadas, de forma contundente, orientações para a educabilidade de crianças e jovens com deficiência.

Este documento atestava que, em 1990, mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário. Fato que urgia uma tomada de posicionamento dos chefes governamentais para que este quadro fosse modificado.

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Para Mittler (2003, p.43) a conferência de Jomtien “foi um marco histórico em tal jornada”. Promovida pelo Governo Espanhol, contando com a participação de 94 representantes de governos e de

Organizações Não Governamentais, deu origem ao documento intitulado de Declaração de Salamanca. Nele são apontadas mudanças necessárias para o sucesso da inclusão (SALAMANCA, 1994, p.8):

Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

Mendes (2006) coloca esta Declaração como o mais importante marco mundial para a difusão da educação inclusiva, com a qual a teoria e práticas inclusivas ganham espaço em muitos países, inclusive no Brasil.

Mittler (2003, p.43) elenca uma série de benefícios trazidos por este documento:

- Foi bem-sucedida em lembrar aos governos que as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos e ofereceu um fórum para discussão e trocas de ideias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo.
- Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação. Esse grupo mais amplo incluiu as crianças:
 - que vivem nas ruas ou que são obrigadas a trabalhar em condições, muitas vezes, esterecedoras;
 - que são vítimas de guerra, doenças e abusos;
 - de comunidades longínquas e nômades;
 - de outros grupos sociais em desvantagem e grupos sociais marginalizados;
 - portadoras de deficiência ou com altas habilidades.
- Esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva.

O paradigma da inclusão, desta forma, passa a fazer parte da realidade mundial, estando presente na organização e aprovação de leis que afirmavam a consolidação da política inclusiva, defendendo que a escola reestruture currículos, estratégias de mediação pedagógica, avaliação e arquitetura, para atender às necessidades dos alunos. “Um dos argumentos recorrentes tem sido a proposição

de que a ‘inclusão’, requer uma revisão na forma como vem sendo equacionada a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2002, p. 3).

Existe a defesa do ingresso e permanência de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular, como também sua participação nas demais atividades da escola, como práticas de lazer, esporte e convívio social. Mendes (2006, p.395) sustenta nossa assertiva ao afirmar que “o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.” Porém, Magalhães e Costa (2000, p. 21) nos incitam a reflexão, afirmando que, “a garantia legal que os portadores de deficiência têm a direitos sociais básicos não traduz o que ocorre na realidade. É possível afirmar, pois, que muitos dos direitos ficam restritos a meros formalismos legais”.

O paradigma da inclusão pauta-se, então, na reestruturação da escola e de seus aparatos físicos e pedagógicos para atender a qualquer criança que passe por sua porta. É importante considerar essa criança como um indivíduo social que precisa de mecanismos estimulantes para se desenvolver. A escola seria uma oficina de preparação para a atuação em sociedade, sendo ela mesma uma instituição social, daí a necessidade de ofertar instrumentos que ajudem a criança a desenvolver o que mais tarde vai usar na sociedade. A atuação nas atividades pedagógicas, já é por si, um exemplo de atuação na prática social. O que nos leva à compreensão que “na realidade, porém, a participação na prática social – subjetiva tanto quanto objetiva – sugere um foco muito explícito na pessoa, como pessoa-no-mundo, como membro de uma comunidade sociocultural [...]” (LAVE; WENGER, 2002, p. 169).

A prática pedagógica do professor na educação inclusiva é perpassada pela concepção de emancipação a ser alcançada pelo próprio aluno. Desta forma não cabe ao professor aqui definir o ponto de chegada, mas oferecer ao aluno instrumentos para que ele próprio desvende seu caminho, desvencilhando possíveis entraves e superando seus próprios limites.

Em sua atividade docente diária, o professor se constitui um mediador que ajuda a criança a despertar suas habilidades. Desse modo, as metodologias não podem ser engessadas, mas abertas às mudanças que acompanhem as necessidades de cada aluno. Se para determinado aluno é necessário o trabalho

com materiais lúdicos, que estes materiais façam parte do cotidiano educativo, se para outro a música ajuda na compreensão do conteúdo proposto, então que a música seja um elemento pedagógico. O aluno através desta concepção não precisa se adaptar ao que já existe em sala, mas o existente em sala deve ser aberto para modificações a partir do que ele precisa para atuar no processo educativo. Para Glat (2007, p. 73) “são mais interessantes as atividades que possuem sons, imagens, movimentos, despertam sentimentos, favorecem reflexão”.

Assim, a aprendizagem precisa ter significado para que desperte no aluno a vontade de conhecer, de superar seus desafios:

O professor fica responsável por colocar seus alunos em contato com problemas que os afetem no sentido de buscarem resolvê-los. Mas, para isso, ele precisa ser autêntico, precisa acreditar, aceitar seu aluno, numa relação empática com o mesmo. Além disso, deverá acreditar na tendência auto-realizadora desse aluno e colocar-se como fonte disponível de informações técnicas e recursos [...] independente do diagnóstico ou da dificuldade apresentada pelo aluno, todos podem se beneficiar da atividade lúdica (GLAT, 2007, p. 73, 74).

Valorizar o que o aluno já traz de experiências representa, também, elemento fulcral da prática pedagógica que abrange a proposta inclusiva. Significar o que a criança conhece e reconhecer estes elementos como pontos de partida, pode diferenciar uma prática estimulante de uma prática vazia. Como afirma Glat (2007, p. 74): “O bom ensino deve ampliar a interação dos alunos com o objeto de conhecimento”.

A proposta inclusiva destaca, ainda, que apesar da necessidade de diversificação metodológica, não deve haver diferenciação nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. De acordo com Brasil (2007, p. 17) “o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento” e acrescenta:

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um ‘ensino diversificado’ e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses (BRASIL, 2007, p. 17, 18).

Da mesma forma, a avaliação, seja para alunos com deficiência, seja para outros alunos, deve visar ao conhecimento dos avanços obtidos durante o período letivo, não tomando por base comparações de uma criança a outra, mas conhecendo o seu processo individual de desenvolvimento.

É preciso, desta forma, que a avaliação seja contínua, considerando pontos de avanço em vários aspectos e não centralizando apenas um deles. Para Glat (2007, p. 73) “a avaliação contínua permite conhecer o aluno, tornando o ensino adequado às suas reais necessidades”.

A inclusão estaria, através desta concepção, imersa em cada um dos elementos da prática docente, desde os instrumentos usados, da metodologia aplicada, até os processos avaliativos.

A prática pedagógica é revista em sua essência, não mais como um dos elementos que compõem a escola, mas como seu elemento de destaque. A partir dela são estabelecidas as trocas com os alunos.

Vygotsky (2010) nomeia o professor como mediador, não único, pois com os próprios colegas é possível estabelecer trocas, porém ressalta a figura deste profissional como mediador indispensável ao processo educativo. Não aquele que impõe, mas o que abre um leque de possibilidades emancipatórias, estimulando o aluno a caminhar a partir de seu próprio esforço em contexto coletivo, na sala de aula.

2.5 Atendimento Educacional Especializado: um novo olhar sobre a educação especial?

É com base no cenário exposto na sessão anterior que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996) vem configurada, apresentando em suas propostas a clara influência de documentos internacionais, corroborando com a organização de políticas públicas que legitimem a institucionalização da inclusão escolar nas escolas brasileiras.

Desta forma, já em seu artigo 3º, garante “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), o que revela a legalidade do princípio de obrigatoriedade governamental com a educação de forma indistinta, garantindo a todas as crianças e jovens, os meios de ingresso e continuidade no processo educativo.

No Artigo 58 e seguintes, discorre especificamente sobre a educação especial⁸. Coloca que esta deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Sobre o Ensino Educacional Especializado, também no Artigo 58, a Lei estabelece que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Existe a proposição na LDB nº 9394/96 de que o ensino acadêmico deve ser realizado na sala de ensino regular, sem distinção, para crianças e jovens em mesma idade escolar, mas ao Atendimento Educacional Especializado é concedida a abertura de ser realizado na própria escola, ou em instituições especializadas, sendo este o serviço a que o Artigo se refere.

Na LDB de 1996, todavia, o AEE não está explicitamente esclarecido, em relação a procedimentos e natureza, o que deixava, ainda, obscurecido nesta Lei sobre o que pretendia.

[...] o Atendimento Educacional Especializado também não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continue sendo confundido com o reforço escolar e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo qualquer conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental (BRASIL, 2007, p. 20).

⁸ O termo Educação Especial usado na Constituição Federal de 1988, tem significado diferente do termo Ensino Educacional Especializado. O primeiro faz referência ao ensino segregado, que era praticado no passado, em relação a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais e o segundo faz referência ao novo paradigma de educação para estas crianças, onde elas devem ser incluídas em salas de ensino regular e receber em turnos opostos um apoio para o seu desenvolvimento, que seriam as Salas de Atendimento Educacional Especializado.

Visualizamos um quadro de expansão do ideário inclusivo, ainda em função das decisões internacionalmente institucionalizadas e tomadas como referência para configuração de nossas próprias leis, como no caso da LDB 9394/96.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada na Guatemala, em 2001, veio complementar as disposições da LDB de 1996. Proporcionando de forma mais objetiva a interpretação sobre o direito de toda e qualquer criança ao acesso e permanência na sala de aula de ensino regular.

O Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, aprovou este documento, que foi promulgado pelo Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001, colocando o Brasil como signatário do documento regulado a partir da Convenção da Guatemala (BRASIL, 2007, p. 29).

Como afirmamos anteriormente, no ano de 2003, com o Governo Lula, teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. O Programa previa a disseminação da política de educação inclusiva pelo país, através de um trabalho multiplicador, junto a gestores educacionais.

O próprio documento que organiza as propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁹ descreve este acontecimento.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2007).

Através de município polos, os gestores são formados em seminários nacionais, sobre princípios e ações que norteiam a educação inclusiva, repassando em posterior para os municípios de sua região de abrangência, através da

⁹ Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esteja registrada em 2008, o documento com suas propostas foi elaborado em 2007. De acordo com o MEC, esta política foi elaborada pelo “Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.”

realização de cursos, o que foi transmitido, configurando o objetivo de serem a partir destes treinamentos, multiplicadores. Nos seminários e nos cursos são trabalhados os eixos temáticos:

1.Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais; 2. Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva; 3.Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com Deficiência; 4. Diversidade Humana na Escola; 5. Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional Inclusivo; 6.Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família; 7.Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação; 8. Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo; 9. Orientações e Marcos Legais para a Inclusão; 10. Experiências Educacionais Inclusivas; 11. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental; 12. Tecnologias Assistivas no Processo Educacional; 13. Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender; 14. Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação; 15. Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva; 16. Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual; 17. Inclusão de Alunos com Autismo (CAIADO; LAPLANE, 2008).

Em 2007, em reafirmação às diretrizes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Plano Nacional de Educação (PNE), faz destaque à acessibilidade arquitetônica nas escolas, implantação da sala de recursos e formação de professores para atuarem nas salas de atendimento educacional especializado. Em 2008, a Secretaria de Educação Especial, entregou o texto da Política Nacional de Educação Inclusiva para o Ministro da Educação, em que faz menções aos referenciais do Programa e a definição dos alunos, enfatizando que o atendimento educacional especializado deve acontecer na própria escola de ensino regular, onde a criança está matriculada, ou em centros especializados que ofereçam este tipo de serviço (CAIADO; LAPLANE 2008).

A proposta expressa em forma de lei pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p.8), afirma ter como objetivo o acesso e a permanência de todos os alunos à escola, sustentando a garantia de:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No ano de 2009 foi disposta a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, publicada no DOU de 24 de setembro de 2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial (BRASIL, 2009).

Essa resolução vem afirmar as referências para que o AEE ocorra de forma a contribuir com a política de educação inclusiva prevista no Decreto nº 6571/2008. Em seu Artigo 1º coloca que:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Diz ainda no Artigo 2º que a função do AEE é complementar e suplementar a formação do aluno por meio da promoção de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para que elimine as barreiras que são colocadas à aprendizagem e participação do aluno em sociedade.

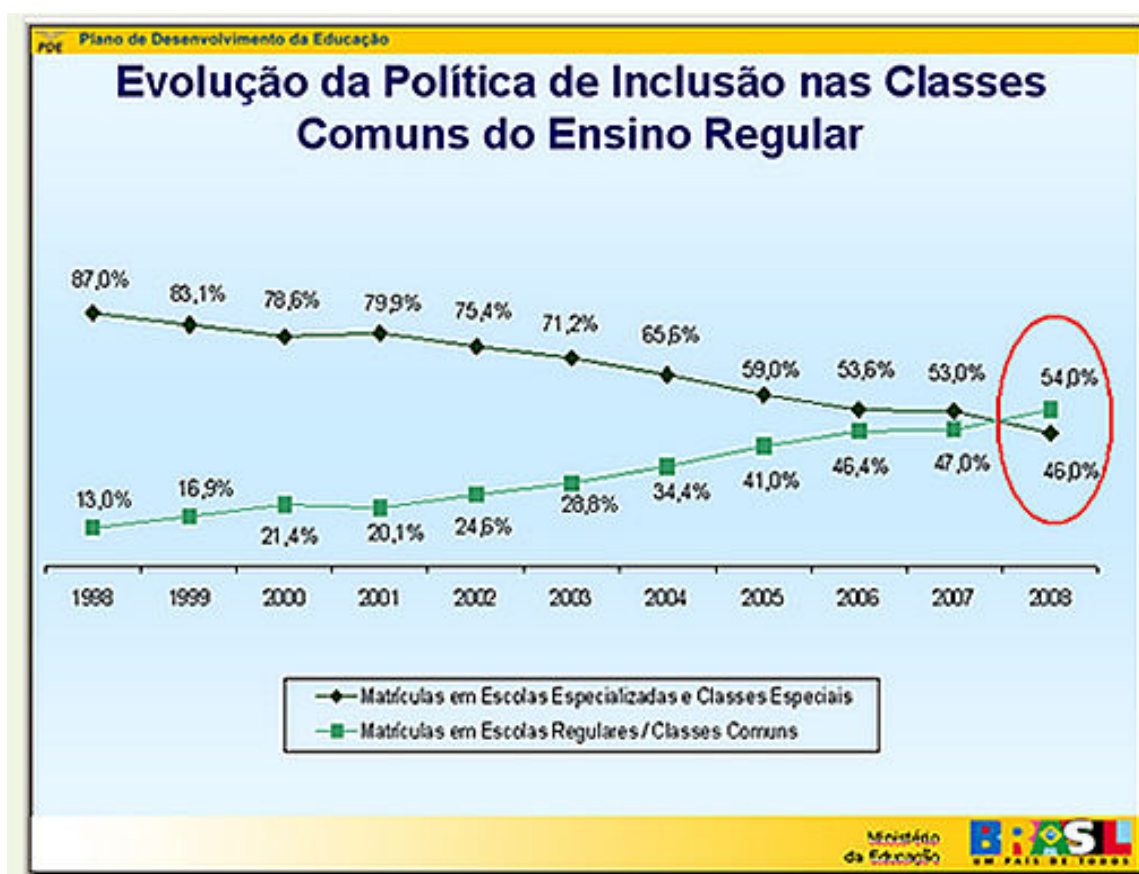
Através desta resolução, a mais recente atualização na Política de Educação Inclusiva, percebemos que o AEE e seus objetivos inclusivos estão mais explícitos. Porém, questionamos se a sua execução está sendo realizada de forma a promover a participação destas crianças e jovens na escola, ou se configura mais uma resolução designando estratégias inclusivas, mas que ainda não conseguiu fazer dela uma realidade praticada no meio social.

Hoje a educação especial é vista em documentos legais, com destaque ao âmbito do AEE, como estrutural para o processo de inclusão. A história mostra,

porém, que a educação do deficiente vem sofrendo alterações ao longo dos anos e que até agora não conseguiu alcançar instrumentos satisfatórios para a escolarização destas crianças.

Em termos de ampliação de vagas temos percebido um acréscimo no quadro das crianças com deficiência que frequentam as salas de ensino regular, como pode ser visto no gráfico a seguir:

FIGURA 4 – Gráfico de evolução da Política de Inclusão nas Classes comuns do Ensino Regular.



FONTE: MEC/SEESP

Em 2008, o Brasil contava com 52.815.464 alunos matriculados nas diversas modalidades de ensino, nas redes pública e privada. O número de matrículas de alunos com deficiência na rede de ensino regular nos parece, desta maneira, pequeno se compararmos à média nacional.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como afirmamos anteriormente, prevê o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o AEE:

O AEE integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio interno e externo à escola (BRASIL, 2010, p. 20).

São público-alvo do AEE alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. De acordo com o MEC:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2011, p.9).

Apesar deste atendimento ter a possibilidade de ser realizado em institutos especializados, há um interesse explícito do MEC de que ocorra na própria instituição em que o aluno está matriculado em classe regular.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (BRASIL, 2011, p. 18).

De acordo com os documentos legais, o AEE considera o aluno detentor de peculiaridades. Assim, alunos com a mesma deficiência podem precisar de atendimentos diferenciados, fato que exige um planejamento baseado na história do aluno, considerando sua individualidade e não apenas diagnósticos. Desta forma, há alunos que frequentarão o atendimento mais vezes que outros.

Desta forma, são necessários trabalhos de desenvolvimento cognitivo e social que ajudem a criança a ultrapassar dificuldades e potencializar suas habilidades. Há que se considerar, que a pessoa com DI demonstra maior dificuldade de abstração, compreensão e concentração. Tal característica requer que sejam traçadas práticas que respeitem seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, estimulem a aquisição de novos conhecimentos.

Fica patente assim, que “as barreiras da deficiência mental diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar” (BRASIL, 2007, p. 22). Assim,

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo braille; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover [...] Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (BRASIL, 2007, p. 22).

Glat (2007, p. 88) quando discorre sobre a pessoa com DI, destaca que, “para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, o atendimento às suas necessidades educacionais especiais tem que estar contemplado desde o projeto-pedagógico da escola até a avaliação individual do aluno”, respeitando o fato de que geralmente seu tempo de desenvolvimento é diferenciado, o que não dirime sua capacidade de aprendizagem, mas requer do professor uma prática pedagógica dinâmica e flexível.

A criança com DI encontra algumas barreiras para apreender as propriedades físicas do objeto de conhecimento, cor, textura, forma e outras. Isto ocorre devido aos prejuízos na estruturação e construção do conhecimento, logo não é útil a

insistência em atividades puramente mecânicas de repetição. Com efeito, são necessários exercícios que estimulem a cognição da criança, possibilitando a transposição de dificuldades e interiorização do conhecimento. Assim, o AEE destinado a pessoas com DI, está voltado à dimensão subjetiva do processo de conhecimento, entende-se, então, que enquanto o conhecimento acadêmico trabalha com a aprendizagem do conteúdo curricular, o AEE trabalha com a significação que o aluno tem do conhecimento que lhe é apresentado (BRASIL, 2007).

Este tipo de trabalho permite que sejam planejadas atividades associadas ao desenvolvimento de compreensões não apenas escolares, mas também do cotidiano familiar e social. O AEE se configura como um suporte ao ensino regular, o que possibilita que seja realizado também por grupos heterogêneos.

Alunos com síndrome de Down, por exemplo, poderão compartilhar esse atendimento com colegas, com outras síndromes, sequelas de paralisia cerebral e ainda outros com ou sem uma causa orgânica esclarecida de sua deficiência e com diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento [...] O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de '*não saber*', ou de '**recusa de saber**' para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu (BRASIL, 2007, p. 23).

A partir dos documentos legais este atendimento tem como alvo trabalhar a autonomia do aluno, estimulando atitudes ativas diante do grupo social, seja na escola, família ou outras instituições. Precisa, então, de atividades com suporte em materiais criativos, para com base no concreto, trabalhar o simbólico. O processo de inclusão de alunos com DI ocorre no cotidiano da escola na confluência do AEE com as práticas da sala de aula regular.

No próximo capítulo, desenvolvemos uma reflexão sobre os estudos de Vygotsky, com destaque para a defectologia, que procura entender o funcionamento psicológico das crianças com deficiência. Em sua base encontramos a ideia de que o conceito de deficiência está mais ligado aos sistemas sociais, que propriamente aos fatores biológicos. Julgamos necessário discutir como esta perspectiva pode colaborar na compreensão dos processos de aprendizagem de alunos com DI e nortear nossas análises sobre o processo de inclusão deste aluno em sala de aula regular e no âmbito do AEE.

3 DEFECTOLOGIA NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA: DO DEFEITO À SUPERAÇÃO?

A vida do deficiente é mais que a deficiência.

(Anna Maria Lunardi Padilha)

A defectologia era termo usado antigamente para designar o estudo de crianças com algum tipo de deficiência, fosse ela física ou intelectual. A deficiência era entendida como um defeito, uma característica que inferiorizava o indivíduo. Segundo Veer e Valsiner (1996) as crianças a quem eram atribuídos estes defeitos, recebiam este diagnóstico a partir da avaliação de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, medicina pediátrica e clínica, estando entre elas, crianças surdas-mudas, cegas, não-educáveis e deficientes intelectuais.

Vygotsky foi um dos precursores no estudo da defectologia e apesar deste termo ser olhado de maneira negativa na atualidade, soando com preconceito. Sua proposta estava baseada no trabalho das potencialidades das crianças e não em seus defeitos (VALDÉS, 2002). Ele define a defectologia como: “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (VYGOTSKY, 1989, p. 2,3).

A atuação de Vygotsky no campo da defectologia trouxe enorme contribuição aos estudos sobre a educação especial. Para ele o neurobiológico é transformado de forma qualitativa pela e na cultura, desta forma a deficiência não pode ser constituída como uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores (PADILHA, 2001).

3.1 A compreensão Vigotskiana sobre os processos de escolarização e desenvolvimento

Ao iniciar seus estudos defectológicos, Vygotsky percebeu que os métodos psicológicos de investigação com maior representatividade na avaliação da

deficiência constituíam-se de base quantitativa, como os de Binet e as escalas de psicometria, sendo por ele, amplamente contestados:

[...] as crianças em desenvolvimento tornavam-se não mais desenvolvidas, mas desenvolvidas de um modo diferente, fazendo uso de um outro conjunto de instrumentos. Vygotsky, conseqüentemente opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa (VEER; VALSINER, 1996, p. 84).

O defeito as colocava em uma situação de descrédito social, o que poderia provocar um sentimento de inferioridade. Como veremos adiante, este sentimento, de acordo com a defectologia antiga, em alguns casos, poderia ajudar a impulsionar a superação desta criança diante de sua dificuldade.

Segundo Veer e Valsiner (1996), os primeiros escritos de Vygotsky, concentraram-se nos problemas das crianças surdas-mudas, cegas e deficientes intelectuais, culminando em sua viagem a Alemanha, Holanda, França, Inglaterra, no verão de 1925.

