



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA DOS SANTOS COTA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS**

Rio de Janeiro

Março de 2016

FLÁVIA DOS SANTOS COTA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Celeste Azulay Kelman

Rio de Janeiro

Março de 2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS”**.

Mestrando(a): **Flavia dos Santos Cota**.

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Celeste Azulay Kelman**.

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 23 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dr. Celeste Azulay Kelman



Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos



Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

CIP - Catalogação na Publicação

C843i Cota, Flavia dos Santos
Inclusão de alunos com deficiência
intelectual: articulações necessárias / Flavia dos
Santos Cota. -- Rio de Janeiro, 2016.
160 f.

Orientador: Celeste Azulay Kelman.
Coorientador: Mônica Pereira dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Inclusão. 2. Formação de Professores. 3.
Deficiência Intelectual. 4. Sala de Recursos
Multifuncionais. I. Kelman, Celeste Azulay ,
orient. II. dos Santos, Mônica Pereira, coorient.
III. Título.

À minha família, sempre o meu esforço e dedicação!

AGRADECIMENTOS

Por onde começar, nem mesmo sei bem. Os olhos enchem de lágrimas, ao pensar em quantas foram as ajudas e auxílios nos desafios que integraram essa jornada. Uma emoção ímpar invade o meu coração.

À Deus por mais essa conquista em minha vida.

À Professora Celeste Azulay Kelman, pela oportunidade, pela orientação, ensinamentos e acolhimento. Mais do que orientadora, dedico a minha gratidão e carinho.

À Professora Mônica Pereira dos Santos, por todas as aprendizagens, identificação, admiração e oportunidades.

Ao Professor Allan Damasceno por todos os ensinamentos e alegria compartilhada.

A Professora Rosana Glat a minha admiração e agradecimento por todo o conhecimento desde o Curso de Graduação de Pedagogia na UERJ em que fui aluna até os dias atuais meu referencial e exemplo.

A Professora Maria Vitória Maia por contribuir com a minha formação.

À Funcionária da Secretaria do Programa de Pós-Graduação, Solange por todo o apoio e prontidão em tudo o que foi preciso no decorrer dessa trajetória.

Aos meus pais - Ivonete e Avelino e irmãos - Patrícia e André pelo amor dedicado.

À amiga e Professora Adriana Ramos por todas as horas que compartilhamos as inseguranças, as alegrias e os desafios de Pesquisadoras, além do presente que ganhei: a sincera e pura amizade.

A amiga que ganhei construindo conhecimentos Carolina Gorne, a minha admiração e carinho sempre.

Às amigas Monick Leyse e Flávia Athayde pelo apoio, ajuda, companheirismo e todo o carinho nos momentos mais difíceis.

À amiga e Professora Jéssica Rocha por todos os momentos de apoio, paciência e carinho, com esse jeito único de oferecer ajuda, que viabilizou esse trabalho.

À amiga Flávia Carvalhal pela amizade, parceria e companheirismo nas idas e vindas a Faculdade de Educação.

Às Diretoras Cinthya Purper, Denise Fernandes e Ana Paula Rosemberg por viabilizarem esse trabalho e pesquisa, a minha gratidão.

À Renata Ramos Sader pela amizade, força e parceria durante toda essa jornada de desafios.

A amiga Sonia Cristina Fonseca por acreditar nos meus sonhos e sempre me apoiar nos meus objetivos.

A amiga Sonia Amaral e Sabrina Oliveira pela amizade e tantas conquistas profissionais com suas dedicações, experiências e talentos.

A amiga Maria Perpétua Domingues pela união e colaboração.

A amiga e Professora Alana Belsito pela amizade e contribuições.

A todos os meus alunos que me possibilitam seguir em frente na busca por uma educação inclusiva e de qualidade.

Ao meu querido e amado sobrinho Gabriel, que encanta e faz brilhar os meus dias.

RESUMO

COTA, Flávia Santos. **Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Articulações Necessárias**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta pesquisa objetivou investigar o trabalho realizado na classe regular e na sala de recursos multifuncionais com alunos com deficiência intelectual, de modo a refletir sobre as ações docentes. Assim, propôs-se a analisar as narrativas dos professores do Curso de Formação de Professores para a Inclusão do público-alvo da Educação Especial - refletindo, planejando e agindo, conduzido por cinco pesquisadores de quatro universidades públicas, no âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os participantes foram professores de cinco municípios: Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e Belford-Roxo, constituindo uma proposta do Observatório Estadual da Educação Especial (OEERJ). A opção metodológica utilizada foi a pesquisa “quali-quantitativa”, com enfoque colaborativo e dialógico, a fim de possibilitar reflexões sobre as ações e práticas realizadas, contemplando a pluralidade existente no cotidiano escolar. No que se referiu ao campo de estudo, as narrativas das professoras retrataram as experiências, os desafios e os obstáculos enfrentados nos diferentes espaços escolares. Utilizamos como referencial de análise a estrutura conceitual sobre inclusão contida no INDEX, de Booth e Ainscow (2011), concebida nas três dimensões: culturas, políticas e práticas. Para análise dos dados, usamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) e a triangulação entre a observação participante, os questionários e a análise documental. Os dados evidenciaram a importância da formação continuada dos professores da classe regular e da sala de recursos multifuncionais, do trabalho colaborativo para o processo de inclusão e construção de práticas significativas e democráticas. Do mesmo modo, a pesquisa concluiu que a sala de recursos multifuncionais contribui para a construção de uma rede de ensino inclusiva e o estabelecimento de parcerias é essencial entre todos os profissionais envolvidos para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Inclusão; Sala de Recursos Multifuncionais; Classe Regular; Deficiência Intelectual e Formação de Professores.