Uma das ênfases dadas nos primeiros escritos do autor, diz respeito à educação social e a potencialidade da criança para o desenvolvimento normal. Ele afirmava que o defeito afetava antes as relações sociais da criança e não sua reação direta com o ambiente físico. O defeito orgânico faz com que a criança receba por parte de pais, parentes e colegas uma maneira diferente de tratamento, se comparado a que tratam outras crianças, seja no aspecto positivo ou negativo (VEER e VALSINER, 1996).

A preocupação de Vygotsky, estava no sentido de modificar a forma de compreender a deficiência libertando-a do viés biologizante e limitador. Assim, embora reconhecesse a base orgânica das deficiência argumentava que a questão maior, consistia na forma como a cultura lidava com essa diferença. Como afirmam Veer e Valsiner (1996) para ele, entre o ser humano e sua estrutura física, coloca-se o meio social, o qual estabelece as relações que serão desenvolvidas do indivíduo com o ambiente em que vive. As barreiras impostas pela deficiência são assim, condicionadas pelas relações que a sociedade estabelece como padrões ao

convívio social. A criança só percebe o peso de sua deficiência a partir do momento que é confrontada a ser como uma criança normal.

Segundo Vygotsky a criança nasce apenas com recursos biológicos, mas a partir de sua convivência em sociedade, ligada a sua cultura e aos valores, é concretizado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem. Pino (2005) chamou este fenômeno de duplo nascimento, um biológico e outro cultural, a relação entre eles, possibilita o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos produzidos culturalmente na história (PLETSCH e BRAUN, 2008).

Ao se referir à deficiência intelectual, na época chamada de deficiência mental, Vygotsky afirmava que devido ao enfoque clínico com que era tratada, esta deficiência foi colocada como uma “coisa” e não como um processo. Isso tende a limitar a pessoa com DI a uma situação de estagnação, que foi por ele combatida. Assim, por mais características parecidas que algumas crianças deficientes possam ter, cada uma tem particularidades e sofre influência do meio social de forma diferente. Desta forma, há que se considerar a deficiência como um processo que toma formas distintas para cada criança. Considerar a deficiência como uma “coisa” constitui o principal entrave na compreensão do seu desenvolvimento.

Para compreendermos as bases da defectologia, é importante reconhecer que os fenômenos estão em constante movimento, em permanente transformação. Transpor esta reflexão para a educação significa estudar o fenômeno em sua origem e no curso de seu desenvolvimento. Implica que a história do homem é caracterizada por mudanças, em aspectos quantitativos e qualitativos, estas mudanças estão relacionadas a mudanças na vida material e na sociedade (VALDÉS, 2002).

Vygotsky considerava que a sociedade é dinâmica. Assim suas relações são instáveis. Uma característica que possa ser considerada como inferior hoje, pode sofrer alterações sociais que a coloquem como superior em outro momento histórico. Desta forma a deficiência alcança status de inferior, por estar assim colocada pelo meio social.

Os estudos defectológicos criticavam também a maneira como as escolas especiais tratavam as crianças, afirmando que inviabilizavam o seu convívio com

outras da mesma idade, acarretando prejuízo para seu desenvolvimento social e psicológico.

Na época destes estudos era forte o enfoque terapêutico, o que conduzia a escola a receber da clínica as primeiras informações sobre a criança e com base nestes dados organizar suas ações pedagógicas, acarretando uma situação de estigmatização, em que a criança passava a ser vista como limitada a algumas atividades e apta a outras. Era negado a ela o direito de tentar desenvolver suas potencialidades através de atividades desafiadoras, poderíamos falar em uma timidez forçada, em que a criança era destinada a atividades exclusivamente restritas a sua deficiência.

Vygotsky (1997) trata essa situação como uma seleção, em que de um lado são escolhidos os alunos que podem frequentar a escola normal e dela usufruir e, do outro, aqueles que não têm condições de participar desta escola, sendo a eles destinada a escola especial, com todas as restrições que a deficiência poderia justificar. Afirma, ainda que isto acarretava a separação de crianças em grupos, trazendo danos a sua formação social e psíquica.

Cualquier persona comprende que no hay nada más indeseable que la selección de acuerdo con las particularidades negativas. Cuando realizamos esta selección nos arriesgamos a separar y a unir en un grupo de niños que tendrán poco en común en el aspecto positivo [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

Reconheceu que os avanços começavam a ser percebidos no enfoque pedagógico da escola, quando ela enxerga a insuficiência das diretrizes teóricas do funcionamento científico em que se apoiava a educação da criança deficiente até então, aliás, mantida durante muito tempo pela sociedade burguesa.

O autor afirma que a partir desta mudança se procura trabalhar as habilidades da criança. Ao enfoque científico, afirma que uma das mudanças ocorre no sentido de tentar desvendar o desenvolvimento da criança deficiente intelectual e as leis que regem este desenvolvimento. Desta forma, buscou entender como o desenvolvimento da criança pode contribuir para que ela lide com deficiência e como este processo de elevação é constituído.

Um dos pontos fundamentais para se entender o desenvolvimento, é perceber que a deficiência, como já argumentado anteriormente, não é produto apenas de causas biológicas, é antes disto, produto de causas sociais. De acordo com Pletsch e Braun (2008, p.4) a compreensão de Vygotsky aponta que:

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças 'normais', porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Acreditar que as crianças se desenvolvem apenas por linhas biológicas é desconsiderar que o indivíduo é um ser histórico e social, que vai se constituindo em interação com o meio em que vive. Nesse cenário, se a deficiência fosse um resultado apenas biológico, não haveria diferença entre crianças que recebem maior e menor estímulo pedagógico, tornando o ato educativo algo meramente mecânico e com resultados previsíveis.

3.2 Os Processos Compensatórios: entendendo a deficiência

Vygotsky (1997) afirma que o desenvolvimento das crianças com Deficiência Intelectual é igual ao desenvolvimento de crianças com outro tipo de defeito. A sua deficiência estimula o organismo e a personalidade a desencadear processos de compensação. Estes processos formam funções que compensam ou nivelam a deficiência, tornando a criança mais ativa ao meio. Enfatiza que o importante não constitui a ênfase na deficiência, mas na reação que a personalidade da criança apresenta diante da dificuldade imposta pelo que a defectologia chama de defeito.

[...] existen los procesos que surgen debido a que el organismo y la personalidad del niño reaccionan ante las dificultades con las que tropiezan, reaccionan ante su propia deficiencia y en el proceso del desarrollo, en el proceso de la adaptación activa al medio, forman una serie de funciones con cuya ayuda compensan, nivelan y sustituyen las deficiencias (VYGOTSKY, 1997, p. 104).

Logo, deixa claro que a criança deficiente não é formada apenas de dificuldades. Como outras crianças, é dotada de um organismo que responde às suas necessidades e a compensação representa um das formas que a deficiência usa para responder aos desafios que o meio social lhe impõe. Segundo Vygotsky (1997) a personalidade se equilibra, se compensa, com os processos de desenvolvimento da criança. É imprescindível, desta forma, mais que conhecer a deficiência, visualizar a criança deficiente, sua personalidade, o meio em que vive, assim poderemos ter um estudo mais fiel sobre o desenvolvimento desta criança.

Es importante saber no sólo qué enfermedad tiene la persona, sino también qué persona tiene una enfermedad. Lo mismo es posible con respecto a la deficiencia y a los defectos. Para nosotros es importante conocer no solo qué defecto há sido medido con exactitud en un niño dado, qué tiene afectado, sino también qué niño tiene un defecto dado, es decir, qué lugar ocupa la deficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reorganización tiene lugar, cómo el niño domina su deficiencia (VYGOTSKY, 1997, 104).

Desse modo, o próprio organismo luta contra a enfermidade, o que desencadeia sintomas de ordem dupla, de uma parte as alterações de funções e de outro a luta do organismo contra os transtornos. Afirma, ainda que para compreendermos o desenvolvimento de crianças normais, é preciso lançar um olhar sobre os transtornos ocorridos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Estes transtornos podem ter sido a mola mestra para o surgimento de funções compensatórias no organismo da criança.

O entendimento sobre os processos compensatórios se constitui em algo complexo, caso deixemos de considerar que seu desencadeamento pode ser duplo: a emocional, com o sentimento de inferioridade e a social, com os estímulos recebidos pelo ambiente de que a criança faz parte.

O próprio Vygotsky (1997) afirmou que houve momentos em que pensou ser suficiente ver, compreender e fundamentar os processos de compensação. Mas após estudos constatou que é preciso analisar a natureza do fenômeno considerando que ele pode ser duplo. Explica, ainda, que para alguns a base exclusiva que desencadeia o processo compensatório é a reação subjetiva da

personalidade da própria criança, diante da situação em que se vê por consequência da deficiência. Segundo essa teoria a fonte única de surgimento do processo compensatório de desenvolvimento é o início de um sentimento de inferioridade na criança por causa da deficiência. A este sentimento o autor chama de “sentimento de menos valia”, a partir do qual ocorre o reconhecimento da própria deficiência e de sua inferioridade e a reação de tentar vencer esta limitação, eliminando a deficiência interiorizada, alcançando, até mesmo, um nível de superioridade.

Para os defensores desta teoria, em alguns casos era desenvolvida uma superestrutura¹⁰ pela criança para vencer ou substituir o defeito. “O desenvolvimento do raciocínio dos defectólogos é assim: para o surgimento da compensação é necessário que a criança interiorize e sinta sua deficiência” (VYGOTSKY, 1997, p. 105).¹¹ Neste sentido, não se trata de negar a diferença, mas de considerá-la como parte do sujeito que está inserido em processos de aprendizagem que irão impulsionar o seu desenvolvimento.

Veer e Valsiner (1996) afirmam que o sentimento de inferioridade motivava as crianças a serem iguais aos adultos, nos caso das crianças com deficiência, as motivava a vencer seus limites. Lembremos, porém, que esta é só uma das esferas do fenômeno da compensação, o que facilita o nosso entendimento ao colocarmos o problema que esta primeira teoria tem se falarmos de deficiência intelectual.

Para as crianças que apresentem Deficiência Intelectual, o sentimento de autovalorização constitui fator de destaque na maioria nos casos, e segundo Vygotsky (1997) inibe o surgimento do sentimento de inferioridade, sem o qual não há o desencadear de um sistema de compensação. Desta forma “no retardo mental a dificuldade consiste em que ele assume uma atitude não crítica para si mesmo para interiorizar sua própria deficiência e extrair uma conclusão eficaz para vencer o seu retardo” (VYGOTSKY, 1997, p. 105)¹².

A criança com Deficiência Intelectual demonstra, segundo Vygotsky (1997), um aumento de satisfação em relação a ela mesma, assim não percebe sua deficiência, não experimenta o sentimento de inferioridade, o que inibe ou dificulta o

¹⁰ O uso da palavra superestrutura foi deliberadamente usado por Vygotsky para estabelecer uma semelhança entre com os conceitos econômicos e sociológicos de Marx (VEER e VALSINER, 1996).

¹¹ Tradução da autora.

¹² Tradução da autora.

processo de compensação, isto se aceitarmos a primeira teoria explicitada como única.

Apesar de Vygotsky usar a expressão “sentimento de inferioridade” o que vale nesta perspectiva é ajudar a pessoa com DI a compreender (reconhecer) suas condições e descobrir os caminhos que podem levá-la a aprender mais. Tais caminhos não estão postos, mas são uma construção da criança com o suporte da cultura, ou seja, dos adultos e da escola. Trata-se da construção de uma consciência de si, que possa levar a criança a entender melhor a si mesma e assim organizar-se para lidar com os obstáculos sociais. Ocorre, com isso, a possibilidade das pessoas com DI também se organizarem como sociedade civil e se apropriar do conhecimento socialmente acumulado pela humanidade.

3.3 O meio social como elemento de formação e deformação para a pessoa com Deficiência Intelectual

A outra esfera da possibilidade do processo compensatório, para Vygotsky (1997) é a que mais se relaciona com a realidade. Para ele esta nova teoria explica como este processo pode ser desencadeado em crianças que não tem na anormalidade da função o surgimento do sentimento de inferioridade.

Esta teoria coloca que o convívio da criança com meio social, vai fazer surgir uma série de dificuldades corriqueiras que vai ter que vencer. A superação das dificuldades vai empurrar o surgimento do processo compensatório. Desta forma, torna-se importante para a criança estar em interação social, principalmente, com outras de sua mesma faixa etária, deficientes e não deficientes.

O grau de desenvolvimento do processo de compensação, nessa perspectiva, está ligado ao meio em que a criança vive. Importa verificar este se oferece desafios e quais limites a criança é chamada a superar. Tal fato deve ser analisado de acordo com a posição que a criança ocupa na sociedade. Esconder a criança ou proporcionar a interação com outras pode ser um ponto central no entendimento do desenvolvimento de funções compensatórias.

[...] el estudio de los procesos compensatorios orgánicos más simples y su comparación con otros, conducen a una afirmación realmente fundamentada: las dificultades objetivas con las que tropieza el niño en el proceso del desarrollo son la fuente, el estímulo primario para el surgimiento de los procesos de la compensación. Estas dificultades él trata de eludirlas o de vencerlas con ayuda de una serie íntegra de formaciones que no están dadas inicialmente en su desarrollo. Observamos el hecho de que el niño al tropezar con las dificultades se ve forzado a avanzar por una vía indirecta para vencerlas. Observamos que del proceso de interacción del niño con el medio se crea la situación que empuja al niño a la vía de la compensación. La prueba real principal de esto es la siguiente: el destino de los procesos de compensación y de los procesos del desarrollo en general, depende no sólo del carácter y de la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto, es decir, de las dificultades a las que conduce el defecto desde el punto de vista de posición social del niño. En los niños con defectos la compensación tiene lugar en direcciones totalmente diferentes, en dependencia de qué situación se ha creado, en qué medio el niño se educa y qué dificultades surgen para él debido a esta deficiencia (VYGOTSKY, 1997, p. 106).

O contato com outras crianças lhes proporciona um avanço não apenas em relação à ativação das funções compensatórias. Vai mais além, permite um desenvolvimento de sua conduta coletiva e em sua função psicológica própria.

Fugindo do olhar biologizante, percebemos como a deficiência se destaca na esfera mais social. São as relações impostas desse convívio social que irão colocar a criança em um papel de desvio ou de normalidade. Vigotsky (1997, p.10) enfatizava que “el proceso de desarrollo del niño con deficiencias está condicionado socialmente”.

Carvalho (2006, p. 37) afirma que ao:

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro.

Assim, compreendemos que se o ambiente oferece à criança condições de desafiar seus próprios limites, e de avançar em seu potencial de desenvolvimento com estímulos e instrumentos, ela pode conseguir superar os desafios impostos pela sociedade.

3.4 Refletindo a aprendizagem na perspectiva Vygotskyana

Ao enveredarmos em uma reflexão sobre a aprendizagem, urge entender como o homem é visto na concepção Vygotskyana, tendo por base que é ele o nosso elemento de maior investigação no processo histórico, o protagonista das formas sociais culturalmente determinadas. O homem cria cultura, organiza socialmente os contextos para satisfazer suas necessidades. O processo de aprendizagem representa a construção humana e tem como baliza a intencionalidade e a ideia de transformação da criança em membro da cultura a qual está vinculada por ocasião de seu nascimento.

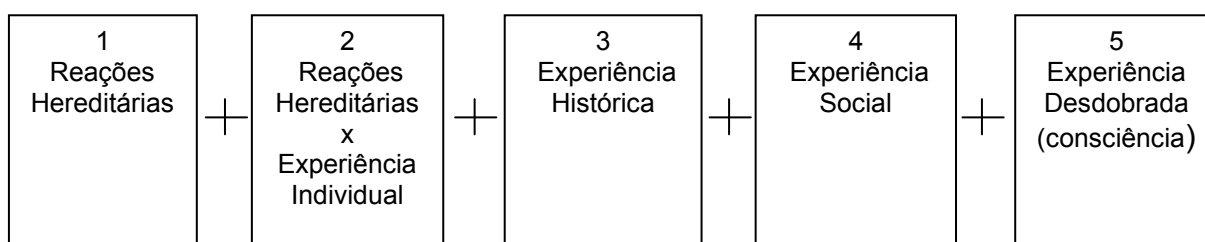
Vygotsky (2010), ao traçar algumas das características humanas, afirmava que o que nos diferencia de forma fulcral dos outros animais é termos experiência histórica e consciência dela. Esta é transmitida não por herança biológica, mas pela trajetória social, pelo contato, pelo convívio. Coloca em acento, ainda, que aprendemos com a experiência coletiva, em que aquilo repassado de geração para geração não é uma mera transmissão individual, mas uma aprendizagem coletiva, com a experiência do outro, suas descobertas, vitórias, acertos e erros. Destaca, ainda, como o homem faz uso de invenções para sua adaptação ao meio em que vive, por intermédio do trabalho. Portanto, diferentemente dos outros animais que mudam o seu próprio corpo para permanecer em um ambiente, o homem modifica o espaço com ferramentas e instrumentos de forma mais radical. Neste sentido afirma sobre tal diferença:

Antes de mais nada, no comportamento do homem, comparado ao comportamento dos animais, observamos o emprego ampliado da experiência das gerações passadas. O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiências que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física, mas social difere do animal [...] Este utiliza não só aquelas reações condicionadas que se formam na sua experiência individual, como acontece com o animal, mas também aqueles vínculos condicionados que se estabeleceram na experiência social de outros homens [...]. Por último, o traço mais importante que difere o comportamento do animal são as novas formas de adaptação que encontramos pela primeira vez no homem (VYGOTSKY, 2010, p. 41, 42).

O trabalho se destaca, então, como elemento de transição na história da humanidade. Trabalho aqui entendido como uma ação planejada e estruturada, a partir da qual, o homem consegue modificar processos naturais a favor de suas próprias necessidades. É possível encontrar formas embrionárias de adaptação nos animais, como feitura de ninhos e moradas de castores que nos lembram do exercício do trabalho, mas não o são a partir de uma atividade racional de planejamento como podemos encontrar no trabalho humano. “O trabalho do pior tecelão ou arquiteto constitui formas mais ativas de adaptação por ser trabalho consciente” (VYGOTSKY, 2010, p. 43).

Assim, o comportamento humano pode ser configurado a partir do esquema:

QUADRO 1 – FÓRMULA DO COMPORTAMENTO HUMANO



Fonte: elaborado pela autora com base em Vygotsky.

A experiência do homem se configura complexa: passa pela esfera do social para, então, ser identificada como elemento intrapsíquico *a posteriori*. Seu comportamento ultrapassa o biológico e chega ao social, sendo este último o que irá determinar sua ação em sociedade. Para Pozo (2002, p. 29), aquisição cultural, sociedade e aprendizagem são elementos integrados, assim: “a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela. Assim, fazemo-nos pessoas à medida que personalizamos a cultura”. Em Vygotsky vemos que “o comportamento humano era comportamento inerentemente organizado social e culturalmente” (DANIELS, 2002, p. 34).

O processo de ensino e aprendizagem é essencial para a aquisição dos elementos culturais e responsável, em grande parte, pelo desenvolvimento do

comportamento humano. Pozo (2002) destaca que cada sociedade gera suas formas culturais, sua própria cultura da aprendizagem, o que gera um diálogo entre estes dois elementos, uma vez que a aprendizagem de determinada cultura, ocorre a partir da forma cultural que tal aprendizagem foi estruturada. Assim, as atividades de aprendizagem devem ser entendidas a partir do contexto cultural em que foram formadas. Percebemos, desse modo, a escola como uma instituição fulcral, em que os indivíduos ensaiam sua atuação social e se apropriam dos elementos construídos pela humanidade.

Nela percebemos o exercício da aprendizagem sendo desenvolvido, não neutro, mas intrinsecamente ligado ao processo histórico-cultural. Assim, quer a escola, quer a aprendizagem, representa um elemento socialmente constituído pela cultura. Vygotsky afirma que no processo de desenvolvimento, o homem modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento culturais. O que nos leva a reconhecer a aprendizagem como um processo passível de transformações.

Ao entrarmos no campo da aprendizagem, somos instigados a falar sobre o que Vygotsky entendia como funções psicológicas superiores. Para ele, funções são frutos culturais, formadas e reformadas na medida em que o movimento social acontece, estimuladas pelo processo de ensino transmitido pela escola.

O pensamento, a memória, a formação de conceitos e a linguagem, como exemplo de funções superiores, podem ser desenvolvidos através da mediação estabelecida no processo de ensino e aprendizagem. Tais funções são próprias do homem construídas em base material, histórica e cultural.

Nesta abordagem, a escola tem grande relevância para a ampliação das possibilidades das funções psicológicas superiores humanas por trabalhar de forma sistematizada com o ensino de conteúdos que são parte do conhecimento científico socialmente produzido.

Na escola a relação com professores e colegas, vai permitir ao sujeito um maior desenvolvimento, mediado por instrumentos e signos que o ajudam a dinamizar sua aprendizagem.

Um conceito básico na obra de Vygotsky é o de “zona de desenvolvimento proximal” definida como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real que se

costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas [...] em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

O autor ressalta, ainda, que as formas superiores de comunicação psicológicas do ser humano são possíveis, apenas, porque no pensamento o homem reflete a realidade de maneira generalizada. Portanto, o contato com o outro, possibilita que novas aprendizagens ocorram. Na sala de aula o auxílio daquele que “sabe mais” é essencial à aprendizagem. O indivíduo, porém, não chega à escola vazio, traz junto a si as experiências do convívio familiar e social.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da ação sobre a zona de desenvolvimento proximal. Estas funções são, então, “constituídas em situações específicas, na vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante uso de instrumentos de mediação” (CAVALCANTI, 2005, p.4). O social encontra destaque no processo de desenvolvimento do indivíduo de maneira que “[...] segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 2008, p.24).

Ao internalizar o homem realiza uma ação transformadora, adequando aquele novo conhecimento aos já adquiridos, não é então uma ação neutra, mas inter-relacionada ao contexto de situações já vivenciadas.

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal (CAVALCANTI, 2005, p.4).

Entendemos a mediação como um processo, não como um ato ou alguma coisa que se interpõe. Ela não é um elemento encontrado entre dois termos que formam uma relação, ela é a própria relação. É importante, porém, entendermos que a presença física do outro não garante a existência de uma relação mediatizada. Não é a corporeidade que estabelece isto, a mediação ocorre através dos signos, da

semiótica, da palavra, ou seja, dos instrumentos da mediação (MOLON, 2010). É a maneira como se usam estes instrumentos que fará a diferença quanto ao desenvolvimento da criança, seja ele desencadeado nas relações familiares, escolares ou em outras.

Malon (2010, p. 102), em uma de suas obras, relata a complexidade de encontrar um conceito para mediação de acordo com Vygotsky:

[...] garimpar a obra de Vygotsky procurando a definição do conceito de mediação é uma tarefa bastante difícil, mesmo porque não é um conceito, é um pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico-metodológico. É um pressuposto que se objetiva no conceito de conversão, superação, relação constitutiva eu-outro, intersubjetividade, subjetividade, etc.

De acordo com Vygotsky, os processos psicológicos superiores, são estruturados não em elementos biológicos ou na aprendizagem isolada, mas na experiência sociocultural desenvolvida historicamente.

Qualquer função mental superior foi externa [e] social antes de ser interna. Foi outrora uma relação social entre duas pessoas [...]. Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: qualquer função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou em dois planos [...]. Ela aparece primeiro entre pessoas como uma categoria intermental, e em seguida dentro da criança como uma categoria intramental. Isso é igualmente verdadeiro acerca da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos e do desenvolvimento da vontade (VIGOTSKY, 1960, apud DANIELS, 2002, p. 38).

Logo a aprendizagem ocorre com e pelo outro, sendo a interação social um elemento essencial para o desenvolvimento das funções mentais superiores. De acordo com Cavalcanti (2005), as funções como memória, percepção e pensamento, precisam da mediação dos signos para se desenvolver. Assim, as relações que o homem estabelece com o meio social influenciam na sua formação se configura flexível às mudanças que ocorrem histórica e socialmente.

[...] o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, no contexto da teoria, depende essencialmente das situações sociais específicas em

que o sujeito participa. [Os Processos Psicológicos Superiores] pressupõem a existência de processos elementares, mas estes não são condição suficiente para sua aparição [...] O processo é na verdade muito mais complexo, porque o desenvolvimento parece incluir mudanças na estrutura e função dos processos que se transformam (BAQUERO, 1998, p. 26).

Desta forma, a figura do professor é fulcral ao desenvolvimento do aluno, mas apenas a sua presença física não assegura a ocorrência da mediação. Os instrumentos semióticos devem ser usados de maneira a estimular o processo de internalização, o que pretende a passagem de algo interpsicológico para algo intrapsicológico: da relação social à gênese psicológica:

Modificando um conhecimento postulado de Marx, poderíamos dizer que a natureza psicológica do homem constitui um conjunto de relações sociais, deslocadas para o interior e que têm se convertido em funções da personalidade e em formas de sua estrutura (VYGOTSKY, 1987, p. 162).

A aprendizagem, desse modo, tem como principal expoente o ambiente cultural em que é formulada. Não podemos, então, dissociar o processo de ensino das trajetórias históricas pelas quais a sociedade e os sujeitos passam:

Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem e a mulher nascem e se desenvolvem, a abordagem vygotskyana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito (MARQUES; MARQUES, 2006, p.3).

No próximo capítulo, expomos as análises investigativas deste trabalho. Detalhamos o campo, sujeitos e situações. Através de um cruzamento de informações, balizadas pelas observações, entrevistas e manuseio de documentos. Foi nosso interesse entender como docentes entendem e efetivam a inclusão em suas práticas pedagógicas, tomando por referência a colaboração ou não do Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com Vygotsky, as potencialidades de uma criança podem ser estimuladas a partir de um meio que minimize sua deficiência e maximize suas habilidades, configuração presente, tanto para crianças deficientes, quanto para as consideradas normais. A partir dos pressupostos da abordagem de Vygotsky sobre

deficiência e aprendizagem analisamos as práticas desenvolvidas nas classes comuns e na sala de AEE, buscando uma compreensão que ultrapassasse as linhas do perceptível imediato, tentando transcrever, que as situações vivenciadas, quer os sentidos por trás das práticas daquelas professoras: concepções refletidas nas práticas.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: AS PRÁTICAS DOCENTES EM DISCUSSÃO

Pertencer é estar no palco.

(Paulo R. Ross)

Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados coletados na pesquisa de campo. Foi foco deste estudo, a investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular.

Passamos a exposição dos elementos encontrados na investigação, tateando ainda nas significações elaboradas, mas certos da contribuição que o contato com o campo trouxe à nossas interrogações investigativas.

Para exposição dos resultados caracterizamos a cidade de Juazeiro do Norte; a Escola Incluir, campo de nossa investigação e os sujeitos que dela fizeram parte. Em outro momento, discutimos as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de AEE e regular. A partir destas experiências destacamos as concepções das professoras investigadas e a relação entre sala de ensino regular e sala de atendimento educacional especializado.

4.1 O município de Juazeiro do Norte e seu sistema educacional

A pesquisa foi realizada na cidade de Juazeiro do Norte, localizada no sul do estado do Ceará, no chamado Vale do Cariri. De acordo com informações da Prefeitura Municipal, a cidade dista aproximadamente 560 km da capital Fortaleza.

É a maior cidade do interior cearense. Sua população em 2010 era de 249.936 habitantes, com 240.121 vivendo em área urbana e 9.815 em zona rural (IBGE¹³, 2011).

¹³ Os dados disponíveis pelo IBGE são fruto dos primeiros resultados do Censo 2010.

Juazeiro do Norte teve sua origem a partir da cidade vizinha, Crato, no ano de 1911. A partir da construção de uma capela no local chamado Tabuleiro Grande, em frente a um frondoso juazeiro foi originado o novo povoado.

Com a chegada de um padre, Cícero Romão Batista, o povoado teve avultoso desenvolvimento. A crença popular em supostos milagres realizados pelo padre trouxe à cidade enorme população que até hoje movimenta a sua economia, através de visitas e êxodos populacionais.

O padre Cícero também teve destaque no cenário político. Foi o primeiro prefeito da cidade, vice-presidente do Estado e Deputado Federal (IBGE, 2011).

A cidade, em suas coordenadas geográficas, tem latitude de 7° 12' 47" e longitude de 39° 18' 55". Localiza-se na região sul do estado do Ceará, com uma área absoluta de 248,55 KM² e relativa de 0, 17% e uma altitude de 377,3 m.

Para suas características ambientais exibe um clima Tropical Quente Semiárido e Tropical Quente Semiárido Brando, com pluviosidade de 925, 1 mm e uma temperatura média de 24° a 26° °C. Geralmente seu período chuvoso se prolonga de janeiro a maio.

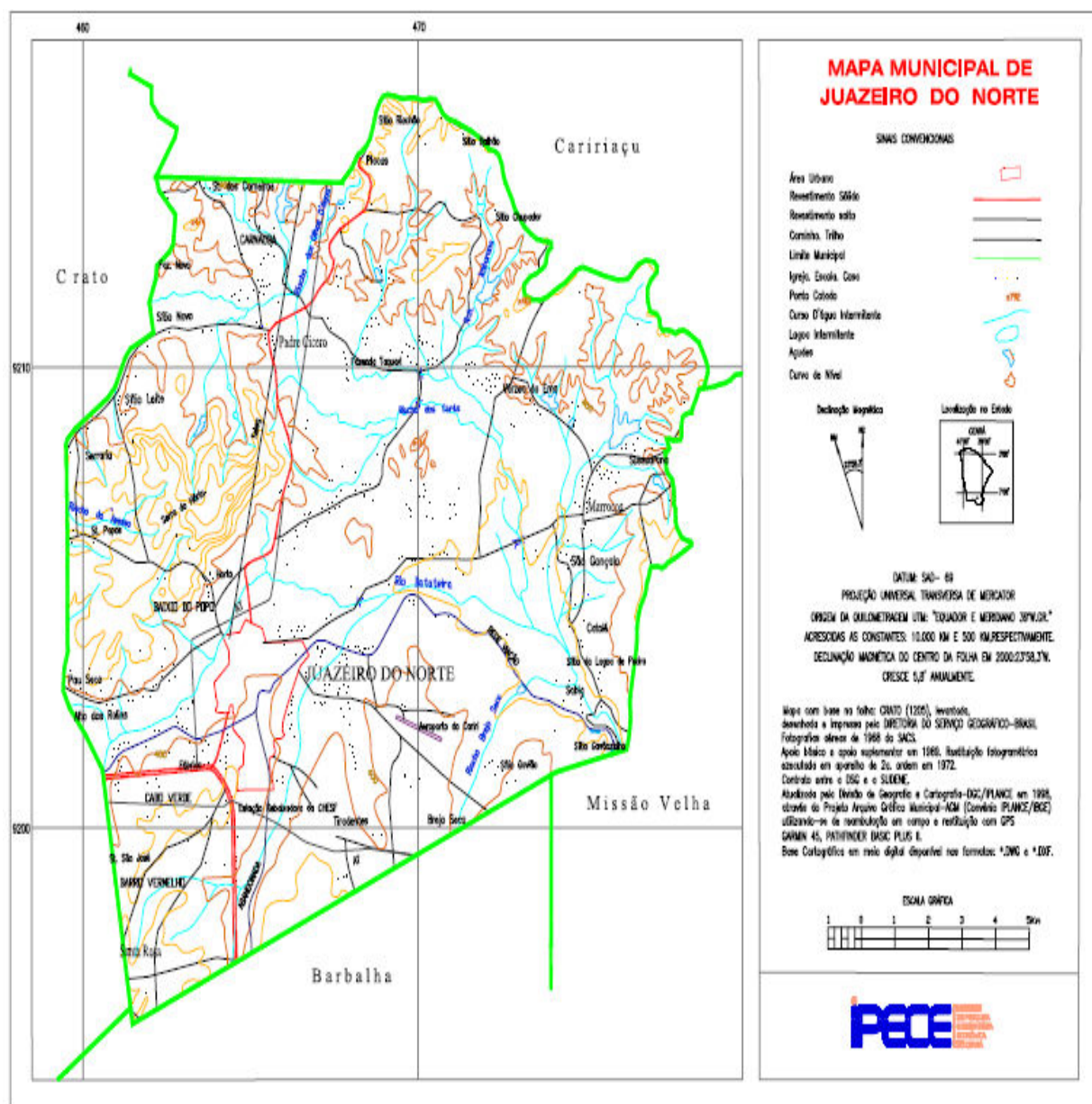
Em seus componentes ambientais encontra relevo da Chapada do Araripe e Depressões Sertanejas, Solos Aluviais e Podzólico Vermelho-Amarelo e vegetação de Floresta Caducifólia Espinhosa.

A cidade faz parte da microrregião do Cariri e da mesorregião do Sul Cearense e sua população é denominada juazeirense, ou pelo uso popular reconhecida como população caririense.

Tem destaque o comércio e artesanato da cidade. Representa a segunda maior cidade do estado do Ceará. O sistema hoteleiro e de transportes é bem estruturado o que colabora com o grande fluxo de pessoas que a visitam.

Abaixo pode ser visualizado um mapa do município:

FIGURA 5 - Mapa de Juazeiro do Norte



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE

De acordo com a Secretaria de Educação do município, no ano de 2010 o Ensino Regular Infantil contava com 5.665 alunos matriculados, o Regular Fundamental com 27.724 alunos e a Educação Especial com 45 alunos, como pode ser visto abaixo:

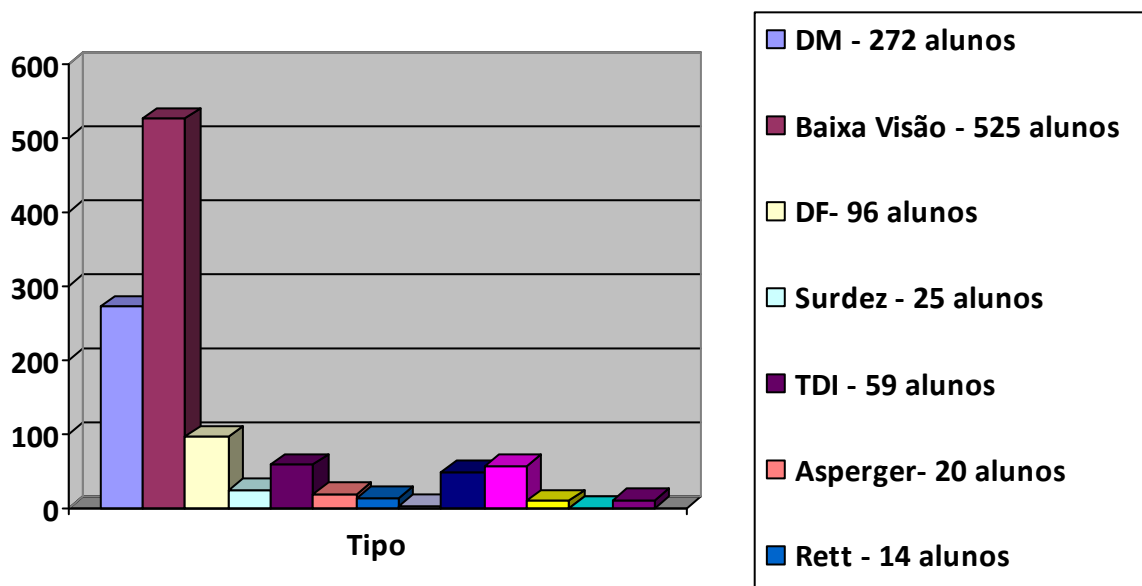
QUADRO 2 – N° de alunos e docentes por modalidade e etapa em Juazeiro do Norte / 2010.

MODALIDADE	ETAPA	N° DE ALUNOS	N° DE DOCENTES
Ensino Regular/Educação Infantil	Educação Infantil – Creche	1.821	105
	Educação Infantil Pré-Escola	3.798	225
	Educação Infantil – Unificada	46	02
	SUBTOTAL	5.665	87
Ensino Regular/ Ensino Fundamental	1° Ano	2.417	107
	2° Ano	2.763	119
	3° Ano	3.936	151
	4° Ano	3.610	141
	5° Ano	3.615	135
	6° Ano	3.154	435
	7° Ano	3.191	455
	8° Ano	2.397	430
	9° Ano	1.743	371
	Multietapa	229	17
	Correção de Fluxo	669	35
	SUBTOTAL	27.724	2.396
Educação Especial	Educação Infantil e Ensino Fundamental	45	05
	SUBTOTAL	45	05
Educação de Jovens e Adultos	EJA Presencial – 1ª. a 4ª. Série	892	38
	EJA Presencial – 5ª. a 8ª. Série	1.365	54
	EJA PRESENCIAL – 1ª. a 8ª. Série	152	08
	EJA Semi Presencial 1ª. a 4ª. Série	17	01
	EJA Semi Presencial 5ª. a 8ª. Série	39	02
	SUBTOTAL	2.465	103
	TOTAL	35.899	2.836

Fonte: educasenso/inep.gov.

Na modalidade Educação Especial, há 45 alunos matriculados. Estes são os alunos que frequentavam as salas especiais, os demais alunos com necessidades especiais estão incluídos nas salas regulares.

FIGURA 6 – GRÁFICO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES DA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE



Fonte: Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte/ 2010

QUADRO 3 - ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES DA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE.

Tipo	Quantidade de alunos da Rede Municipal
Deficiência Intelectual - DM	272
Baixa Visão	525
Deficiência Física	96
Surdez	25
TDI	59
Asperger	20
Rett	14
Cegueira	4
DA	49
Deficiência Múltipla	57
Autismo	10
Surdo Cegueira	1
Altas Habilidades	11

Fonte: Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte/ 2010

Neste quadro estão relacionados os alunos com necessidades especiais que estão incluídos em salas regulares.

De acordo com as informações demonstradas no quadro 4, o Censo escolar mostrou que alunos com deficiência ainda contabilizam um número baixo no ensino regular. Alunos com baixa visão são os que predominam em número de matrículas, com 525 alunos; já a surdocegueira exibe o menor registro de matrícula, com apenas um aluno.

Alunos com DI não predominam no registro de matrículas da rede de ensino municipal. Contabilizam 272, mas são, ainda, os que mais desafiam o sistema atual de ensino. Por precisarem de um trabalho voltado ao cognitivo, são eles, os que mais destacam as falhas do sistema educativo.

O pequeno número no registro de outras deficiências nos despertam dúvidas. A partir disto, refletimos se crianças em idade escolar ainda hoje são segregadas em seus domicílios, ou se podemos considerar como real, o número contabilizado nas pesquisas estatísticas.

4.2 A Escola Incluir

A compreensão de qualquer instituição, seja escolar ou não, encontra-se reportada na análise de seus principais registros, notadamente documento. São eles que irão relatar quais são as propostas da instituição e como se compromete a executá-las, bem como tornar público, as concepções de educação apoiadas pela escola.

A análise documental nos permite enriquecer a prática de observação. Alguns acontecimentos só podem ser esclarecidos quando entendermos qual a proposta curricular da escola. Por outro lado, a observação permite constatar como os objetivos propostos, por exemplo no PPP da escola, tornam-se prática no chão da sala de aula.

Foi com este intuito que analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Incluir (doravante denominado Documento1); seu Regimento Interno (doravante denominado Documento 2) e o Projeto da Sala de Recurso Multifuncional (doravante denominado Documento3) com o fim de nos apropriarmos de forma mais densa do campo investigativo.

No Documento 1 (Doc.1) assim está expressa como a escola compreende o seu próprio PPP:

O PPP constitui um documento que retrata a realidade da escola direcionando o desenvolvimento das ações educativas para a formação da cidadania. Certamente podemos considerá-lo um suporte estratégico e de caráter instrumental que esclarece, informa, sugere, interpreta e abre novos horizontes. Com este propósito a comunidade escolar estudou e estruturou e redefiniu os caminhos a serem trilhados nos anos seguintes (DOC1, p. 3).

Trabalhar uma educação voltada para a formação de alunos críticos e preparados não apenas para atuação no trabalho, mas notadamente para a participação no processo social. Recortes do Plano Político Pedagógico da Escola Incluir:

Sabemos que fazer escola é com certeza, refletir e analisar os vários referenciais e procurar romper os elos que sacralizam a falta de compromisso com a educação de qualidade. O que de fato vale salientar é que numa sociedade em constante transformação, trona-se prioridade uma educação que busque novos futuros que torne a cidadania geradora da construção do saber, na criticidade, na criatividade, na reflexão e onde não haja desigualdade social (DOC1, 2010, p.3).

A escola destaca, ainda, o trabalho com a educação inclusiva, ressaltando a sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Assim em seu PPP, o interesse pela educação inclusiva, “justifica-se pelos novos desafios para a construção de uma escola de qualidade a todos, com atitudes não discriminatórias, contribuindo para o surgimento de uma sociedade inclusiva, atingindo a educação para todos.” (DOC 1, 2010, p.3). A escola anuncia, assim, a sua intenção de construir-se como “escola inclusiva”.

A Educação Especial se configura na proposta pedagógica como elemento de ressonância ética e legal dentro da estrutura escolar:

A educação especial concebida como o conjunto de conhecimentos tecnológicos, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar respostas educativas de qualidade às necessidades educativas especiais, deverá vincular suas relações pedagógicas de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que em qualquer etapa ou modalidade da educação básica

dela necessitarem para o seu sucesso escolar. Ensinar à turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, requer passar de um ensino transmissivo pra uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizadora e hierárquica do saber. Considerar a identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmo, torna-se um dos pontos cruciais do ensinar dentro do respeito às diferenças. Neste sentido o ensinar reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagens que formem uma teia colorida de conhecimentos, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento do grupo que atua cooperativamente no processo (DOC 1, 2010, p.4).

O documento faz referência direta à bibliografia sobre inclusão escolar:

A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade, o conjunto num trabalho coletivo visa à igualdade e a excelência para todos os alunos. 'os alunos com necessidades educativas especiais não requerem integração, requerem educação' (HEYARTY 1981, apud PPP, 2010, p. 4).

Os Documentos 1 e 2 da Escola Incluir ressaltavam que a inclusão não vem a favorecer apenas alunos deficientes, mas constitui imperativo para beneficiar a comunidade de forma geral. Sua execução seria, então, uma atitude fulcral na consecução de uma escola na luta pela universalização e democratização da escolarização. Tais ideais estão propagados desde a década de 1980, com a Constituição Federal de 1988.

Diante dos objetivos da Escola Incluir, percebe-se clara a compreensão de uma educação voltada para a construção de uma sociedade de direitos a todos, sem diferenciação ou favorecimento. Contudo, conflitos que são peculiares aos processos de educação inclusiva no contexto educacional brasileiro, como já asseveraram pesquisas, tais como a de Magalhães, Lacet e Cardoso (2009). É importante entender que a inclusão se processa dentro de um universo real, com possibilidades e limitações.

O documento destaca que suas propostas estão voltadas para crianças do ensino infantil e fundamental, com um currículo em constante revisão e elaboração. Considera a dinâmica do meio social como ressonante nesta constante transformação curricular, que busca se adequar às necessidades dos alunos que a ela chegam.

Ainda no Projeto Político são elencadas as bases que norteiam as propostas curriculares. É destacado que o currículo é organizado a partir de delimitações nacionais, mas que aberto para flexibilização, conforme a necessidade da escola.

Ressalta-se que a organização da escola e os serviços de apoio são fundados em elementos que propiciem o desenvolvimento individual da criança. O Doc 1, assim expressa:

- A escola flexibiliza os critérios e os procedimentos pedagógicos levando em conta a diversidade dos alunos.
- O contexto escolar permite discussões, propiciando medidas diferenciadas metodológicas de avaliação e promoção contemplando as diferenças individuais dos alunos.
- A escola favorece e estimula a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo a ajustar o processo de ensino e aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos alunos.
- A comunidade escolar realiza avaliações do contexto que interferem no processo pedagógico.
- A escola possibilita a definição de objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos.
- O currículo flexibiliza a prioridade, a sequenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais (DOC1, p. 5).

Destaca, também, a importância do envolvimento dos alunos em atividades culturais e artísticas, comprometendo-se a trabalhar esta competência através do engajamento das crianças na “produção social de todas as épocas e nas diversidades culturais, principalmente as da nossa região” (DOC. 1, 2010, p. 5).

O Doc 1 mostrava uma leitura de entendimento e preocupação no tocante ao processo inclusivo. Sua elaboração nos remete a uma possível clareza ao imperativo de uma escola inclusiva.

A escola contava no período da pesquisa com 150 alunos matriculados no turno da manhã e 161 alunos na tarde.

Em sua estrutura contava com sete (7) salas de aula funcionando durante os dois períodos, resultando em 14 turmas. Contava com uma (01) sala de AEE, uma (01) sala para secretaria, uma (01) sala de direção, uma (01) sala para professores, uma (01) sala de multifuncional, três (03) banheiros femininos, três (03) banheiros

masculinos, uma (01) cozinha e uma (01) quadra para atividades esportivas, que durante a pesquisa foi reformada.

Para seu quadro pessoal contava com uma (01) diretora administrativa, uma (01) articuladora, uma (01) diretora pedagógica, uma (01) supervisora, uma (01) secretária, 31 funcionários e 43 professores.

4.2.1 Sala Multifuncional

A escola dispõe de projeto específico para a o AEE, denominado de Projeto da Sala de Recurso Multifuncional¹⁴. Neste documento são expressos os objetivos deste espaço e sua configuração. Especifica, ainda, as atribuições do professor do AEE e o público a quem atende.

É um espaço onde se realiza o Atendimento Educacional especializado (AEE), dotada de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos, no contra-turno ao que frequentam a sala comum. É um espaço da escola, sendo de responsabilidade do diretor e da comunidade escolar a conservação, organização e administração do mesmo (DOC 3, 2010, sp.).