ABSTRACT

COTA, Flávia Santos. **Student's inclusion with Intellectual Disabilities: Necessary joints.** Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master of Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, in 2016.

This research aimed to investigate the work done in the regular class and multifunctional resource room with students with intellectual disabilities, to reflect on teaching practices. Thus, it was proposed to analyze the narratives of the Teacher Training Course teachers for Special Education of the audience included - reflecting, planning and acting, led by five researchers from four public universities in the Federal University of Rio from January. Participants were teachers from five cities: Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados and Belford-Roxo, constituting a proposal of the State Centre for Special Education (OEERJ). The methodological approach used was to search for "qualitative and quantitative" with collaborative and dialogical approach to enable reflections on the actions and practices performed, considering the existing plurality in everyday school life. As referred to the field of study, the narratives of the teachers portrayed the experiences, challenges and obstacles faced in the different school spaces. Used as analytical framework the conceptual framework of inclusion contained in the INDEX, Booth and Ainscow (2011), designed in three dimensions: cultures, policies and practices. For data analysis, we used the Bardin content analysis (2011) and triangulation between participant observation, questionnaires and document analysis. The data showed the importance of continuing education of teachers of regular class and multifunctional resource room, collaborative work for the process of inclusion and building meaningful and democratic practices. Similarly, the survey found that the multi-functional room features contribute to building an inclusive education system and the establishment of partnerships is essential among all professionals involved in the inclusion of students with intellectual disabilities.

Keywords: Inclusion; Multifunctional Resource Room; Regular Class; Intellectual Disability and Teacher Education.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Trabalhos Acadêmicos sobre a Deficiência Intelectual	18
Tabela 2 - Matrículas nas Classes Especiais e Escolas Exclusivas no Brasil.....	19
Tabela 3 - Matrículas nas Classes Comuns (Alunos Incluídos)	19
Tabela 4 - Número de Matrículas por ano no Município do Rio de Janeiro	20
Tabela 5 - Número de Matrículas por ano no Município de Queimados	21
Tabela 6 - Número de Matrículas por ano no Município de Nova Iguaçu.....	22
Tabela 7 - N° de Matrículas por ano no Município de Belford Roxo	23
Tabela 8 - Número de Matrículas por ano no Município de Mesquita.....	23
Tabela 9 - Coeficiente intelectual e idade equivalente	70
Tabela 10 – Perfil dos Professores Inscritos no Curso de Formação.....	87
Tabela 11 - Quadro dos Professores com Alunos Incluídos com Deficiência Intelectual	87
Tabela 12 - Coordenadores do Curso	96
Tabela 13 - Categorização	99
Tabela 14 - Carga Horária dos Docentes.....	124
Tabela 15 - Os Instrumentos e as Categorias de Análise	129

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relação Educação Especial e Educação Comum	33
Figura 2 – Formação dos Professores da Pesquisa com alunos com deficiência intelectual....	59
Figura 3 – Instrumentos de Pesquisa	90
Figura 4 – Eixos Temáticos abordados no Curso	92
Figura 5 - Curso de formação continuada OEERJ	98
Figura 6 - Discussão de um dos grupos do curso de formação continuada.....	98
Figura 7 - Trabalho realizado pelas professoras ao final do Curso	122
Figura 8 – Etapas de Ensino e a articulação com AEE.....	130

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

Anexo I – Aprovação do Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.....	153
Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157
Anexo III – Termo de autorização de uso de imagem.....	159
Apêndice I – Questionário I aplicado a todos os professores do curso de formação continuada.....	160
Apêndice II – Questionário aplicado aos professores dos alunos com deficiência intelectual.....	161

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

MEC – Ministério da Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

AEE– Atendimento Educacional Especializado

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AADD – Associação de Oficiais Médicos de Institutos Americanos para pessoas Idiotas e Débeis Mentais

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

QI – Quociente de inteligência

DI – Deficiente Intelectual

OMS – Organização Mundial de Saúde

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CID – Classificação Internacional de Doenças