São atribuídas como funções do professor do AEE a elaboração de serviços e técnicas pedagógicas para o trabalho com os alunos atendidos, respeitando a necessidade específica de cada um, a produção e a adequação de materiais usados durante o trabalho. É destacado, ainda, o reconhecimento de habilidades, elemento que norteia a elaboração do plano de atendimento.

O documento afirma sua colaboração com o currículo desenvolvido na sala comum. A sala de AEE é posta, assim, como representante do processo de inclusão dentro da esfera atual de educação especial.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – SEM, instituído pela Portaria nº13 de 24 de abril de 2007. O Programa tem

¹⁴ Para abertura de uma sala Multifuncional, o MEC pede que seja feito um Plano de Ação Pedagógica que possibilite a análise da possível abertura de uma sala desta natureza.

como finalidade a disponibilização dessas Salas e visa apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE. O AEE é oferecido ao aluno da rede regular de ensino, transformando a escola num espaço democrático, acolhendo e garantindo o acesso de todos na escola (DOC 3, 2010, sp).

O Documento 3 especifica, ainda, os objetivos da sala de Atendimento Educacional Especializado, expondo que sua existência vem:

- Garantir a permanência do aluno e desenvolver uma aprendizagem participativa e colaborativa necessária ao processo de inclusão na sala comum de ensino.
- Estimular a aprendizagem através de atividades que venham alavancar o conhecimento de uma forma complementar ou suplementar à formação do aluno, garantindo a autonomia e independência na rede regular de ensino e fora dela.
- Identificar o AEE como um direito de todos e para todos a uma educação de qualidade sem discriminação, sem exclusão e sem segregar os alunos na sala de aula comum (DOC 3, 2010, sp).

A metodologia usada é descrita como criativa: aulas dinâmicas e criativas, que favoreçam a aprendizagem da criança. A sala existe para “suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos com deficiência e dos demais que são público-alvo da Educação Especial, nas escolas comuns.” (Doc 3, 2010, sp.).

Os recursos oferecidos na Sala de Recurso Multifuncional, como da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Aumentativa e Alternativa, levando o aluno a ter acesso com uma demanda de materiais que enriquecem o conhecimento de uma adaptada para a necessidade do aluno suprimdo suas peculiaridades de cada criança (DOC 3, 2010, sp.).

A avaliação, neste atendimento, é entendida como um processo contínuo que objetiva observar as dificuldades e avanços demonstrados pela criança. São elementos destacados na avaliação do AEE: as atividades específicas solicitadas pela professora da sala comum; as habilidades na comunicação receptiva e expressiva e as experiências sociais e comportamentais.

O Doc 3 embora esteja em consonância com os documentos governamentais que tratam da inclusão escolar, foi elaborado de maneira genérica sem especificar a clientela da Escola Incluir.

Compreendemos que o documento compromete as propostas do Doc1 que afirma respeitar as peculiaridades de cada aluno, já que não esclarece o público a ser atendido.

4.3 Os Sujeitos

Foram sujeitos da pesquisa oito pessoas.

Para preservar a identidade dos investigados denominaremos de P1, a professora de AEE e P2, P3, P4, P5 e P6, as professoras das salas regulares.

As docentes são professoras concursadas da rede municipal de Juazeiro do Norte. Demonstram grande interesse em uma formação continuada, mas expressam a dificuldade que há em realizá-la. Destacam que precisam aperfeiçoar sua prática e os estudos representam uma possibilidade para isto.

O trabalho com crianças deficientes é, de acordo com elas, desafio constante, que só conseguem vencer através da prática em sala de aula, já que cada aluno é único e não há fórmulas para o trabalho pedagógico.

Os sujeitos afirmaram, por fim, que cursos de formação continuada poderiam tornar suas atividades em sala de aula mais qualificadas.

O quadro abaixo possibilita maiores informações:

QUADRO 4 – Identificação das professoras investigadas na pesquisa

Identificação	Formação	Anos de concursada	Sala em que atuava durante a investigação
P1	Graduação em Pedagogia e Letras, especialização em Educação Básica e Educação Especial.	11 anos	Sala de AEE
P2	Graduação em Geografia e concluiu o curso Pedagógico.	22 anos.	Sala regular – Maternal

P3	Graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar e Educação Inclusiva	4 anos.	Sala regular - Maternal
P4	Graduação em Pedagogia – em curso	12 anos	Sala regular - Maternal
P5	Graduação em Licenciatura Plena 1° e 2° ciclo ¹⁵ .	25 anos.	Sala Regular – 2° ano.
P6	Curso Normal. Graduação em Geografia e especialização em Geografia e Meio Ambiente.	15 anos.	Sala regular – 2° ano.

Fonte: elaborado pela autora.

As informações sobre as professoras demonstram que a maioria delas tem uma longa experiência na docência. Ainda que venham de formações diferenciadas, é do trabalho com crianças que trazem sua maior identidade profissional.

Aos alunos chamamos de A1 e A2. Justificamos a escolha ainda como base na preservação das crianças investigadas.

A1, uma criança de quatro anos, tem síndrome de *Down*. Estudava na Escola Incluir no nível Maternal e frequentava o Núcleo de Atendimento Especializado – NAPE da escola. Realizava também atividades extras na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, o que o levava a se ausentar duas manhãs por semana na sala de aula regular.

Apesar da pouca idade, A1 demonstrava um bom desenvolvimento da fala. Expunha de maneira clara o que queria, cantava e se expressava com facilidade. Sua coordenação motora era bem articulada, andava bem, corria e brincava.

A2, uma criança de 10 anos de idade, aluna do 2° ano do ensino fundamental. É ativa, criativa e tem Síndrome de Down. Além da matrícula em sala regular, A2 também era matriculada no AEE e atendida pelo Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado da escola, frequentava, ainda, a APAE regularmente.

A2 uma menina esperta e inteligente. Entretanto, apresentava grande dificuldade ao falar. Sua linguagem é pouco expressiva e de difícil entendimento. Os

¹⁵ P5 concluiu uma graduação organizada pela Prefeitura de Juazeiro do Norte para professores que não tinham formação acadêmica – Licenciatura Plena 1° e 2° ciclo.

gestos faciais e as gesticulações com as mãos eram auxílios à compreensão do que ela falava. Vaidosa, gostava de estar bem vestida e dos elogios recebidos.

De acordo com Vygotsky, crianças com DI tem o mesmo potencial de aprendizagem que outras crianças, o que as distingue é o tempo e os instrumentos que necessitam para que a aprendizagem se efetive.

Crianças com DI, geralmente, precisam de um período maior para compreender conteúdos que lhes são repassados. Por terem dificuldades de trabalhar com o simbólico, precisam de mais instrumentos práticos, mas assim como outras crianças possuem inteligência e capacidade de desenvolvimento. O uso de instrumentos práticos objetiva o desenvolvimento de sua capacidade de abstração.

Vygotsky defende que qualquer deficiência, com base biológica, influi especialmente nas interações sociais entre as pessoas. No contexto escolar e familiar a criança com deficiência se constitui como um sujeito singular tratada de forma diferenciada, podendo ser hiperprotegida ou abandonada. Defendia ser o papel do outro fundamentalmente considerável nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os alunos A1 e A2 frequentam tanto o espaço de aula regular, como o Atendimento Educacional Especializado. Como elas, outras crianças da Escola Incluir vivenciavam a seguinte rotina: em sala de aula participavam ou deveriam participar das metodologias propostas pela professora para ter acesso aos conteúdos acadêmicos propostos, de acordo com sua faixa escolar, em interação com outras crianças. No AEE aprendiam como abstrair os conteúdos acadêmicos e cotidianos.

Na sala multifuncional, a professora do AEE trabalhava com conteúdos não acadêmicos. Contudo, buscava um entendimento do que é simbólico, de como reconhecer e criar atividades lúdicas.

No AEE era objetivo, ainda, trabalhar com uma rotina emancipatória da criança, de maneira a possibilitar o exercício a uma vida normal em qualquer ambiente (DIÁRIO DE CAMPO).

4.4 As práticas pedagógicas na sala de aula regular

O fato de termos observado duas salas de ensino regular, maternal e 2º ano do ensino fundamental, nos desafiou a entender as semelhanças e distinções existentes entre estes dois agrupamentos que pertencem a diferentes etapas da Educação Básica para não cairmos no erro de generalização, como se os mesmos tivessem a mesma natureza.

4.4.1 sala de A1: educação infantil

A sala maternal desenvolve a Educação Infantil. Sobre esta etapa da Educação Básica, Negrine e Negrine (2010, p. 35) nos esclarecem:

Considera-se como Educação Infantil o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 6 anos (Brasil). Todavia, esse período é relativamente longo quando o foco de análise são os processos de desenvolvimento e aprendizagem [...] As denominações que as instituições escolares costumam adotar para identificar os grupos-classes nessa fase costumam variar de uma instituição a outra. Denominamos de maternal a primeira fase e de pré-escolar a segunda. A Educação Infantil, no entanto engloba as duas fases. É evidente que quanto menor for a idade da criança escolarizada, melhor deve ser a formação dos educadores que vão acolhê-la na instituição escolar, como também mais detalhado e pensado deve ser o projeto político pedagógico da instituição que oferece esse tipo de serviço.

A sala de aula do maternal funcionava no turno da manhã, era constituída por 23 alunos, tendo três professoras à frente dos trabalhos pedagógicos.

Uma das nossas surpresas nesta sala foi a existência de três professoras. Assim, durante as entrevistas realizadas a demonstração de curiosidade. De acordo com as professoras, a existência de três docentes era uma peculiaridade daquela sala: P4 era concursada pelo município e no ano de 2010 teve que agregar-se a uma sala de aula da Escola Incluir, como o quadro de professores já estava formado, foi lotada junto ao maternal.

Sobre sua estrutura física: a sala é ampla, com cadeiras e mesas adequadas ao tamanho das crianças. Em uma estante ficavam brinquedos, livros e outros

materiais pedagógicos. Contava com dois armários, também, para o uso destes materiais. Havia um grande espelho que ficava guardado entre caixas e restos de materiais em cima de uma das mesas da sala. O quadro de escrita para aulas era dividido em dois, uma, podia ser escrita com giz e outra, com pincel. Apesar de ter algumas entradas de ar, a sala era quente, com um ventilador, que por vários dias esteve quebrado, as crianças, em decorrência desta questão, em alguns momentos ficavam agitadas.

Havia um cesto de brinquedos, em sua maioria, velhos e quebrados. Uma mesa sustentava um filtro com água e próximo a ele um ou dois copos de plástico para que as crianças bebessem água. Apenas um birô era dividido entre as três professoras e que em alguns momentos este móvel era usado como instrumento de brincadeira para crianças que queriam brincar ou esconder-se nele.

A porta de entrada da sala era larga e mantinham-se em vários momentos fechada para evitar a saída de algum aluno. As bolsas e merendeiras das crianças eram guardadas em um compartimento na própria parede. O compartimento era parte de uma das aberturas de ar da sala.

A aula tinha início às 07:00h, porém geralmente as crianças chegavam aos poucos no intervalo de 7:00h as 8:00h. O fim das atividades ocorria 11:00h, alguns pais chegavam antes ou depois deste horário.

Existia uma rotina no funcionamento da sala de aula. As professoras recepcionavam os alunos e orientavam para tomarem seus lugares nas carteiras. A aula começava sempre com a canção de “bom dia”. Enquanto os alunos eram convidados a sentar próximo ao quadro de escrita em semicírculo com suas cadeiras, a professora ficava do lado oposto aos alunos e os orientava a cantar. O último trecho da canção encaminhava as crianças a abraçar um amigo, este era um dos momentos que A1 mais gostava, ele queria repetir várias vezes por gostar do abraço.

Assim, enquanto uma professora recepcionava os alunos que iam chegando fora de horário, outra orientava a canção. Em outros momentos as duas orientavam, juntas, esta atividade. Cabia à terceira professora o papel de manter a disciplina durante a atividade. Estes papéis eram trocados pelas três professoras durante a semana.

Percebemos aqui, a música atuando como atividade pedagógica. Isto estimulava as crianças a exercitar a linguagem e a interagir com o outro. Nesta etapa da educação, o planejamento das aulas deve ser voltado para o melhor desenvolvimento das crianças, exercícios que poderiam parecer corriqueiros, como o brincar e o cantar, são intencionais neste período. Para Negrine e Negrine (2010, p.38):

O professor de Educação Infantil deveria formar convicções que estimulem a comunicação nessa faixa etária, o que significa estabelecer diferentes formas para se comunicar com as crianças, seja por expressões gestuais, pela mímica, seja pela fala, fundamentalmente, com aqueles que porventura sejam portadores de necessidades educativas especiais.

Após a canção, a professora trabalhava com as crianças o número de alunos que estavam na sala, escolhia uma menina e junto a ela contava quantas mulheres estavam em sala, escrevia o número no quadro e assim também fazia com o aluno com DI. Trabalhava, também, o dia da semana e observava junto às crianças como estava o clima. Algumas exceções de rotina foram percebidas, mas esta era a sequência regular.

Em alguns momentos, ainda com cadeiras em semicírculo, era trabalhado com as crianças o conteúdo do dia; em outros momentos, elas eram encaminhadas de volta as mesas para que fosse dado início a explicação do conteúdo. Não havia diferenciação no repasse de informações, as atividades eram trabalhadas com todos os alunos sem distinção.

As professoras elaboravam exercícios de fixação, providenciavam fotocópias e aplicavam em sala. Em outros momentos usavam os livros dos próprios alunos para os exercícios (livros fornecidos pela prefeitura). Cada aluno tinha seu livro, que, em geral, ficava em sala, onde era distribuído e recolhido após o uso.

Ao mediar os conteúdos, as professoras repetiam diversas vezes o assunto. Em alguns momentos começavam com uma explicação genérica e depois faziam um acompanhamento individual, indo de cadeira em cadeira fazer os exercícios com os alunos. Em outros momentos, já iniciavam as atividades com o acompanhamento individual.

O lanche era servido na sala de aula. A pessoa responsável pela cozinha, logo no início do dia, fazia a contagem dos alunos e no horário do lanche retornava à sala para a entrega. Os alunos comiam nas mesmas mesas em que realizavam as atividades pedagógicas. Após o lanche, as mesas estavam sujas, as próprias professoras ou funcionários faziam a limpeza, ainda com os alunos em sala, para que fosse possível o retorno às atividades.

Era preparado para o lanche um cardápio de sopas, arroz, bolachas, sanduíches, leites e sucos. A1 não gostava de lanche em sala, as professoras insistiam para que aceitasse, mas ele dizia que não queria. Algumas crianças traziam iogurtes, refrigerantes, salgados, de casa. A1 em, alguns momentos, aceitava lanches dos colegas.

Após o lanche, as professoras permitiam que as crianças descansassem ou brincassem. O pátio da escola estava em reforma, o que os impedia de brincar fora da sala. O cesto de brinquedos e os espaços da sala eram o que as crianças dispunham para a ocasião, lembrando também a mesa da professora, esconderijo de muitos alunos.

Os momentos que sucedem a esta fase da rotina divergem. Alguns dias as professoras cantavam com os alunos, em outros voltavam à explicação de conteúdos, ou ainda os deixavam brincar até que os pais retornassem para levá-los. Próximo à chegada dos pais, quando não permitiam que continuassem brincando, as professoras distribuíam as cadeiras em uma fila, em modelo do que elas chamam de trem, entregavam as bolsas, mochilas e merendeiras e pediam que as crianças ficassem sentadas à espera dos pais.

Quando isto ocorria, as crianças tinham que guardar os brinquedos no cesto. A1 relutava, costumava não apanhar os brinquedos. A professora não insistia para que guardasse e com algumas exceções, ele logo deixava a atividade para outras crianças. Gostava de ficar na fila de cadeira aguardando a mãe e quando a avistava próximo à porta ia ao seu encontro.

De acordo com o Doc1, os conteúdos da sala de aula do maternal, constituíam-se: linguagem, matemática, ciências sociais, ciências biológicas e formação religiosa¹⁶.

A proposta contempla o que a escola Incluir entende como elementos base na formação dos primeiros anos da criança. Em sala percebemos um esforço das professoras para desenvolverem a proposta. A pouca disponibilidade de material, constituía, entretanto, um desafio a ser enfrentado em sua rotina.

O documento argumenta que esta etapa da educação requer um trabalho de interação da criança com o outro, indivíduo com quem irá aprender e compartilhar novos conhecimentos. Enfatiza, também, que ações organizadas pelos professores devem ser intencionais, com fim a desenvolver suas habilidades.

Lembramos aqui alguns fatores dispostos por Penin (1989) como elementos homogeneizantes do cotidiano, a lei da ordem estabelecida, nos lembra da intencionalidade disposta em sala e o tempo do relógio decomposto repetidamente, que nos remete a rotina que geralmente se segue na escola.

Para melhor clareza descrevemos um dos momentos observados.

A1 chega a sala de aula e ao ser cumprimentado sorri. Procura ficar um pouco isolado. A professora reúne as crianças ao redor da mesa, tentar cantar algumas músicas e A1 gosta dos gestos que são feitos ao cantar. Os repete. Às vezes não da mesma forma que a professora, mas similar. A professora pega algumas tampas de garrafa de cores variadas e pede que as crianças digam os nomes das cores, A1 e as outras crianças têm dificuldades nesta tarefa. Em outro momento, a professora reúne as crianças e pede que sentem no chão em um meio círculo. Colocava no quadro as letras do alfabeto e desenhava objetos correspondentes às letras e pedia que elas relacionassem as letras com as figuras. Ainda em meio círculo foi contada para eles uma história, era o conto do Lobo Mau, os alunos insistiam para que a professora os desse o livro, A1 não agia de outro modo e dizia 'Me dá tia', mas a professora sem privilegiar um ou outro aluno dizia que após a história distribuía os livros e assim fez (DIÁRIO DE CAMPO).

Ao ensaiar coreografia de músicas, P2 insistia para A1 participar. No princípio ele aceitava, mas logo se dispersava. Em algumas manhãs, na própria sala de aula, ela reunia as crianças e fazia ginástica com eles, era um momento de descontração,

¹⁶ Anexo 2

A1 participava. A forma de acolher as crianças no início da aula as preparava para as demais atividades.

Segue um trecho das observações realizadas:

O dia iniciou um pouco conturbado, as crianças pareciam agitadas e a professora reuniu os alunos para fazer ginástica. A1 parecia motivado pelos movimentos e os executava de maneira similar ou igual ao das outras crianças (DIÁRIO DE CAMPO).

Para P3, um dos elementos que mais definem sua prática constitui o trabalho com a socialização, expõe ainda a importância do outro neste processo.

Eu procuro, eu procuro é, como é que se diz, socializar eles com as outras crianças na medida do possível, o que eu tenho na sala de aula pra trabalhar com eles, com as crianças, sendo que, tem algumas coisas que vem a desejar, porque precisam de muito, é [...] uma atenção melhor, um trabalho melhor, que a gente num tá preparada né, mas o que a gente pode fazer para eles a gente chega junto (P3).

Consideramos este nível de ensino um amplo laboratório de análises, por representar a fase que o conhecimento se torna mais intrigante, são as primeiras descobertas, os primeiros contatos sociais. De acordo com Vygotsky é através da interação com o outro que a criança desenvolve o seu próprio conhecimento sobre o mundo, sendo esta uma etapa fulcral para a constituição da identidade do indivíduo.

4.4.2 O Ensino Fundamental – Sala De 2º Ano

De acordo com Regimento Interno da Escola Incluir, o Ensino Fundamental é organizado em nove anos e tem por objetivo a formação para cidadania, mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; bem como a aquisição de conhecimentos e habilidades, na formação de atitudes e valores.
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (DOC 2, 2010, s/p).

Foi selecionada uma sala de 2º ano, do Ensino Fundamental, para observação. Constituída por 24 alunos e regida por duas professoras, contava, ainda, com o apoio de uma intérprete que trabalhava com os alunos surdos da sala.

Funcionava em uma sala pequena, com cadeiras de madeira. Algumas cadeiras eram velhas, não ficando firmes quando o aluno sentava. Havia um armário e uma estante em que as professoras guardavam livros, cadernos, lápis e outros materiais pedagógicos. Sobre a estante havia uma caixa com brinquedos e um colchonete. A sala tinha algumas aberturas que facilitavam a circulação do ar, mesmo assim era quente e em alguns momentos, ao fim da aula, as crianças se aglomeravam próximas à porta, o que aumentava o calor.

Havia um quadro verde em sala, que possibilitava a escrita a giz. Em uma de suas margens havia sobreposto um quadro branco, para escrita com pincel. Próximo a ele, garrafas com água que as crianças usavam para beber água sem que fosse necessária a saída de sala.

Uma coletânea de livros infantis também fazia parte da constituição da sala, em uma espécie de bolsa ficam guardados individuais e fixados na parede a uma altura acessível aos alunos.

De acordo com a Proposta Curricular observada no Doc 1, são conteúdos¹⁷ desta etapa de ensino: Língua Portuguesa: competências, habilidades, procedimentos metodológicos e avaliação, Matemática: competências, habilidades, procedimentos metodológicos e avaliação.

A proposta exposta mostra a extensão dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos em sala de aula. As professoras destacavam a discrepância entre conteúdo e tempo. Elas tinham que trabalhar com os alunos o que a proposta curricular orientava, mas não eram disponibilizados materiais e tempo para isto.

Uma das professoras, conversando sobre A2, argumenta a dificuldade que apresentava no semestre anterior em mantê-la dentro da sala de aula. A2 tem uma personalidade marcante, quando queria ficar no pátio era difícil convencê-la a voltar.

¹⁷ Anexo 3 - Conteúdos da sala de ensino regular: 2º ano do Ensino Fundamental.

Entre os alunos deficientes matriculados nesta sala, ela era a que mais exigia a atenção das professoras.

A Deficiência Intelectual coloca em debate a função principal da escola que é a construção de conhecimento. O aluno com esta deficiência, expressa uma forma peculiar de lidar com o conhecimento, que geralmente não corresponde ao ideal da escola como é estruturada. Não corresponder ao esperado pode acontecer com qualquer aluno, mas alunos com Deficiência Intelectual revelam de forma mais contundente as falhas da escola atual. Outras deficiências não abalam tanto a escola comum e não revelam tanto a necessidade de transformações curriculares, para que o conhecimento passe a ser compreendido como uma conquista individual (BRASIL, 2006).

Na sala regular de ensino fundamental investigada, as professoras procuravam trabalhar com A2 atividades diferenciadas das aplicadas aos outros alunos. Existiam três diferenciações de alunos nesta sala, os considerados normais e com disciplina aceitável, os normais, mas indisciplinados ou atrasados e os deficientes.

Para executar seu planejamento de ensino as professoras dividiam as tarefas. P6 se concentrava em trabalhar com os alunos normais identificados como “disciplinados” (consideremos este como primeiro grupo); e P5 com os “indisciplinados” ou “atrasados” e com os deficientes (consideremos este como segundo grupo). Isto não inviabilizava que por alguns momentos as funções fossem invertidas, embora a dinâmica predominante fosse esta. As duas crianças surdas ficavam junto às “normais disciplinadas”, mas seu ensino era auxiliado pela intérprete, com algumas intervenções de P5 ou P6.

Observamos, assim, um sutil processo de categorização entre alunos justificado pelas professoras como necessidade de cumprimento à rotina organizada pelo Programa Alfabetização da Idade Certa (PAIC). Este programa objetiva alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até os sete anos de idade. É executado em salas de 1º e 2º ano, trabalha com o desenvolvimento da leitura e da escrita e verifica através de avaliações diagnósticas como está o rendimento destas crianças (BRASIL, 2011).

De acordo com informações disponíveis pelo Governo do Estado do Ceará:

Na prática, o programa oferece materiais pedagógicos aos alunos das séries atendidas na rede municipal e formação aos profissionais em alfabetização. O PAIC também leva aos municípios um programa de incentivo à leitura e a implantação de sistemas que avaliem as séries iniciais do ensino fundamental. A partir de um diagnóstico da situação, o município terá condições de gerenciar o ensino que oferta à sociedade. O governo estadual entende que o domínio da leitura e da escrita é condição prévia para o sucesso do aluno em outras aprendizagens escolares (BRASIL, 2011, sp).

As professoras participam de reuniões mensais, junto a outros docentes da rede municipal, ocasião em que são orientadas a trabalhar em sala uma rotina específica para cada dia da semana. Este fato complexifica o trabalho pedagógico, por precisar seguir a rotina direcionada pelo PAIC, ocasionando por consequência dificuldades no planejamento das atividades que correspondam às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou dos supostamente atrasados. Para solucionar esse conflito, são executados explicações e exercícios distintos para cada grupo de alunos. Neste sentido, realizam adaptações no que se refere à escolha de conteúdos. Alunos pertencentes ao grupo dos “indisciplinados” aprendem em ritmo mais lento e tem conteúdos diversos dos propostos pela escola.

Assim, P5 elabora atividades fora do programa PAIC para trabalhar com o seu grupo de alunos. Para a aluna A2 escolheu livros extras, tomando por referência a dificuldade cognitiva que a aluna demonstra. Ela relata assim sua prática:

No caso de A2, o outro né, cada uma atividade diferenciada, dois professores num dá de conta, num é fácil, num é fácil de jeito nenhum, a gente se rebola e outra coisa, principalmente com este PAIC, este PAIC é muita cobrança a gente tem que seguir uma rotina, todos os dias e somos acompanhados e temos um encontro ainda na Secretaria né, todos os meses, mensal, todos os meses vem ai este Programa de Fortaleza, que é um Programa do Governo do Estado né em parceria com os municípios, então vem destas medidas de Fortaleza, ai cada sala tem determinados professores a cobrança é grande e vai ter mais provinha agora né, no mês de Novembro, ai é que elas estão apostando mesmo (P5).

As professoras passaram a intensificar os trabalhos em cumprimento às exigências do Programa, para isto estavam com um processo de reforço em três dias da semana (terça, quarta e quinta). Neste momento, a divisão dos grupos passava a ser, também, física. Por precisarem repassar de forma explícita dois tipos

de conteúdos, dividiram a sala em dois espaços. No primeiro, P6 repassava para aos alunos do primeiro grupo o reforço organizado pelo PAIC, no outro espaço, o segundo grupo recebia a orientação de P5. Na composição do segundo grupo, ainda, havia outra divisão. Para A2, com DI, era destinado um tipo de atividade e aos alunos atrasados ou com outras deficiências era repassado outro tipo de atividade. Uma das professoras fala:

[...] esse reforço também tá sendo muito puxado, porque a sala a gente num tem espaço, a sala é dividida ao meio, fico com um grupo de alunos, e a outra minha colega, fica com o outro grupo, por está razão num tá tendo tanto, o nível de aprendizagem num tá tão elevado quanto deveria ser, pelo trabalho que nós tamo desenvolvendo em sala de aula (P5).

O Programa parecia estabelecer um conflito tão intenso junto às professoras, que mesmo em momentos que propomos um esclarecimento sobre outros tópicos, elas retomavam a fala sobre o PAIC, como pode ser observado:

Material didático, pra você vê oh, nós tamos, como eu já relatei, três dias de reforço, terça, quarta e quinta, vem uma pessoa da secretaria pra visitar, inclusive hoje ela veio, só que ela deu um modelo de atividade pra gente fazer o reforço entendeu, aplicar com eles, só que a gente tem que xerocar do nosso dinheiro, nós tamo gastando pra caramba, além de canetinhas futuro que a gente tem que comprar né, pra fazer as frase, as coisa, pra preparar o material didático que é preparado em casa, ai tem está dificuldade enorme de não ter, na escola também não disponibiliza muito material pra gente, também não tem, só tem mais folha de papel ofício, canetinha não tem é, outra coisa, em relação também que dificulta também, o PAIC, o PAIC também cobra muito, mas o que, nas atividades, a maioria das atividades é, pede assim, pinte de cor tal, azul um exemplo, as consoantes, um exemplo, cadê o lápis de cor, o menino não tem, nós temos que comprar, os lápis que o colégio, não tem mais, lápis comum, a maior dificuldade é um lápis comum, tem dias que tem cinco alunos sem lápis, ai como é que fica, quando tem um ,ainda tem dentro da bolsa, que a gente sempre tem uns né pra emprestar, mas a maioria, minha filha, cinco, seis alunos, num tem como você arranjar cinco seis lápis né, a falta de material didático é o que dificulta mais o, a aprendizagem deles (P5).

Na rotina do PAIC, os conteúdos propostos para as professoras deveriam ser restritos para os alunos considerados normais. “O PAIC que deveria ser uma coisa assim só para os regulares, né?” (P6).

Segue um dos trechos das observações realizadas nesta sala:

As atividades trabalhadas no primeiro grupo se destinavam mais a leitura e escrita de frases e textos. No segundo grupo eram trabalhos em predominância palavras e frases soltas. Com A2 o trabalho se restringia mais a letras e coordenação motora. Ao chegar na sala, A2 já estava. As professoras tentavam trabalhar com os alunos outras atividades, enquanto os alunos deficientes esperavam uma atividade diferenciada para eles. Foi pedido as crianças que desenhasssem algo sobre meio ambiente. Os desenhos seriam fixados a um papel jornal e expostos em sala de aula. Para A2 foi mostrado a letra A em tamanho grande e pedido que ela repetisse em outra folha (DIÁRIO DE CAMPO)

Em um dos dias que transcorria o reforço, A2 saiu do segundo grupo e foi para o primeiro. P5 permitiu e continuou o trabalho com as outras crianças. Quando não estavam em dias de reforço, a configuração da sala se mantinha, cadeiras geralmente formando um U e P6 na explicação dos conteúdos. Enquanto isto P5 se dividia entre as cadeiras dos alunos supostamente atrasados e deficientes, em um momento estava orientando a um, depois a outros. Segue outro momento observado: 'A professora levou atividades para A2 trabalhar, enquanto isto, a outra professora trabalhava a leitura de um texto com os outros alunos' (DIÁRIO DE CAMPO).

Assim como a professora do AEE procurava estimular A2 através da associação entre conhecimentos cotidianos e conteúdos escolares, P5 também buscava no dia a dia de A2, elementos que contribuíssem em sua aprendizagem.

Segue mais um desses momentos observados:

A2 estava sentada junto a outras crianças, P5 sentou próximo a ela e mostrou um lápis de cor vermelha, queria trabalhar as cores. Mostrou que a cor do lápis era a mesma da calça que estava vestida. Pediu para ela identificar o vermelho entre outros lápis, mas ela escolhia outros e não o pedido pela professora. O comportamento, porém era de quem estava brincando, parecia saber qual cor pegar, mas escolhia outro. Depois de algumas tentativas ela passou a pegar o vermelho e sem orientação já conseguiu apontar para outros objetos que tinham a mesma cor do lápis (DIÁRIO DE CAMPO).

Constatamos que P5 constituía nestes momentos o elemento de mediação entre A2 e o objeto de conhecimento. De acordo com Vygotsky, o adulto ou criança mais experiente pode orientar a criança nas atividades que ela ainda não consegue realizar sem ajuda. Após um período, certamente com essa colaboração, já é capaz de realizá-lo de forma independente. Assim, percebemos na ocasião relatada, que através da mediação A2 realizou só, uma atividade que antes precisava de orientação.

4.5 As práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado

Pequena e com pouca ventilação. Assim era a sala de AEE da escola que investigamos. Apesar do esforço percebido por P1, a estrutura da sala é precária.

Constituída por uma estante com jogos pedagógicos, um computador, uma mesa redonda, um quadro branco, uma lixeira e um armário. Há pequenas aberturas por onde circula o ar, mas que não favorecem a refrigeração da sala.

Durante o período em que desenvolvemos a pesquisa, P1 atendia no AEE crianças com Deficiência Intelectual, autismo, surdez e baixa visão. Cada uma em horário distinto, com raras exceções de crianças que ficavam na sala a espera do responsável, ultrapassando o seu horário de atendimento. A professora esclarece que no início do ano explica para as professoras do ensino regular quem são os alunos a serem atendidos na sala de AEE, através disto elabora uma ficha que contenha informações disponíveis nos laudos dos alunos deficientes e assim tem um controle de quem são os alunos que atende. Ela esclarece que procede desta forma para que alunos sem deficiência não sejam enviados ao atendimento, relata que se agisse de outra forma seriam enviados ao AEE alunos indisciplinados, rotulados como deficientes.

Na ficha¹⁸ são instrumentalizadas as informações:

- Nome do aluno
- Sexo
- Idade
- Data de nascimento
- Nacionalidade
- Naturalidade
- Filiação
- Endereço
- Fone para contato
- Bairro
- Cidade
- Série

¹⁸ Anexo 1

- Turma
- Professores

- Observações do professor sobre o aluno:
 - se tem distúrbios de comportamento
 - se tem alterações visuais
 - se tem alterações auditivas
 - se tem dificuldade de fala
 - como é o rendimento escolar
 - se tem dificuldades de aprendizagem

- Dificuldades de aprendizagem
 - se tem deficiência
 - se toma algum remédio controlado
 - se apresenta *déficit* de aprendizagem
 - informações extras sobre o aluno

- Sugestões do professor

Durante a manhã o AEE funciona com um professor, para atender alunos que estudam a tarde em sala regular. No período da tarde funciona com P1, para atender aos alunos que estudam pela manhã na sala regular. Os horários, atividades individuais são realizadas no período de 40min a 01 hora para cada criança. De acordo com a política do AEE, o tempo para esse atendimento é definido conforme a necessidade de cada aluno e as sessões acontecerão em horário oposto ao das aulas do regulares. Um lanche também é oferecido às crianças que frequentam o atendimento.

De acordo com o relato de P5, no ano de 2009, as crianças eram atendidas no AEE durante o seu próprio turno de estudo. Havia dias delimitados que as

crianças matriculadas neste serviço saiam da rotina da sala regular durante um tempo determinado e iam ao atendimento na sala multifuncional.

O aluno A1 era atendido às segundas e quartas de 15:00h às 16:00h e a aluna A2 na terça e quinta de 15:00h às 16:00h.

Os trabalhos desenvolvidos no AEE eram organizados de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, de forma que a atender suas dificuldades no convívio na escola e em outras instâncias sociais. No caso da deficiência intelectual, a acessibilidade não depende de suportes externos ao indivíduo, mas está ligada a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (BRASIL, 2007).

Os elementos norteadores das práticas pedagógicas, seja na sala de ensino regular ou no AEE, não caminham de maneira independente. Estão ligados a fatores externos relacionados à cada sala e à própria escola.

Na perspectiva da proposta do MEC de AEE, a maneira como os professores trabalham estes elementos podem provocar desenvolvimento ou estagnação na aprendizagem dos alunos. A ideia não é imputar à figura deste profissional a responsabilidade completa pelo sucesso ou insucesso da inclusão. Sabemos que a isto se aliam colaboração de outros agentes da escola, contato com a família dos alunos, instrumentos de trabalho e concepções deles próprios sobre seu trabalho.

Mais que matrículas, a inclusão pretende a participação dos alunos nas atividades pedagógicas da escola, o que pressupõe uma mudança curricular e física, a organização de um espaço em que cada aluno tenha os mesmos direitos de participação. Alguns questionamentos, porém, são feitos quando paramos para analisar a efetivação do processo inclusivo na escola pública brasileira. “Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina” (PRIETO, 2006, p. 37).

Ao afirmar que ainda estamos diante de práticas integracionistas, Prieto (2006) nos estimula a refletir sobre os elementos usados na prática pedagógica. Entender como estes profissionais trabalham e como entendem sua própria atuação, é fundamental para compreendermos até que ponto a inclusão está se fazendo

efetiva, ou como afirma a autora se perdura, ainda uma forte relação entre o modelo integracionista na escola da atualidade.

Neste contexto emblemático buscamos compreender o Atendimento Educacional Especializado e as suas práticas.

4.5.1 O atendimento de A1

A1 estudava na sala de ensino maternal durante o período da manhã. Tinha Síndrome de Down, o que não o impedia de demonstrar, em muitos momentos, um desenvolvimento mais expressivo que outras crianças de sua idade. Além do AEE, frequentava o NAPE da escola e a APAE da cidade. Era o único filho de uma mãe protetora e afetuosa. Dentre suas principais características, observamos o bom desenvolvimento da linguagem e pouca concentração nas atividades, o que hipotetizamos ser reflexo do excesso de proteção maternal.

Na sala de AEE, P1 trabalha com materiais artesanais, bolinhas de papel, pinturas, desenhos. Considera importante despertar a autonomia da criança e isto é possível a partir do contato com materiais criativos, coloridos, atividades dinâmicas. O planejamento dos atendimentos era estruturado a partir das individualidades de cada aluno, sua idade, etapa de ensino e informações que ajudassem o desenvolvimento do trabalho, como preferências musicais da criança, comportamento junto à família, entre outros.

Com A1 o trabalho era focado na disciplina, seu comportamento era disperso e pouco se concentrava nas atividades. P1 hipotetizava que esse comportamento decorria da atenção excessiva da mãe ou incipiente disciplinamento no contexto da sala regular.

A hipótese de P1 nos chama atenção. Se há uma dúvida acerca do comportamento pouco disciplinado de A1, resulta do mínimo contato entre P1, professora do AEE e as professoras do ensino regular, comprometendo, desse modo o desenvolvimento das atividades realizadas nas duas salas. Salta aos olhos que concomitante ao conteúdo conceitual para este aluno eram planejadas atividades para “melhorar” seu comportamento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva especifica como deve ser o atendimento nesta fase da infância:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2007).

Com A1, as atividades eram planejadas com o objetivo de torná-lo mais independente. P1 tinha o cuidado de não executar as atividades por ele, orientava o que devia fazer e insistia para que as realizasse.

A linguagem verbal dele era bem desenvolvida. Falava frases como: “Me dá isto”, “Tia voltou”. Apesar de mais jovem que A2, apresentava desenvolvimento crescente e domínio de vocabulário que a outra criança não tinha. O que era para a professora um elemento facilitador. A1 dizia quando queria algo e como queria.

Isto nos faz retomar Vygotsky com a perspectiva de a palavra (língua falada) constituir um ponto basal de contato da criança com o meio social. A palavra internalizada dará suporte ao pensamento mais abstrato.

Em outro atendimento P1 levou uma bola para A1 brincar. Intentava, através do jogo, uma proximidade afetiva, pois ainda se mostrava um pouco distante dela. Este distanciamento era justificava pelo fato do pouco tempo em que estava no atendimento. A sala não dispunha desta bola, mas P1 arcou com o custo da aquisição, assim como fazia com grande parte dos materiais usados no AEE.

No dia deste acontecimento A1 havia chegado atrasado, cheguei a pensar que não iria. Com uma bonita roupa e cabelos penteados como de costume, porém estava um pouco inquieto. Pouco depois de chegar, derrubou alguns brinquedos de montar e o teclado do computador. P1 disse que não organizaria o que foi derrubado e que ele deveria colocar de volta o que derrubou. Mas A1 hesitava, ao perceber que P1 esperava uma ação dele e não iria fazê-la em seu lugar, A1 decidiu colocar o

teclado na mesa que estava, mas não guardou os brinquedos. A porta estava fechada para que não houvesse interrupções.

Usou mediação verbal (deu uma ordem) e ele a cumpriu, em parte. Interagiram e a intervenção de P1 fez o aluno recuar.

P1 disse que havia preparado uma surpresa para ele e mostrou a bola. Começaram a brincar e assim permaneceram até o fim do atendimento. Por ser pequena, a mobilidade de P1 e A1 era difícil, mas ainda assim, a porta de entrada era o lugar onde P1 fazia o gol e a mesa de atividades era o “gol” de A1. A cada chute bem sucedido ele vibrava de maneira contagiante, às vezes chutava de forma tão forte que fazia estrondoso barulho. Sua satisfação foi tamanha que não queria voltar para casa. Ao fim do atendimento, vendo a professora na porta dizia: “Tia entra” e insistia de maneira enfática para que P1 entrasse. Dizia “entra logo”. Mas com a chegada da mãe teve que ir para casa.

Os elementos de coordenação, percepção, socialização usados nesta ocasião nos levaram a refletir sobre a importância do brincar na educação infantil. É este um dos elementos da prática pedagógica que mais poderia ser explorado nesta fase. Não o brincar por brincar, embora reconheçamos que há momentos em que a criança também precisa, mas o brincar como um jogo que desperta o desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky, a atividade que gera o jogo, estimula a imaginação da criança, assim não é a satisfação o principal ponto a ser destacado na brincadeira, mas o simbolismo que o exercício suscita. “A imaginação como todas as funções do conhecimento, surge da ação. Ao atuar a criança imagina e, ao imaginar, joga” (NEGRINE; NEGRINE, 2010, p. 90)

Ao supor que a mesa era o local onde se fazia o “gol”, A1 sabia que ali não era de forma real uma rede e nem a sala um campo de futebol, mas a sua imaginação permitia a criação de um espaço em que o “gol” pudesse ser feito. A regra de que para ser gol, a bola tinha que entrar no espaço da mesa o ajudava a perceber a existência de normas e que precisam ser respeitadas para que o jogo continue. Se ele tinha o direito de chutar, P1 também tinha.

Ao analisar a situação imaginária no jogo da criança, trazem-se novos elementos para reflexão. Sempre que se produza uma situação imaginária, haverá

regras, não aquele tipo que se formula anteriormente e que vai mudando segundo o desenvolvimento do jogo, mas regras que se desprendem da mesma situação imaginária. Não existe jogo sem normas, posto que a própria situação imaginária contém em si certas regras de conduta. Se toda situação imaginária tem regras de conduta, todo tipo de jogo com regras contém uma situação imaginária, isto é, a recíproca parece ser verdadeira (NEGRINE; NEGRINE, 2010, p. 90).

Ao entrar na sala de AEE naquele dia, provavelmente A1 iria ver a mesa e a porta apenas como mesa e porta, no momento do jogo estes se tornaram objetos constituintes de sua brincadeira. A professora propôs, assim, uma atividade que permitia e instigava A1 a imaginar.

Para a professora do AEE, sua prática pedagógica não dependia apenas de criatividade do professor, mas também de recursos, instrumentos e apoio.

Primeiramente eu sempre digo que o professor em si, ele tem que ter amor à profissão dele, porque se não tiver amor, não adianta, segundo tem que ser muito criativo, tem que usar a criatividade, porque como você vê oh, é o material que nos fornece são poucos, né, então pra trabalhar algo eu tenho que criar, pra criar eu vou precisar de material, se como eu lhe disse, o nosso município não está fornecendo, por motivos só eles que sabem, então o que é que acontece, eu tenho que tirar do meu bolso, comprar material e tentar fazer alguma adaptação (P1).

Durante a observação percebemos a necessidade de um espaço maior para as atividades desenvolvidas com os alunos. A precariedade dos materiais disponíveis também tornava o trabalho mais complicado. Tanto na sala de AEE, como na classe regular, os instrumentos pedagógicos como livros, brinquedos, lápis, jogos são escassos e de má qualidade.

No AEE, havia alguns jogos de montar, outros com gravuras, mas que eram poucos para suprir a necessidade dos atendimentos. P1 tinha que arcar com os custos dos elementos extras que precisava para os atendimentos.

P1 destacou a existência de três categorias de sala de Atendimento Educacional Especializado. Cada escola tem a sala equipada, de acordo com o número de alunos a que atende. Na escola Incluir, os materiais destinados ao AEE são em quantidade menor, aliado a isto a qualidade não supre as necessidades dos atendimentos, já que são facilmente danificados.

O depoimento de P1 mostra que a inclusão oferece sim novas possibilidades de ampliação dos saberes de um professor, apesar de ser preciso arcar com recursos financeiros: os “jogos” não vêm em quantidade suficiente para todos os alunos que estão em AEE na escola. Observa-se uma faceta da precarização do trabalho docente denunciadas por pesquisadores como Saviani (2007). Soma-se a isto o fato de P1 desenvolver em solidão seu trabalho pedagógico, em solidão sem suporte profissional.

Cabe finalizar esta descrição lembrando Charlot (2006) quando nos ensina que nós precisamos pensar no professor como um profissional real e não como um santo ou militante.

4.5.2 O atendimento de A2

Com A2, P1 procurava trabalhar as cores, a linguagem e a coordenação. Atividades de cobrir traços pontilhados formando palavras, trabalhos com pinturas, ajudavam P1 no exercício do desenvolvimento psicomotor de A2.

Sobre a importância da atividade psicomotora, Negrine e Negrine (2010, p.18) afirmam que:

[...] a aquisição de habilidades motrizes que a criança vai adquirindo desde tenra idade não devem ser vistas apenas como ganhos psicomotores, mas sobretudo, como ganhos também psíquicos, que contribuem significativamente para a elevação da autoestima.

Atividades usadas por P1 são propostas de acordo com orientações destinadas aos professores de AEE, disponibilizadas pelo MEC. A seguir um exemplo:

Uma atividade muito utilizada pelos professores de alunos com deficiência mental é fazer bolinhas de papel para serem coladas sobre uma figura traçada pelo professor em uma folha mimeografada. Essa atividade pode ser explorada de duas maneiras, com objetivos distintos. Uma delas é desenvolvê-la de forma alienante, limitada, repetitiva, reduzindo-se a um mero exercício de coordenação motora fina, realizada durante horas e sem o menor sentido para o aluno. A mesma atividade pode explorar a inteligência desse aluno se fizer parte de um plano e for uma escolha do

aluno para reproduzir o miolo de uma flor, por exemplo. A colagem seria, nesse caso, uma estratégia que ele mesmo selecionou para demonstrar o seu conhecimento das partes de um vegetal e não unicamente para preencher o espaço de uma folha que lhe foi entregue (BRASIL, 2006, p. 25, 26).

Observamos que A2 tinha grande dificuldade de expressão através da linguagem verbal. O rosto parecia transmitir o que queria, mas a articulação disto através das palavras era exercício complexo, talvez não para ela, que falava, mas para quem a ouvia. Ela formava frases com repetições de sílabas como “mamamãe, papapai” e gesticulava como se o que falasse estivesse claro, mas difícil para a professora entender.

Vale dizer que P1 buscava encontrar, no cotidiano de A2, elementos que a ajudassem a trabalhar as atividades da sala de atendimento. A2 sempre ia ao AEE bem vestida, com enfeites no cabelo e P1 usava esses acessórios em muitos momentos como uma estratégia para iniciar as atividades. Perguntava quem a vestiu, elogiava seu cabelo e assim aproximava-se da criança. Por exemplo, P1 perguntava “A2 quem a vestiu?” e ela respondia “mamamãe”.

Em sua casa havia um bebê, P1 perguntava, “A2 o bebê estava dormindo?” e em resposta “mamamãe”. P1 perguntava sobre o bebê se ele chorou e A2 balbuciava e iniciava um discurso não compreensivo na maioria das vezes.

Desta forma, a linguagem verbal constituía uma das atividades principais trabalhados no atendimento. Destacamos que esta dificuldade está ligada à verbalização, por reconhecermos a linguagem um complexo muito maior que a forma verbal. Por este motivo, concordamos quando Negrine e Negrine (2010, p.45), embasados em Vygotsky, que definem a linguagem como não apenas “expressão audível e articulada do homem. Refere-se, também, a um conjunto de sinais falados, escritos ou gesticulados de que se servem os humanos para exprimir suas idéias e sentimento [...] qualquer meio que sirva para exprimir sensações e idéias”.

Assim, gestos, expressões podem ser reconhecidos como movimentos de linguagem. Com A2 o trabalho era concentrado no exercício de seu desenvolvimento verbal, lembrando que ela fazia uso espontâneo de gestos para ser entendida. Apontar (o dedo) para o objeto a que se referia, imitar a ação de pegar o batom e passar nos lábios, colocar a mão na barriga para demonstrar fome ou deitar a

cabeça sobre a mesa para mostrar preguiça eram, sem dúvidas, formas de linguagem, já que conseguiam passar uma mensagem a quem observava.

Para conseguir um desenvolvimento da linguagem verbal, também explicitamos a importância do trabalho como a aquisição de conceitos por parte da criança. Assim, não era o simples exercício de desenvolver a fala de A2, mas de buscar o entendimento dos conceitos e sua expressão em palavras. Seria então, a busca pelo significado, pela formação de conceitos, o foco dos momentos que observamos. Isto a ajudaria não apenas na comunicação, mas na apreensão de outros conhecimentos. Para Vygotsky (2008, p. 5) “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”.

Ao trabalhar este desenvolvimento, P1 procurava trazer algo do cotidiano de A2 para as atividades da sala de AEE e a partir deles, desenvolver a apreensão dos conceitos científicos, ao mesmo tempo em que trabalhava o exercício da linguagem verbal. Em um dos documentos que orientam o atendimento é destacado que a instituição educativa tem o dever de estimular o aluno a prosseguir no entendimento de um fenômeno, ou de um objeto e de capacitá-lo a distinguir o que estuda do que já sabe em uma ou em várias áreas do conhecimento (BRASIL, 2007).

A importância do trabalho com conceitos do cotidiano é demonstrada por Vygotsky (2008) quando afirma que até mesmo para que se efetive uma compreensão de alguns conceitos científicos, é preciso antes trabalhar os cotidianos com a criança.

É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que o cercam puder-se adaptar à generalidade elementar ‘no passado e agora’: os conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar’. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico (VYGOTSKY, 2008, p.136).

No trabalho de desenvolvimento da linguagem, coordenação motora e autonomia, a professora realizava trabalhos associativos com A2, relacionando conhecimentos trazidos de sua prática aos que tenta passar no atendimento. Ao

mostrar a cor vermelha, faz associação com a cor do batom da mãe de A2, para que sua compreensão fosse mais sólida. O verde do lápis de cor é similar ao verde das folhas vistas através da janela da sala de AEE e assim procura desenvolver a cognição de A2.

Em decorrência de reforma na escola, A2 esteve ausente ao AEE durante o mês de junho. O pátio da escola estava em reforma, por este motivo sua mãe decidiu pela sua permanência em casa durante este mês. Ao retornar aos atendimentos, em agosto, P1 percebeu que seria preciso um novo trabalho de acomodação dela em sala.

P1 elaborava atividades de pintura para ela, assim como a professora da sala regular procura trabalhar sua coordenação motora. Expunha, porém, que a ausência aos atendimentos afetava o desenvolvimento das atividades que planejava. Porque todas as vezes que um aluno voltava a frequentar o AEE passava por um novo processo de adaptação.

Em Fontana (2005, p.163), encontramos a concepção de que a linguagem pode ser considerada o mapa do pensamento, “o modo como a criança usa a palavra, os sentidos que atribui a ela, refletem níveis de desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato.” Se A2 articulava poucas palavras, a comunicação que P1 tinha com ela era baseada nas suas expressões. Cruzar os braços e balançar a cabeça afirmando que não queria algo era uma forma de expressão; sorrir e colocar os braços horizontais significava a necessidade de um abraço e assim P1 ia trabalhando com ela, buscando despertar a linguagem falada, mas respeitando suas expressões comunicativas.

Os trabalhos realizados na sala de AEE com A2, não buscavam um ensino baseado na transmissão de conhecimentos matemáticos, regras gramaticais ou históricas, P1 buscava, estimular a coordenação motora da criança, trabalhar seu desenvolvimento na linguagem falada e seu processo de simbolização, além de sua independência na família e escola, desde o comer, até a percepção e abstração do que observava. Era importante para P1 trabalhar com estes aspectos para que A2 pudesse já ensaiar ações ativas dentro da esfera social.

As respostas de A2, porém, eram lentas. A cada novo atendimento eram perceptíveis pequenos avanços.

Desse modo, P1 trabalhava com associações, acreditando que através dos conhecimentos que a criança já trazia, seria mais fácil o trabalho de novos:

A professora do AEE começa a trabalhar as cores. Pega uma lata com lápis de cor e mostra a A2 o que é vermelho, compara o lápis a cor da maçã que havia dado a A2 naquele dia e pergunta se a cor do batom de sua mãe também é vermelho, A2 disse que sim. A professora então diz que vai fazer um livro de cores com ela 'vamos montar um livro das cores', entrega a A2 uma cartolina vermelha e pergunta ela quer cortar, ela aceita. Orienta a cortar em pedaços pequenos a cartolina e colar os recortes em uma folha de ofício branca. A2 assim faz, mas fica impaciente com a cola que fica em suas mãos. A professora então mostra como é fácil retirar a cola dos dedos. Convida então A2 a trabalhar com outra cor, mostra a cor verde, diz que ela está nas árvores e mostra através da janela da sala uma árvore e sua folha verde. A janela era alta, a professora então sobe em uma cadeira e retira a folha para mostrar ela sua cor, mas ela mostra relutância em continuar o trabalho de cores. A professora diz que se aceitar estudar o verde, após a atividade pode brincar com o computador, ela então aceita (DIÁRIO DE CAMPO).

O conhecimento que A2 tinha da cor do batom de sua mãe, possibilitou uma melhor aproximação da cor vermelha. A abstração das cores e seu relacionamento ao cotidiano de A2 constituía um exercício aparentemente simples, mas que permitia trabalhar com elementos como memória e percepção, elencados por Vygotsky como referenciais das funções psicológicas superiores.

De fato, a pessoa com deficiência intelectual encontra inúmeras barreiras nas interações com o meio para assimilar as propriedades físicas do objeto de conhecimento, como: cor, forma, textura, tamanho e outras características. Isso acontece porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e ainda na construção do conhecimento (BRASIL, 2007).

As intervenções que P1 fazia na sala de AEE não eram focadas em respostas prévias, ia aos poucos estreitando o relacionamento de A2 com os objetos que acreditava serem importantes para seu desenvolvimento.

Explorando os conceitos de Vygotsky, acreditamos que o professor representa um dos mediadores do processo de ensino, um mediador intencional. Assim sua atividade precisa ser bem planejada e orientada a partir dos princípios que despertem na criança não apenas o estímulo pelo novo, mas que proporcione a vontade de fazer parte deste novo, não apenas conhecendo, mas também criando, simbolizando o que aprende e aprendendo a simbolizar.

Em uma relação pedagógica não tradicional, os conceitos científicos tem seu mérito respeitado, porém o seu processo de assimilação é outro. A apropriação do conhecimento é construída pela leitura do próprio aluno, visto como sujeito, conhecedor e ativo. A ele se destinada a tarefa de construir a partir de seus próprios recursos à assimilação do novo (FONTANA, 2005).

Em vários momentos P1 calava-se e esperava A2 pensar, refletir antes de responder a suas perguntas. Não buscava respostas imediatas, mas buscava despertar na criança a simbolização daquilo que estava aprendendo, se não da maneira esperada, que fosse da maneira que sabia, mas que demonstrasse.

Em um dos atendimentos P1 trabalhou com A2 um jogo virtual. Colocou no computador um jogo em que aparecia o desenho de uma boneca e variações de roupas e acessórios. A2 tinha que segurar no mouse, clicar na roupa ou acessório escolhido, segurar e arrastar a escolha até a boneca.

No início A2 teve dificuldade. Nos primeiros instantes a professora segurava a sua mão e orientava os movimentos, depois ia aos poucos permitindo que ela fizesse sozinha. Nas primeiras tentativas, A2 soltava o mouse antes do proposto e quando conseguia sucesso, o fazia com muito esforço. Depois de variadas tentativas conseguia mais agilidade nas escolhas e nos movimentos, nesta fase já segurava o mouse sem a ajuda de P1. Passado algum tempo dominava o jogo e trocava as roupas com naturalidade. A atividade agora parecia simples. Percebemos aqui P1 como a mediadora entre A2 e o conhecimento, como Vygotsky aponta, a criança após a mediação é capaz de fazer só o que antes executava com ajuda.

4.6 Concepções de inclusão das docentes investigadas

Pensar a inclusão em esfera nacional de precariedade na educação é desafiador. No campo investigado, percebemos como nossa educação ainda precisa caminhar intensamente para alcançar níveis minimamente satisfatórios.

A partir das concepções das docentes investigadas, é possível entender melhor as práticas pedagógicas que desenvolvem.

4.6.1 Docentes das salas regulares

Percebemos que um dos maiores desafios para as professoras do ensino regular foi o tratamento que dariam aos alunos deficientes. Se a eles destinariam um ensino igual ou distinto do que se aplicava aos outros alunos, se os tratariam com maior cuidado e em que proporção se daria este cuidar.

Relato de uma das docentes investigadas:

Assim, no início eu encontrei dificuldade né, porque 'num' sabia como reagir, assim se era, como tratar eles, se era diferente, se era igual, mas com o passar do tempo, eu fui percebendo que tem que tem que tratar eles com igualdade, assim tem, cada um com sua deficiência, a gente vendo cada um o lado, mas no geral né, igual (P 6).

As professoras investigadas, das salas regulares, percebem o processo inclusivo como um imperativo dentro da sociedade. Exteriorizam, porém, sua dificuldade em trabalhar com crianças deficientes, o que é justificado pela ausência de apoio através de salas melhor equipadas e formação específica para o trabalho inclusivo. Outra professora afirma:

Os primeiros impactos 'foi' exatamente estes, não ter tido uma preparação, é, foi uma coisa assim meio que um choque, eu cheguei, eu estava sem saber o que fazer, eu achava que eu não ia conseguir ficar com eles, eu achava que tinha trabalhar com eles diferenciado, assim tratá-los diferente quando na verdade não é, foram estes que eu tive ir atrás de me preparar pra melhorar, eu acho que eu ainda não estou assim como deve ser né (P 2).

Aproveitamos a fala de P2, para enveredarmos no elemento formação, porém de forma superficial, já que não é nosso intuito principal aqui esta discussão.

Entramos em um campo denso, de embates e especulações. A atual esfera nacional de educação nos leva a admitir a necessidade de uma formação de melhor qualidade. Refletimos, porém, como seria esta formação adequada para se trabalhar a inclusão, tão debatida nos meios educacionais. Se entendermos que os princípios norteadores da inclusão se fazem a partir de condições de acesso e permanência ao ensino regular, o que precisaríamos não seria uma formação específica para o

trabalho inclusivo, mas talvez uma melhoria nas condições formativas para o ensino. Não falamos de um ensino fragmentado, mas um ensino destinado à educação de qualquer criança, não rotulando se esta seria deficiente ou normal.

Algumas falas nos levam a entender que a educação para crianças deficientes, ainda, é suposta como elemento caritativo, em que sentimentos de amor e proteção, por vezes são sobrepostos à tarefa educativa.

Quando conversamos com P6 sobre sua escolha para trabalhar com alunos que apresentam deficiência, ela diz que não há aspectos específicos de escolha. Na maioria das salas da Escola Incluir há alunos com deficiência, o que pressupõe que a maioria das professoras podem receber, em algum momento, estes alunos. Ressalta, entretanto, que pensa ter contribuído em sua escolha: conduta pacífica e afetiva. Sobre isto explica que o trabalho requer “[...] ter calma, como ela me conhece há um tempo ela disse por eu ser uma pessoa calma, amorosa, mas ‘num’ tem assim regras, mas eu acho que nos outros lugares deve ter”.

Ainda procurando analisar se há critérios de diferenciação na escolha dos docentes que trabalharão em salas com alunos que apresentam deficiência, uma das professoras assim relata:

Não tem uma forma assim de escolha não, é professor, é professor do município, foi concursado, vai pra sala de aula, certo que muitas vezes existem escolas que ficam observando o professor, que tem mais cuidado, carinho, porque eu acho assim a gente num vai mimar a criança que está sendo incluída no ensino regular e que tenha necessidades especiais. A gente vai tratar de diferentes, mas eu acredito, eu pessoalmente acredito, que o professor que trabalha com inclusão, a inclusão dita mesmo com crianças especiais, ele precisa ter um certo carinho, porque a necessidade é grande, existe uns que babam muito, tem necessidades, fazem coco, xixi, eu tive um aluno o ano passado que fazia xixi no cesto, fazia coco no meio da sala. Hoje ele tá a tarde, e se o professor não gostar daquilo que faz, ele vai se chocar e prejudicar a criança porque muitas vezes, você tem visto, muitas coisas deste tipo né. Então não tem uma escolha não, mas eu acho que muitas vezes, por exemplo no maternal, é um ambiente que, não é todo o professor que eles querem no maternal (P 2).

Qual seria então a tarefa da escola? O cuidar sobrepõe o ensinar? Quais são os critérios que devem permear a escolha dos profissionais que atuam nas salas de ensino infantil e fundamental? Deixamos estas reflexões no campo das ideias para talvez serem discutidas em trabalho posterior, mas que não tinham como ser deixadas de fora das nossas análises.

Antes colocada na responsabilidade da família e sociedade, a educação infantil, hoje posta como dever também da escola ainda enfrenta distorções na concepção de suas funções e isto se mostra mais gritante quando voltamos a análise para a educação inclusiva.

[...] durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta (BUJES, 2001, p.13).

Ainda assim, sobre crianças com deficiência, percebemos traços de uma herança de estigmas pinçados desde épocas antigas. A deficiência em tantos momentos expressa a partir de uma figura infantilizada, angelical ou sobrenatural, ainda é hoje em algumas ou muitas situações tratado de forma diferenciada, visto a partir de sua deficiência, como se este fosse o principal elemento de sua constituição.

A falta de materiais, entretanto, era para as professoras do ensino regular um dos principais entraves do processo inclusivo. Como planejar se não há disponibilidades de instrumentos?

Quando perguntamos às professoras do que elas sentiam falta para o desenvolvimento de sua prática, o aspecto materiais pedagógicos foi um dos mais elencados. Vejamos alguns relatos:

Ai são muitas coisas (risos). Eu acho assim que as salas de aula em todas as escolas por onde eu ando assim, o que a gente vê o comentário das colegas, eu acho que está questão assim da inclusão ainda tá muito distante assim, porque a sala de aula o que oferece é muito pouco, assim durante este tempo que você esteve aqui em sala de aula deu para você observar que a carência é grande né, que necessita ainda de muita coisa para que o trabalho seja realizado de forma plena e sem falar que as coisas que acontecem assim que deixam de existir acabam custeando assim do professor né, que tem vontade mas que se sente meio que algemado para desenvolver os trabalhos de forma mais ampla, então as necessidades são muitas num vale a gente tá citando assim uma a uma, né, mais são muitas, do material ao físico e até a questão humana fica muito a desejar (P 2).

Eu sinto falta de jogos pedagógicos com as crianças, é brinquedos instrutivos, que 'num' tem nas escolas e mais outras coisas a mais é isto que faz falta e as crianças precisam muito, a sala de aula fica uma aula muito cansativa porque 'num' chega né na escola mais, esse brinquedos, essas coisas (P 3).

Neste cenário conflituoso, em alguns momentos, as docentes não sabem especificar o sentimento que têm em relação ao processo inclusivo. A seguir um relato de uma das professoras:

[...] eu acho que na verdade, não existe ainda uma inclusão, tá muito distante de existir uma inclusão, porque, exatamente pelo fator de faltar, eu acredito que a criança não possa ser tratada de forma diferente, mas ela tem que ter um atendimento diferenciado, uma atividade tem que ser diferenciada, eu não posso dar uma criança que tem um problema visual não pode ter a mesma atividade que uma criança dita normal tem, né, então o que tá faltando são recursos. Você vê que a escola tem bastante crianças nas salas, incluídas nas salas, mas falta muita coisa, como ampla, as salas, as portas, está parte das portas até que são alargadas né, cabe cadeira e tudo, mas eu acho que assim falta muito, muito, muito, pra se chegar a inclusão propriamente dita, aquela inclusão de dizer assim, não a criança está incluída, porque falta muita coisa, é porque no momento a gente até esquece assim, porque são n coisas, porque é muita coisa, e é porque a nossa escola tem muita coisa, tem fono, tem muita coisa, mas ainda, tem ônibus que pega as crianças, que leva que traz, mais mesmo assim falta muito para se chegar a inclusão no cair do mundo (P 2).

Argumentam que as condições concretas para a inclusão de alunos não está efetivada de maneira satisfatória. O que não seria um implicador apenas da Educação Especial, mas da educação em aspecto macro. Currículos que buscam respostas homogêneas fragmentam o ensino, excluindo quem não se enquadra dentro de modelos criados por uma sociedade hierarquizada e essencialmente competitiva.

Sobre o AEE, as professoras do ensino regular o tratam como um elemento não distante de suas realidades. Ao indagarmos sobre o conhecimento que tem deste atendimento, facilmente mostram-se conhecedoras, mas em algumas falas percebemos distorção de concepções.

Uma das entrevistadas confunde o AEE com o atendimento que é disponibilizado pelo NAPE – Núcleo de Apoio Atendimento Pedagógico Especializado. Assim sistematiza a fala: “[...] no AEE nós temos psicólogo né, vários profissionais na área de saúde, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta

ocupacional, então são vários que ajudam demais, devido à deficiência, porque cada um tem uma deficiência diferente” (P5).

Outras falam de sua contribuição para o desenvolvimento do aluno, mas voltam a destacar que a precariedade de material na sala de ensino regular é um dos pontos que influencia o deficitário desenvolvimento das crianças, ainda que frequentem o AEE. Uma delas argumenta, “[...] se tivesse uns materiais, umas coisas mais, como é que diz pra trabalhar com eles, eu acho que melhorava mais, mas que ajuda um pouco (P3).

Uma das professoras da sala regular ressalta que na sala em que trabalha há seis alunos com deficiência e o AEE contribui para o desenvolvimento deles. Afirma: “Sim, tem o atendimento ajuda muito na questão da aprendizagem e da deficiência de cada um, no nosso caso nós temos vários, na nossa sala nós temos seis, seis alunos com uma deficiência diferente, e esse atendimento tem ajudado muito [...]” (P5).

Durante o período de observação constatamos que apenas três destes alunos referenciados por P5, frequentam o atendimento. A2, uma aluna surda e um aluno autista.

Para a referida professora, este atendimento é diretamente ligado ao apoio das atividades didáticas desenvolvidas no ensino regular.

[...] então deveria ter assim uma orientação como você trabalhar, que tipo de metodologia, que tipo de atividade você tinha que trabalhar com este aluno específico, se o outro é autista, você deveria trabalhar assim, assim e assim, porque eles são atendidos, mas “num” passam pra gente, você tá entendendo, já tiveram vários encontros aqui na escola mesmo, mas que pelo menos eu sinto está dificuldade [...] Não tem, e inclusive assim, porque eu acho também assim, lá no atendimento, porque eles passam por uma avaliação né, primeiro pela assistente social e a gente num tem este laudo assim, por exemplo, oh fulano de tal é assim, assim e assim, entendeu a gente não tem, inclusive eu conversei com a assistente social, mas ela disse que é uma coisa que alguns pais não aceitam e realmente ainda existe o preconceito né, tem aquela questão de não aceitar aí fica difícil de passar pra gente, mas já que não pode passar, pelo menos quem tá, por exemplo, digamos menina, quem atende menina, P1 a tarde né, então P1 poderia dizer , oh você podia trabalhar assim, assim, assim, porque ela tem mais contato com ela, porque num é ... ela pelo menos fica digamos, num sei quantos minutos ela fica, acho que meia hora, quer dizer ela tem mais contato com a menina, tá fazendo um trabalho específico para aquela deficiência dela. Então se nos orientasse eu acho que o aproveitamento, o rendimento, o aprendizado seria o melhor pra ela, tá entendendo o que eu to querendo dizer? (P5).

Uma das professoras de A1, do ensino regular, é também docente do AEE em outra instituição, isto a faz detalhar de forma mais consistente sua concepção sobre o atendimento. Destaca a necessidade de um maior apoio dos pais, relata que a ausência dos alunos dificulta uma continuidade no desenvolvimento do trabalho pensado para esta sala.

Eu trabalho em sala de AEE, eu acho que o AEE é uma grande ajuda para o professor né, embora eu acho que o AEE não funciona assim de forma ampla como deve funcionar, porque os pais não colaboram, as crianças faltam muito, as vezes deixam até de vir, dão pouca importância, mas que a sala do AEE é uma sala que é muito eficaz quando a criança tem aquele acompanhamento né, até para a descoberta de habilidades né, de um jeito, uma fórmula nova de como ele possa aprender a desenvolver outros trabalhos [...] (P2).

O apoio dos pais é importante para o desenvolvimento do trabalho educativo. Para que isto seja possível é fulcral que a sociedade sustente ações de colaboração às famílias. Como falar em um bom trabalho inclusivo na escola, se a sociedade em que ela está inserida ainda é permeada por desinformações e preconceitos sobre a pessoa deficiente? Mittler (2003) nos alerta que apesar dos discursos sobre a necessidade do trabalho em conjunto entre pais e professores, ainda há uma “cortina aveludada” entre a família e a escola. O que sugere a criação de uma tensão que torna esta ligação complexa. Isto porque muitos pais demonstram apreensão e ansiedade quando chamados a constituir uma aproximação maior com a escola, já em resposta a experiências mal sucedidas de preconceito dentro de algumas instituições educativas.

O processo de trabalhar em direção a uma sociedade mais inclusiva tem que começar muito antes de a criança ir para a escola. Sua fundamentação repousa em uma sociedade em que os pais e mães possam se sentir apoiados tanto econômica como socialmente para cuidar da família, para criar os filhos. Uma sociedade em que as crianças são valorizadas e aceitas e dentro da qual elas possam desenvolver-se (MITTLER, 2003, p. 77).

Entendemos, assim, que a crítica feita pela P2 ao pouco interesse dos pais pelo AEE, talvez seja um resultado do defasado apoio que estas famílias recebem da sociedade em que vivem. Que maximizam a deficiência em detrimento do reconhecimento de qualquer criança como detentora do direito a uma vida normal.

4.6.2 Docente do Atendimento Educacional Especializado

Quando a professora do AEE da instituição pesquisada fala sobre o atendimento, percebemos uma maior clareza sobre a proposta deste serviço. Sua fala nos remete à ideia de que ele não está ligado, essencialmente, à sala de ensino regular, mas que propõe um auxílio para o desenvolvimento de diversas habilidades da criança: cognitivas, sociais ou afetivas.

Acrescenta, também, que gradativamente é realizado um acompanhamento objetivando tornar o aluno mais autônomo em suas atividades.

O Atendimento Educacional a crianças especiais que precisam ser trabalhadas as habilidades, as dificuldades que eles tem em determinado momento, principalmente em relação as dificuldades, por exemplo a criar sua própria autonomia, fazer algo independente, sem precisar da ajuda de alguém né, para exercer uma determinada atividade (P1).

Seu foco não estaria, assim, em auxiliar nas tarefas escolares, mas trabalhar o aluno em suas dificuldades, o que pressupõe o apoio dos familiares e do conjunto escolar, procurando potencializar as habilidades e minimizar as deficiências dos alunos atendidos.

Para P1, o AEE é fundamental para que o processo inclusivo alcance sucesso. Durante o período de observação, em conversas informais, percebíamos a ânsia que ela tinha sobre a finalização na construção da nova sala de AEE, o que para ela, seria um avanço no trabalho com os alunos atendidos. O principal problema destacado por ela, porém, não estava assentado na parca disponibilidade de materiais ou no espaço precário da sala de atendimento, mas nas concepções estereotipadas das pessoas. Como afirma Vygotsky, tratam a deficiência como um

todo e não como um processo. Estas análises nos lembram as palavras de Mittler (2003, p. 161), quando afirma que:

Muitos escritores tentaram destilar a essência da prática inclusiva. Alguns descreveram uma visão de inclusão, mas hoje em dia, a maioria considera que a inclusão seja uma jornada sem fim. Algumas escolas são bem equipadas para a jornada; outras considerarão que a bagagem que elas levam é inadequada e pode precisar ser adaptada ou mesmo descartada. Cada escola encontrará obstáculos diferentes no caminho, porém todas elas acharão que as barreiras mais difíceis emergem de dúvidas bastante arraigadas, mas não necessariamente expressas sobre se essa jornada de fato é válida.

P1 deixa claro que o AEE representa um atendimento de complementariedade ao ensino escolar, mas que não se destina apenas ao trabalho com aspectos didáticos. Desse modo, a essência do atendimento é desenvolver habilidades e minimizar as dificuldades destes alunos, ainda que estes elementos digam respeito a atividades da prática diária, como o alimentar, vestir ou higienizar.

Eu acredito que mais as habilidades como foi dito e as dificuldades deles. Principalmente de recortar, de colar, né, atividade de arte, atividade na parte da informática também, que muitos não tem acesso a informática, né, com jogos, recreativos, com jogos educativos [...] Por exemplo, se a criança tem dificuldade de se alimentar, então vou trabalhar esta vida diária deles, certo? Estimulando e pedindo até mesmo a família pra ajudar, pra quando chegar em casa dar continuidade, porque muitas vezes eles chegam em casa e as famílias ainda super protegem (P1).

Percebemos que enquanto as professoras do ensino regular entendem o AEE como uma extensão do trabalho executado em suas salas, a professora deste atendimento o entende como serviço complementar, não precisando trabalhar primordialmente com os mesmos conteúdos da sala regular.

Durante a observação, algumas professoras mostravam que P1 deveria passar as informações sobre o desenvolvimento das atividades que são realizadas com os alunos matriculados no AEE. Assim, o trabalho alcançaria melhores resultados tanto para a sala de ensino regular, como para a de atendimento especializado. A compreensão de algumas professoras da classe regular sobre o AEE é que trabalha ou deveria ser semelhante aos conteúdos também desenvolvidos na sala de ensino regular. Para P1 a proposta do AEE está ligada aos

conteúdos abordados na sala comum, mas não se restringe a eles, assim não atrela a sua prática de forma direta à prática das professoras do ensino regular.

4.7 Relação entre a sala regular e o atendimento educacional especializado

A sala regular e a sala de Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, devem interagir para que o aluno vivencie a inclusão. Desta forma, tanto o professor da sala regular, como o professor do AEE influenciam no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do indivíduo.

De acordo com os documentos que orientam a organização do atendimento especializado, sua efetivação não é independente, mas associada aos variados indivíduos que fazem parte da instituição educativa.

A interface entre o Atendimento Educacional Especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental, mas muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar (BRASIL, 2006, p. 28).

As análises documentais refletem a necessidade de interação entre os profissionais que trabalham no cotidiano escolar. A proposta do Atendimento Educacional Especializado deixa claro que seus objetivos não repousam sobre o trabalho com conteúdos escolares tradicionais, mas com o desenvolvimento das capacidades para que estes conteúdos sejam “absorvidos” pelos alunos. Delineia-se uma visão do AEE como “preparatório” para que o aluno possa se beneficiar dos processos comuns de ensino.

O documento do MEC expõe que a sala multifuncional e a sala de aula regular devem manter contato:

O Atendimento Educacional Especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, entre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o Atendimento Educacional Especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola (BRASIL, 2006, p. 26).

Para que este isto seja efetivado é preciso que o professor da sala regular conheça e entenda o trabalho do docente desenvolvido no AEE, a recíproca da mesma forma. Ambos contribuem na formação das vozes e das faces discentes. A sala de ensino regular representa o espaço sistematizado para apropriação dos conhecimentos acadêmicos. O AEE é dirigido para a apreensão do abstrato, do cotidiano, do que o ensino regular não trabalha de forma explícita. De acordo com a legislação atual de ensino “o Atendimento Educacional Especializado é, de fato, muito importante para o progresso escolar do aluno com deficiência mental” (BRASIL, 2006, p.27).

Consideramos ser complexa a separação explicitada entre a apreensão de conteúdos acadêmicos e o seu processo de abstração. Entendemos que um elemento não pode estar dissociado do outro. Na medida em que os novos conhecimentos são lançados aos alunos, tanto sua aprendizagem como seu desenvolvimento são estimulados, daí pensarmos ser está uma associação elementar.

De acordo com a legislação, o trabalho do AEE não deve ser convencional, mas objetiva despertar a curiosidade do aluno, estimular suas descobertas e mediar a apropriação do conhecimento, de preferência em colaboração com a sala regular.

Na Escola Incluir as professoras do ensino regular apontam ser escasso o conhecimento acerca do Atendimento Educacional Especializado realizado na instituição. Respondem saber da existência dele, mas mostram dificuldade em descrever o que ele é. Quando pedimos a P6 que nos falasse do seu contato com o AEE, explicita: “Não, assim eu não conheço totalmente né, assim, eu sei que eles são atendidos, mas nunca tive acesso, contato com os meninos não”.

Outra professora, também do ensino regular destaca:

Eu acredito assim, que realmente eles não podem ser excluídos né, que há realmente eu acho, É aqui na escola que trabalho né? A inclusão realmente está acontecendo, mas deveria ter sido, assim eu acho que deveria ser um trabalho, nós não, vou falar por mim, nós não, assim tivemos assim, um encontro, por exemplo, a A2 que tem Síndrome de Down, um exemplo, então deveria ter assim uma orientação como você trabalhar, que tipo de metodologia, que tipo de atividade você tinha que trabalhar com este aluno específico, se o outro é autista, você deveria trabalhar assim, assim e assim, porque eles são atendidos, mas num passam pra gente [...] (P5).

Para P5, o AEE deveria colaborar com as atividades realizadas na sala regular. Relata que se assim fosse procedido o trabalho com alunos deficientes alcançaria melhores resultados. Seria importante não cristalizar as estratégias usadas na prática pedagógica, desse modo utilizava de variados instrumentos para desenvolver seu trabalho, mas admitia ser conflitante a dúvida sobre as atividades desenvolvidas do atendimento.

A sala de AEE, porém, não aponta como objetivo o trabalho com conteúdos acadêmicos, o que nos revela uma distorcida compreensão de P5 sobre o funcionamento deste atendimento, embora tenha estado como docente desta sala no ano de 2009.

Os documentos orientadores propõem que se efetive uma articulação entre as duas salas, mas deixa explícito que um não pode obstruir o outro, logo os conteúdos acadêmicos devem ser trabalhados em sala comum.

Durante a observação P2 e P3 expressavam seu pouco contato com a sala de AEE. Não sabiam quais dos alunos matriculados na sala regular, frequentavam o atendimento e ainda que obtendo esta informação, não eram conhecedoras das estratégias com eles desenvolvidas.

Igualmente, P4 também se mostrava pouco familiarizada com o atendimento. Estes elementos apontam que os avanços obtidos, as dificuldades detectadas nas duas salas, restringiam-se aos espaços específicos, o diálogo se mostrava fragmentado, limitado a algumas experiências entre P1 e P5.

Por sua vez, P5 e P6 expunham a necessidade de vincular as práticas do AEE com suas práticas na sala regular. P5 tinha um contato maior com a professora do AEE, trocavam conversas e experiências sobre os alunos, ainda assim, para P5 o contato não respondia à interação que deveria ter entre um e outro segmento.

Vygotsky aponta que o ambiente e as relações familiares da criança são importantes indicadores de compreensão sobre o seu desenvolvimento. Ao conhecer as práticas da sala regular a professora do AEE passa a ter maior conhecimento sobre as crianças com que trabalha, da mesma forma as professoras do ensino comum se apropriaram de mais elementos sobre as crianças na medida em que acompanham o desenvolvimento no AEE.

Para P1 o diálogo com as professoras do ensino regular é satisfatório, mas enfatiza que, se houvesse possibilidade, acompanharia melhor as crianças e as práticas de suas professoras. Destacou que os turnos de trabalho complexificaram o seu acompanhamento aos alunos em horário oposto aos atendimentos.

Ressalta ainda P1 que, apesar de considerar boa a ligação com as professoras do ensino regular, aponta um conhecimento mais próximo apenas com P5:

Eu, às vezes eu passo pela casa dela e converso, tanto que ela disse que está com dificuldades com eles. No mês de junho, de maio pra junho, mas ele é capaz, eles são capazes, conversei muito com ela, eu disse, pois eu vou lhe arrumar um material pra você mudar essa sua opinião a respeito desta criança, e levei até uma apostila pra ela, de vez eu quando converso com ela, eu vou muito a casa dela sabe, que vir até a escola no contra turno, no outro turno, eu não tenho muita condição então eu faço assim ao invés de vir até aqui, eu vou até a casa dela, eu telefono, é tanto que ela tá com uma apostila que fala da deficiência da criança e ela disse que tá gostando né, que tava tentando montar uma maneira de trabalhar com ele dentro da sala de aula, eu fiquei muito feliz com isto (P1).

A professora que P1 se refere na fala é P5. Com A1, o atendimento ainda era recente, sendo uma das razões pela qual P1 não conhecia suas professoras do ensino regular. Com A2, o acompanhamento já se dava há um período mais prolongado, o que permitia um maior contato com P5. Com P6, porém não foi observada proximidade.

O diálogo entre professoras do ensino regular e professores do AEE era limitado a algumas experiências. Viam-se em reuniões da escola ou rápidas visitas na própria residência delas. O que dificulta as atividades em uma e outra sala e o entendimento sobre as práticas de cada grupo de profissionais.

Revela-nos alguns episódios que caracterizam o relacionamento entre professores de AEE e de sala regular na escola investigada. Refletimos se seria a imagem de uma faceta dos processos de inclusão que se constituem a partir da criação de Salas de Apoio Multifuncional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo ficam três coisas:
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é possível continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de
terminar.
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo da dança...
Do medo uma escada...
Do sonho uma ponte...
Da procura ...
Um encontro.*
(Fernando Sabino).

Embora a educação especial remonte o século XIX, a inclusão educacional da pessoa com deficiência constitui, ainda, um processo embrionário e em construção. Há um longo caminho a percorrer mesmo após as mudanças percebidas, notadamente a partir da década de 1980, no que diz respeito à defesa do direito à educação das pessoas com deficiência.

A conquista da equidade educativa, porém, é uma realidade distante. Questionar velhos paradigmas se configura algo fundamental quando analisamos o currículo escolar, as práticas pedagógicas autoritárias e exigimos transformações físicas no espaço escolar. E, principalmente, ao denunciarmos o preconceito e a discriminação na busca de construir uma escola para todos.

No desenvolvimento deste trabalho, nos apoiamos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano com base, notadamente, nos estudos defectológicos de L.S. Vygotsky. Foi nosso objetivo investigar o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, buscando um possível diálogo entre as práticas desenvolvidas pelos docentes que atuam nestes espaços. Supomos que entender como o AEE se efetivava dentro da escola seria importante no processo de entendimento de como políticas educacionais se materializavam no dia-a-dia de uma escola regular da rede pública municipal de ensino.

Compreender como se organizava a escolarização de pessoas com deficiência intelectual no âmbito de uma escola do município de Juazeiro do Norte-Ceará implica compreender o funcionamento da Sala de Apoio Multifuncional, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste espaço, recebem atendimento/suporte específicos crianças com DI: também outras deficiências, para desenvolverem elementos que utilizam (ou vão utilizar) em seu cotidiano, seja escolar, familiar ou em outras esferas sociais. É oportuno ressaltar que não existe a pretensão de ocupar o espaço do ensino regular, mas um auxílio, um complemento ao que é desenvolvido na sala regular.

Esta investigação argumenta que os estudos de Vygotsky (2010) podem ser utilizados para embasar reflexões em torno de alternativas propostas pelas políticas educacionais para subsidiar a construção da escola inclusiva. O AEE se apresenta como a alternativa de organização da escola para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência (reconhecida, preferencialmente, por laudo clínico).

Com Vygotsky (1989) compreendemos que o ensino para a pessoa com DI não pode estar limitado à deficiência em si. A escola se organiza para lidar com mais esta singularidade, a deficiência intelectual, o que pode proporcionar a produção de respostas educativas diversificadas. No âmbito da inclusão escolar a educação da pessoa com DI surge como um desafio porque se trata de lidar com crianças e adolescentes que tendem a apresentar comportamentos considerados “muito diferentes”, pelos professores. Em geral, a educação da pessoa com deficiência intelectual tem enfatizado suas dificuldades em detrimento de suas reais possibilidades, sempre determinadas pelas condições sociais e históricas. A expectativa sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual se configura ainda restrita.

O marco para o desenvolvimento da criança reside nas oportunidades que o meio social possibilita. Com suporte neste referencial, nos foi possível observar como uma escola, embora se afirme inclusiva, encontra-se ainda desprovida de instrumentos que assegurem a viabilidade de educação para crianças deficientes.

Assim, algumas vezes, na perspectiva de alguns sujeitos da pesquisa lidar com as deficiências evocava situações de espanto e curiosidade. Até mesmo às ações mais simples realizadas por crianças com deficiência eram consideradas

“extraordinárias” e “admiráveis”. O que evidencia que o preconceito tem formas sutis de manifestação.

Nas relações do cotidiano escolar, escondido entre algumas palavras de aceitação, encontramos o peso que é dado à deficiência. Vygotsky (1997) sustenta nossas análises à medida que fala em uma educação social, em que a deficiência afeta antes as relações sociais da criança e não sua relação com o próprio ambiente físico.

No que se refere à Escola Incluir ficaram evidentes os seguintes aspectos no tocante à prática do AEE e da sala regular no processo de inclusão de alguns alunos com DI:

- O currículo ainda é pautado em um processo de ensino homogêneo, no qual as crianças devem se aproximar ao máximo dos níveis de sucesso escolar;
- A escassez de materiais pedagógicos dificulta e em alguns momentos inviabiliza práticas diferenciadas, propostas pelos docentes;
- A estrutura física da escola interfere nas práticas pedagógicas por não possibilitar uma arquitetura que estimule a autonomia do aluno;
- A incipiente comunicação entre os docentes dificulta a troca de experiências, o que consideramos ser digno de destaque dentro em escolas inclusivas, por ser a partir do outro que eu construo minha própria identidade, com seu auxílio e experiência. Isto cabe não apenas ao desenvolvimento dos alunos, mas a um aperfeiçoamento das práticas docentes.
- Entretanto, percebemos um esforço, por parte dos docentes tanto do AEE, como da sala regular, de uma prática pedagógica inclusiva, embora, ainda, pareça um processo difícil de concretização.

A perspectiva da política educacional é possibilitar as crianças com DI matriculadas no ensino regular a possibilidades de se frequentar o AEE, com objetivo de desenvolver o que não é trabalhado na sala regular. Se a matrícula no ensino regular é critério para que o aluno possa ter sua matrícula no AEE, o

contrário não acontece, sendo assim, este não é um serviço obrigatório, mas uma opção da família.

Na sala de AEE são trabalhados elementos do cotidiano da criança, desde atividades que possam propor a maneira de se alimentar até elementos de higiene. São também desenvolvidas atividades que estimulem o aluno a simbolizar o que pensa, a entender e a usar abstrações. É este um espaço de estímulo à autonomia.

Alguns poderiam afirmar que ensino regular e AEE fazem parte do conjunto que constitui a escola. Assim a instituição educativa está cumprindo com sua responsabilidade de passar tanto conhecimentos acadêmicos como os da vida diária, tanto a formação para a atuação em sociedade, como a que prepara para o mundo acadêmico e do trabalho, ao aliar ensino regular e atendimento especializado. Porém lembramos, aqui, que a lei permite a este atendimento, a sua efetivação fora do ambiente escolar, ao mesmo tempo sua essencialidade para a efetivação da inclusão escolar.

Ao professor do AEE é estabelecida uma gama de funções que implicam não apenas em conhecimento sobre processos de ensino e de aprendizagem, planejamento e avaliação, mas a capacidade de um professor colaborar na gestão pedagógica de uma escola que se pretenda inclusiva.

Na esfera pesquisada os professores falam sobre a importância das atividades executadas no AEE, colocando-o com papel de complementaridade ao ensino regular. Por outro lado, no período investigativo, percebemos o pouco diálogo existente entre a sala regular e o atendimento. Nas falas das próprias professoras das salas regulares percebemos as dúvidas que pairam sobre o que é trabalhado no AEE e reclamações do distanciamento entre as práticas das duas salas.

A professora de AEE aponta que as contribuições que este atendimento oferece às crianças são essenciais. A autonomia das crianças que frequentam este atendimento é maior do que as que dele não fazem parte, a comunicação trabalhada nesta sala desperta uma maior segurança da criança no relacionamento com a sociedade, entre outros fatores que auxiliam o convívio cotidiano. A professora supracitada tem clareza da necessidade do diálogo com as professoras do ensino regular, mas reconhece que ainda é deficitário.

Talvez falte ao âmbito da gestão pedagógica da escola compreender o papel do AEE naquele contexto, o que deveria ser articulado melhor pelas instâncias maiores da educação.

A pesquisa nos permitiu encontrar visões herdadas de uma concepção de deficiência associada à infantilização ou passividade da criança com deficiência. Por outro lado, percebemos uma prática pedagógica bem mais dinâmica, em que as professoras procuram trabalhar com criatividade os conteúdos acadêmicos, assim como conteúdos que se voltam para a socialização e interação com o outro. Os poucos instrumentos dificultam este tipo de atividade, embora haja esforço por parte das docentes investigadas.

No que se refere à presença de alunos com DI na sala de aula regular concluímos que a deficiência é ainda um desafio a ser desmistificado. As práticas pedagógicas desenvolvidas com estes alunos em sala ganham em muitos momentos aspectos assistencialistas, o simples tocar na criança às vezes parece tarefa obrigatória. Quando a prática é realizada de uma forma satisfatória, similar às destinadas a alunos considerados normais, a atividade é considerada destacável e a professora ganha *status* de competente. O que deveria ser comum entra no cenário do extraordinário.

O trabalho desenvolvido pela professora de AEE da escola evidencia o objetivo de colaborar para a criança a superar dificuldades e potencializar suas habilidades. Os percalços dizem respeito não apenas a prática pedagógica, mas as formas como a escola discute (ou deixa de discutir) o que significa atender crianças com deficiência no AEE. O que significa para o currículo escolar a presença de uma Sala de Apoio Multifuncional? Uma questão possível de ser levantada após o término da presente investigação.

No que se refere ao AEE foi possível concluir ainda, que embora a docente do atendimento mantenha um esforço para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, o pouco contato com a sala regular complexifica as atividades desenvolvidas.

Sem fazer generalizações excessivas, mas num claro exercício de reflexão sobre a realidade investigada, descrever o AEE da Escola Incluir nos fez lembrar

das antigas Classes Especiais que se tornaram “depósitos” dos fracassados na escola, na realidade da Educação Especial brasileira do final da década de 1980.

A permanência dos alunos com deficiência nas classes especiais era advogada enquanto este aluno não pudesse se “adaptar” ao ensino regular. O AEE, por sua vez, lida com conteúdos “não escolares” e complementa o trabalho da sala regular, na qual a criança com deficiência poderá desenvolver a aprendizagem dos conteúdos escolares. O aluno está matriculado na sala regular e frequenta o AEE, em horários alternados. Qual seria a semelhança? Tanto as classes especiais, quanto o AEE continuam a tornar a deficiência algo focado no aluno a ser tratado de forma “individualizada”.

Enquanto retirarmos do ensino comum a responsabilidade de formação acadêmica e social da criança, associada à família e sociedade, a inclusão vai sobreviver de arranjos. A inclusão enfatiza que os currículos e práticas devem ser transformados e não que o aluno seja modificado para compartilhar plenamente da dinâmica de sala regular. Esta partilha pode e vai acontecer muitas vezes e a escola pode começar a criar as condições objetivas para que aconteça. Isto, obviamente, está associado às políticas educacionais e as formas como o Estado brasileiro lida com o tema Educação.

Vygotsky nos possibilita entender a inclusão como um processo de mão dupla, ao mesmo tempo em que está ligado ao social, está associado ao ideológico. As práticas desenvolvidas na esfera social são produto das concepções, muitas vezes deturpadas, pautadas em preconceitos que os indivíduos formam sobre a pessoa com deficiência.

Com esta base, nos foi possível perceber o processo de inclusão ainda a procura de uma identidade. A sala de ensino regular continua a ser vista como lugar de normais. O diferente, notadamente a pessoa com DI, ganha neste contexto, aspectos caritativos e as ações percebidas como inclusivas são elencadas como incomuns e dignas de aplausos, demonstrando com isto que a inclusão não faz parte do que a sociedade atual denomina de comum.

Entendemos que enquanto ações parciais forem realizadas, a escola vai continuar adotando novas denominações para um mesmo processo de separação entre pessoas com base em um padrão de normalidade socialmente construído.

Com isto estamos afirmando que alternativas como o AEE parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, nem sempre as mais adequadas. A sala de AEE, embora auxilie o desenvolvimento das crianças com DI, colaboram para que a escola afirme a necessidade de separação entre os normais e os diferentes, baseada em uma perspectiva clínica.

Talvez nossa luta possa ser por uma escola na qual não precisem existir “atendimentos” especiais, onde as necessidades não sejam rotuladas como “especiais”. O AEE pode ganhar outras formas e sotaques, daí a importância de pesquisas como esta, que se propõe a despertar para a necessidade de avaliação sobre o se entende e se efetiva com o nome de inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha. **Deficiência mental, suporte comunitário e transição para o trabalho**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, CAPES, PRODOC, 2008.

ARNAIZ, Sánchez, Pilar. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, v.1, n.1, pp. 7-18, out. 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Análise de pesquisas sobre Formação de professores: um exercício coletivo. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 2002.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental definição, classificação e sistemas de apoio**, tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANKS-LEITE, Luci.; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBY, Ana Aparecida de O. M.; GARRIDO, M. E. A exclusão permeando as relações das pessoas com deficiência nas sociedades de todos os tempos. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, v. 3. São Carlos, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUD, Stéphane.; WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspecto históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994

BRASIL. Educação Inclusiva. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. (2006). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso: 02 de março de 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: 02 de março de 2011.

_____. **Programa Alfabetização da Idade Certa.** Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/index.php/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/programa-alfabetizacao-da-idade-certa>. Acesso 02 de março de 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2010.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**-Política de Educação Inclusiva 2008, Brasília: MEC, 2009

_____. **Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEESP, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** São Paulo: Edit. Saraiva, 1998.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (org). Educação Infantil : Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 31 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 29 de novembro de 2009

CARVALHO, M. de F. **Conhecimento e vida na escola:** convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados, Ijuí: Unijuí, 2006.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. Inclusão social do contexto da reorganização capitalista do final do século XX: pessoa com deficiência, educação inclusiva e reserva de postos de trabalho. In: FUIZA, Alexandre. CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Org.) **Política, Educação e Cultura.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

CAVALCANTI, L.S. **Cotidiano,** Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino da Geografia. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005

CORRALES, Javier. **Aspectos políticos da implementação das reformas educacionais.** 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=52761&type=M>. Acessado em: 02 de dezembro de 2009.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acessado em 21 de fevereiro de 2011.

DANIELS, Harry (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DENO, Evelyn. **Special Education as Developmental Capital**, Exceptional Children, 1970.

DUNN, L.M. **Excepcional Children in the School. Special Education in Transition**. Nova York: Holt Rinehart and Wiston Inc., 1973.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**: Programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Fuerstein. Porto Alegre, 1995.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GALVÃO, Izabel.; DANTAS, Heloysa. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor de Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci.; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia Socorro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓES, Maria Cecília, A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. São Paulo: Papyrus, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acessado em: 05 de março de 2011.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos princípios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação especial**: a função social da escola. Diadema: 1992 (Trabalho apresentado no Seminário sobre Educação Especial).

JOMTIEN, Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em:

<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/SEDUCACAO/LEISR/conf.jomtiem.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2009.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

KOZMA, Charima. O que é síndrome de Down? In: GUNDERSEN, Karen Stray (Org.). **Crianças com Síndrome de Down**: Guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artemed, 2007.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (Org.) **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LUIS, Carlos R. O homem natural e a revolução iluminista: linguagem e semiótica em Jean Itard. In: BANKS-LEITE, Luci.; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LACET, Sarah Jesuino de Paiva.; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Inclusão, necessidades educacionais especiais e docência: palavras que se inter cruzam. In: SALES, José Albio Moreira de Sales.; BARRETO, Marcília Chagas Barreto.; FARIAS, Isabel Maria de Sabino. **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EDUECE, 2009.

_____. **Ditos e feitos da educação inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2005.

_____.; LAGE, A.M.V. (Orgs.) **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____.; COSTA, M. P. R. **Classes especiais para deficientes mentais na representação de professores**. Educação: teoria e prática. (Revista do Departamento de Educação da UNESP), , Rio Claro, v. 8, n.14/15, p. 19 – 32, 2000.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

_____.; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29>. Acessado em 07 de Janeiro de 2006.

_____. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

MANZINE, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros**. Sepg. Anais GT 03, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A educação inclusiva e a universidade brasileira**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2011.

_____. **A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil**. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11. Set / Dez 2006.

_____. Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; & TANAKA, D. O. (Orgs.): **Educação Especial: políticas e concepções sobre deficiência**. Londrina: EDUEL, p. 25-41, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Armed, 2003.

MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópole: Vozes, 2010.

MUNTANER, Joan J. **La Sociedad ante el deficiente mental Normalizacion Integracion Educativa Insercion Social y Laboral**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1995.

NEGRINE, Airton da Silva.; NEGRINE, Cristiane Soster. **Educação Infantil: pensando, refletindo, propondo**. Caxias do Sul: Educus, 2010.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão ... **Ponto de Vista**. V.1, n.1, 1999.

_____. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.1, n.2, 1994.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e Escola: obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LV S. VIGOTSKY**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise.; BRAUN, Patrícia. **A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção**. Disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2-n2/art_pletsch_e_braun.pdf. Acessado em 04 de Janeiro de 2011.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRIETO, Roângela G. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.; ARANTES, Valéria Amorim.; PRIETO, Roângela G. (Org.). **Inclusão Escolar**. Summus, 2006.

M. C. Reynolds, 1962, p. 368, in Kirk, S. Educating Exceptional Children, 1962. (MAZZOTTA, 1982, p. 45) SASSAKI, Romeu Kazumi. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** Disponível em: <http://www.apaeflorianopolis.org.br/imagens/Deficiencia%20Mental%20ou%20Intelectual.pdf>. Acessado em 05 de Março de 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

VÁLDES, M. T. M. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In MAGALHÃES, R. de C.B.P.; LAGE, A.M.V. (Orgs.) **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VEER, René Van Der.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Concepções infantis sobre a deficiência mental: efeitos de um programa informativo. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: deficiências sensoriais e deficiência mental. Distrito Federal: PROESP – CAPES, 2008

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Fundamentos de defectología**. Cuba: Pueblo y Educación, 1997

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana, Científico-técnica, 1987.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Mestrado Acadêmico em Educação

Área de Concentração: Educação e Formação de Professores

Profa. Dra. Rita de Cássia B. P. Magalhães

Mestranda: Fabrícia Gomes da Silva

Pesquisa: Inclusão Escolar de aluno com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão.

Roteiro de Entrevista

Prof^a: _____ Data ____/____/____

- 1 – O que você interpreta como AEE?
- 2 – Como funciona este atendimento?
- 3 – A quanto tempo a escola trabalha com o AEE?
- 4 – Quais são os elementos do ensino das crianças que você acha necessários para aprender?
- 5 – Quanto tempo é necessário para o atendimento de cada aluno?
- 6 - A quanto tempo você acompanha cada um dos sujeitos da pesquisa?
- 7 – Sendo professora quais são as outras experiências que você tem com alunos com deficiência?
- 8 – Como surgiu a idéia de você trabalhar com o AEE?
- 9 – Você tem formação para trabalhar com o AEE?
- 10 – Você tem acesso ao material do SEESP para o AEE e se tem como você qualifica este material?
- 11 – Como é a sua relação com a professora do ensino regular?
- 12 – A que você atribui esta relação com os professores da sala regular?
- 13 – Quais elementos da prática pedagógica você considera necessários para trabalhar com a criança no AEE?

**APÊNDICE B – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DAS SALAS DE AULA
REGULAR**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Mestrado Acadêmico em Educação

Área de Concentração: Educação e Formação de Professores

Profa. Dra. Rita de Cássia B. P. Magalhães

Mestranda: Fabrícia Gomes da Silva

Pesquisa: Inclusão Escolar de aluno com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão.

Roteiro de Entrevista

Prof^a: _____ Data ____/____/____

- 1 - A quantos anos você exerce o magistério?
- 2 – Como você começou a trabalhar com crianças com deficiência?
- 3 – Quais foram os primeiros impactos deste trabalho?
- 4 – Você conhece o AEE?
- 5 – Como você vê a influência do AEE para a aprendizagem destas crianças ou, se o AEE, ajuda ou não ajuda a atuação do professor em sala regular.
- 6 – Sobre a sala de aula regular, o que você sente falta.
- 7 – Como é feita a escolha dos professores que vão trabalhar com as salas inclusivas?
- 8 – Porque ter dois professores em sala de aula?
- 9 – Como você concebe a possibilidade da inclusão?
- 10 – Fale um pouco sobre a sua prática pedagógica.

ANEXOS

ANEXO A – CONTEÚDOS DE ENSINO DA SALA REGULAR – MATERNAL**LINGUAGEM**

Estórias

Brincadeiras

Coordenação motora

Desenho livre

Trabalhar a escrita do nome de forma maiúscula

Introdução das vogais maiúsculas

Identificação das vogais nos seus nomes

Figura-fundo

Pintura

Recorte / colagem

Traçados de letras

Trabalhar o alfabeto

MATEMÁTICA

Linha reta e curva

Curva aberta e fechada

Cores primarias: azul, vermelha e amarela

Os números 0 a 9

Formas geométricas: círculo, quadrado, triângulo e retângulo

Conceitos matemáticos: em cima/ em baixo; dentro / fora; aqui / lá; pouco / muito; grande / pequeno; grosso / fino; alto/ baixo; frente / atrás; perto/ longe; cheio/ vazio.

Cor secundária: verde

Conceitos: juntar / separar, abrir / fechar, depressa / devagar.

Conjunto vazio e unitário

CIÊNCIAS SOCIAIS

A escola

Trabalhar as datas comemorativas dos meses

Tipos de casa

Alimentação

Tipos de transportes: terrestres, marítimos e aéreos.

A família

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Hábitos de higiene

Áspero / liso

Partes do corpo

Os animais

Os órgãos do sentido: audição, paladar, tato e olfato.

Animais domésticos

Seres vivos e seres não vivos

FORMAÇÃO RELIGIOSA

TEMA CENTRAL – “DEUS CRIADOR”

Deus criou a luz, a terra, o mundo

Deus criou as árvores e as flores

Deus criou as borboletas e os passarinhos

Deus criou as crianças

Deus viu que tudo era bom.

ANEXO B – CONTEÚDOS DE ENSINO DA SALA REGULAR – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LINGUA PORTUGUESA

CONTEÚDO COMPETÊNCIAS

E HABILIDADES PROCEDIMENTOS

METODOLOGICOS AVALIAÇÃO

1º BIMESTRE

- Vogais
- Encontros vocálicos
- Consoantes
- Sílabas simples
- Palavras geradoras: vida/neto/café/
sopa/remo/lixo/zebu/jogo
- Formação e compreensão de palavras simples;
- Separação de sílabas
- Distinguir vogais , reconhecendo-as nas palavras e destacando-as;
- Formar palavras com a junção das vogais compreendendo os encontros vocálicos como forma de expressão;
- Identificar os propósitos e as intenções comunicativas da fala;
- Reconhecer em seu cotidiano o uso das palavras geradoras;
- Compreender e ler a palavra geradora decompondo-a em sílabas;
- Identificar a família silábica empregando-a e formando outras palavras.
- Atividades que desenvolvam a expressão oral;
- Jogos com letras e gravuras;
- Painel do alfabeto;
- Fichas com letras para serem manuseadas pelos alunos;
- Álbum de gravuras para leitura de imagens;
- Recortes, agrupamento e colagem de palavras;
- Decomposição das palavras em fichas;
- Recursos áudio-visuais;

- Aula expositiva com auxílio do quadro negro;
- Uso do livro Oficial das letras, como recurso de pesquisa e sugestão de atividades.
- Contínua;
- Participação dos alunos nas atividades individuais e em grupo;
- Observação e registros escritos do progresso dos alunos.

2º BIMESTRE

- Silabas complexas, palavras geradoras;
Terra/namoro/pássaro
Casa/escola/artesanato/ Alvorada/oficina/religião/Justiça
- Ordem alfabética
- Letras maiúsculas e minúsculas;
- Nomes próprios e comuns;
- Acento agudo e circunflexo;
- Sinônimos e antônimos.
- Utilizar a ordem alfabética como um recurso de organização e ordem;
- Empregar as letras maiúsculas e minúsculas nas palavras;
- Distinguir maiúsculas de minúsculas;
- Distinguir e empregar os acentos agudo e circunflexo, reconhecendo-os no emprego e som das palavras;
- Fazer uso do sinônimo e antônimo para o uso da oralidade e da escrita das palavras assimilando-os e distinguindo-os.
- Organização das filas em ordem alfabética;
- Jogos e bingos de letras e palavras;
- Confecção de fichas com sinônimos;
- Confecção de fichas com antônimos;
- Exposição das palavras estudadas;
- Alfabeto móvel;
- Uso da cartilha como recurso de pesquisa e sugestões de atividades.-A avaliação neste bimestre se dará através da participação dos alunos em atividades orais e escritas, também nos trabalhos em grupo e individual com o objetivo de detectar possíveis dificuldades que venham prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

3º BIMESTRE

- Silabas complexas, palavras geradoras;
Caminho/filho/chuva
Horário/índios/ambulância/Riquezacaranguejo;
- Frases declarativas, interrogativas e exclamativas;
- Palavras no singular e plural;
- Classificação das palavras quanto ao número de sílabas.
Reconhecer os fonemas das sílabas em estudo, distinguindo som e escrita das mesmas;
- Contextualizar as palavras geradoras apresentadas para reconhecimento do sentido/significado de cada uma;
- Usar de forma funcional as frases de forma declarativa, interrogativa e exclamativa;
- Formar palavras a partir das sílabas das palavras geradoras consequentemente frases de forma declarativa, interrogativa e exclamativa;
- Compreender o uso do singular e do plural para expressar quantidades;
- Empregar nas palavras o singular e o plural;
- Classificar as palavras de acordo com o número de sílabas compreendendo os fonemas na formação das palavras.
- Exploração das palavras geradoras em seu universo como um todo;
- Exposição das palavras em fichas e murais;
- Exposição de tipos de frases e exploração em textos de acordo com a pontuação usada;
- Recorte e colagem de palavras com o conteúdo estudado;
- Uso da cartilha;
- Bingo explorando o singular e o plural;
- Quadro para separação de palavras de acordo com o número de sílabas.
- A avaliação será diagnóstica e contínua voltada sempre para a observação dos seguintes aspectos:
 - Autonomia;
 - Participação;
 - Interesse nas atividades propostas.

4º BIMESTRE

- Aumentativo e diminutivo;
- Sílabas complexas, palavras geradoras:
raiz/trabalho/folclore/constituição;
- Características dos nomes – adjetivos;
- Nomes masculinos e femininos.
- Compreender as formas das palavras quando empregadas no masculino e feminino;
- Contextualizar as palavras geradoras e seu sentido/significado;
- Reconhecer os fonemas das sílabas em estudo distinguindo som e escrita das mesmas;
- Dar qualidades coerentes às palavras, fazendo uso dos adjetivos;
- Distinguir masculino e feminino empregando na escrita das palavras.
- Jogos e competições envolvendo a escrita das palavras no modo aumentativo e diminutivo;
- Fichas com as sílabas estudadas;
- Textos para leitura e pesquisa de adjetivo, masculino e feminino;
- Gravuras e desenhos para qualificação de acordo com as características;
- Pesquisas em livros usados e revistas;
- Livros paradidáticos - A avaliação será um processo de observação da participação, autonomia e criticidade, organização e assimilação por parte dos alunos no conteúdo abordado.

Fonte: Proposta Curricular da Escola Incluir (doc 1)

MATEMÁTICA

CONTEÚDO COMPETÊNCIAS

HABILIDADESPROCEDIMENTO

METODOLÓGICOAVALIAÇÃO

1º BIMESTRE

- Vocabulário fundamental:

maior/menor, grande/pequeno, alto/baixo, comprido/curto, grosso/fino, largo/estreito, perto/longe, na frente de/atrás de, em cima/em baixo, acima/abaixo.; direita e/esquerda;

-Números de 0 a 9: _Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove,

-Comparação de quantidades;

-Ordem crescente e decrescente;

-Números ordinais;

-As idéias da adição;

-A idéia de juntar;

-A idéia de acrescentar;

-Adição com três parcelas. -Descobrir o real sentido do vocabulário fundamental relacionando tamanho, forma e posição em nosso cotidiano;

-Fazer comparação e estabelecer relações entre tamanho, forma e posição;

-Desenvolver o raciocínio lógico-matemático como instrumento para descobrir o mundo à sua volta;

-Identificar os números de 0 a 9 relacionando-os e comparando-os;

-Distinguir os números a partir da leitura, escrita e quantidade relacionada;

-Comparar quantidades a partir de desenhos, objetos e diversos materiais;

-Relacionar os números do menor para o maior e do maior para o menor;

-Estabelecer ordem em brincadeiras e jogos utilizando-se dos números ordinais;

-Compreender as idéias de somar através da junção e acréscimo de quantidades;

-Resolver adições envolvendo três parcelas;

-Utilizar as idéias de juntar e acrescentar para somar quantidades.

-Utilizar o espaço físico da escola para jogos e atividades que envolvam o uso do vocabulário fundamental;

-Uso de fichas com os números de 0 a 9 e quantidades relacionadas;

-Material de sucata para desenvolver atividades de contagem, sequência lógica e posição;

-Uso de tabelas para observação e preenchimento de acordo com as quantidades indicadas;

- Brincadeiras e jogos com os números ordinais;
- Uso de material dourado;
- Utilização de sementes e o próprio corpo (dedos) para despertar a idéia de adicionar;
- Números móveis para manusear em sala de aula envolvendo ordem, sequência, posição, maior e menor;
- Utilização do livro didático.
- A avaliação neste primeiro bimestre dar-se-á através de diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos na intenção de detectar as dificuldades e a partir daí dar novos subsídios aos procedimentos metodológicos para um melhor resultado na aprendizagem dos alunos;
- Este diagnóstico constará da observação dos seguintes aspectos:
 - Participação;
 - Autonomia;
 - Cooperação;
 - Reflexão;
- Críticidade e desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

2º BIMESTRE

- As idéias de comparar;
- A idéia de tirar;
- A idéia de completar;
- Sistema de numeração decimal:
 - O número dez;
 - Dezenas
 - Número até 99;
 - Sólidos Geométricos
- Figuras geométricas planas/ linha reta e linha curva/ linha aberta e linha fechada; Superfície plana e superfície não plana.
- Compreender o processo da subtração através das idéias de tirar, comparar e completar;
- Resolver situações-problema na oralidade envolvendo subtração;
- Compreender o sistema de numeração decimal e sua importância para o mundo;

- Compreender a idéia dos números como uma sequência de valores que facilitam representar quantidades, ordens e classificação;
- Reconhecer as formas geométricas em seu cotidiano classificando-as distinguindo-as quanto ao seu formato, número de lados, etc.;
- Reconhecer linha reta e linha curva, linha aberta e linha fechada;
- Distinguir superfícies planas e superfícies não planas. -
- Manuseio de material de sucatas para promover as idéias de tirar, comparar e completar quantidades;
- Utilização de sementes, grãos e palitos para resolução de atividades envolvendo subtração;
- Formação de dezenas com material dourado;
- Atividades mimeografadas;
- Desenhos;
- Confecção de sólidos geométricos de cartolina e/ou papelão.-
- A avaliação será diagnóstica e contínua voltada sempre para a observação dos seguintes aspectos:
- Autonomia;
- Participação;
- Interesse nas atividades.

3º BIMESTRE

- Adição – soma até 99;
- Adição com mais de duas parcelas;
- Adição com reagrupamento;
- Subtração com números naturais;
- As idéias da subtração;
- Conhecendo um pouco mais a subtração;
- Subtração com reagrupamento;
- Comparando idéias;
- As ideias da multiplicação;
- As idéias de adicionar quantidades iguais;
- A idéia das combinações;
- O que é dobro?

- O que é triplo?
- Efetuar a adição compreendendo seu processo de juntar e acrescentar;
- Fazer cálculos com mais de duas parcelas na adição;
- Analisar, interpretar e resolver situações problemas;
- Utilizar estratégias pessoais de cálculo mental;
- Compreender o processo da multiplicação como resultado da adição de parcelas iguais;
- Compreender a idéia de dobro e triplo como processo de expressão da multiplicação.
- Jogos criativos;
- Uso do material dourado;
- Brincadeiras educativas envolvendo situações –problema;
- Uso do ábaco;
- Uso de grãos e fichas para cálculo e resolução de situações problema.
- A avaliação será sempre uma constante na observação dos resultados nos seguintes aspectos:
- Participação;
- Atividades individuais e em grupo além de trabalhos com jogos.

4º BIMESTRE

- As idéias da divisão;
- Quantos grupos?
- A idéia de repartir em partes iguais;
- A idéia de metade;
- A meia dúzia;
- Par ou ímpar;
- A centena;
- Medidas;
- A medida no dia a dia;
- O que é medir?
- Medidas de comprimento;
- O metro;
- O centímetro;

- Medida de tempo;
- A hora;
- Dia / Semana / Mês / Ano
- Medida de capacidade:-O litro
- Medida de massa: O Quilograma -Analisar, interpretar e resolver situações-problema que envolvam as idéias de repartir em partes iguais e de medir;
- Fazer pares com a quantidade de elementos de um grupo e identificar se essa quantidade representa um número par ou ímpar;
- Desenvolver o raciocínio utilizando-se de formas de compreensão dos diversos tipos de medidas;
- Compreender para que servem as medidas em nosso cotidiano e como elas são importantes em nossas vidas;
- Relacionar dias, meses e ano com datas importantes em sua vida;
- Distinguir os dias da semana.
- Material concreto para dividir em partes iguais;
- Jogos recreativos envolvendo conteúdos;
- Dimensionamento de espaços, permitindo relações de tamanho e formas;
- Uso de material concreto;
- Utilização de material de sucata para observação de medidas.
- A avaliação neste bimestre constará de atividades que despertem o interesse dos alunos e que possa desenvolver o raciocínio matemático dos mesmos, possibilitando uma observação nos resultados da aprendizagem redimensionando assim a metodologia onde necessário se fizer.