DSM – Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

CLIMEDE – Clínica de Diagnóstico e Terapêutico dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental

APAE – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

EE – Educação Especial

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CORDE – Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO	15
1.1 - JUSTIFICATIVA	25
1.2- OBJETIVOS	28
1.2.1-Objetivo geral	28
1.2.2- Objetivos específicos	29
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	30
2.1- Inclusão, AEE e Deficiência Intelectual – uma tríade significativa.....	43
2.2- A Sala de Recursos Multifuncionais e a importância do trabalho colaborativo	47
2.3 - A inclusão do aluno com deficiência intelectual – Classe Regular (CR) e AEE	56
CAPÍTULO 3 - A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO	65
3.1- Um breve histórico.....	65
3.2 – Desafios atuais	71
3.3 – História de direitos	75
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
4.1 – O cenário da pesquisa.....	84
4.2 – Participantes	86
4.3 – Técnicas e Instrumentos de construção de dados	88
4.4- Ferramentas para a análise dos dados	90
CAPÍTULO 5 – DIÁLOGOS ENTRE PROFESSORES DAS REDES	94
5.1 - O Curso Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo e a Escola do Rio de Janeiro	95
5.1.1 - Observação Participante.....	95
5.1.2- Análise documental.....	118
5.1.3- Realização dos Questionários	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS E APÊNDICES	152

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO

As múltiplas questões e desafios do cotidiano escolar nos levam à necessidade de estudar a relação entre o processo de inclusão, a sala de recursos multifuncionais (SRM) e o ensino regular no atendimento dos alunos com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, encontram-se diferentes questões como: Quais são as experiências vividas e trocadas entre o professor da sala de aula e o professor das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)? No que o atendimento educacional especializado tem contribuído e apoiado o trabalho realizado na sala de aula? Que processos de desenvolvimento estão sendo acionados com os alunos com deficiência intelectual? Como facilitar o desenvolvimento de práticas inclusivas? Qual a formação oferecida pelas Secretarias de Educação?

O interesse pela Educação Especial iniciou-se com as disciplinas que cursei na graduação no Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, logo depois, com o trabalho realizado na AACCS (Associação de Assistência à Criança Surda), diante dos desafios e caminhos da Educação Especial e da prática inclusiva. Ao trabalhar no Município do Rio de Janeiro, as dúvidas e experiências foram se multiplicando, assim como o desejo de fazer a diferença na educação, através da busca por uma escola democrática e ensino de qualidade.

Segundo Lopes (2007), pensar na prática inclusiva, nas diferenças e nos processos de ensino-aprendizagem dentro de um campo político, abrange as experiências culturais, comunitárias e as práticas sociais, que acabam por serem integrantes da produção dessas diferenças. A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ao ser considerado como uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, o respeito à diferença surge como possibilidade de resistência às políticas excludentes e às práticas classificatórias. Assim, constituindo o sujeito, com características peculiares e um processo singular de desenvolvimento, busco contribuir na área da educação especial, de modo a favorecer o desenvolvimento educacional e social desse público.

As questões consideradas, o espaço escolar e a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) sustentam o tema principal desse projeto. No documento citado determina-se a implantação da sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, previstos no Projeto Político Pedagógico das escolas, atuando como rede de apoio ao aluno com essas características incluído em turma regular.

O propósito desse trabalho foi analisar as práticas docentes realizadas na sala de recursos multifuncionais, na classe regular e na própria escola como espaço de suporte à Educação Inclusiva do aluno com deficiência intelectual. E nessa dimensão, buscou-se compreender a prática cotidiana, com suas adaptações e limitações, seja com relação ao currículo ou às questões de acessibilidade, de modo a investigar as práticas inclusivas através de um ambiente escolar acolhedor.

A proposta da sala de recursos surge como mais uma possibilidade para a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial. Deparamo-nos hoje como uma ação prioritária da política educacional brasileira, numa vertente da sala de recursos multifuncionais como complementar e não mais substitutiva à classe regular. Isso possibilita repensar a organização pedagógica e para garantir o acesso ao conhecimento e os apoios fundamentais para o atendimento das diversas necessidades especiais.

No que se refere a esse atendimento educacional especializado é imprescindível à articulação do profissional específico com os demais do ensino regular. E nesse sentido, na interlocução entre educadores acreditamos nas múltiplas interferências e no favorecimento de trajetórias significativas e desafiadoras de aprendizagens, que superem a visão da sala de recursos multifuncionais como mais uma sala da escola, provida de equipamentos especiais e de um professor especializado, que é responsável por alunos especiais.

É nessa relação entre Educação Comum e Educação Especial que destaco a sala de recursos como prioritária e enfatizo a terminologia Multifuncional, que pode estar associada a múltiplos recursos, mas também à pluralidade de ações que contemplam o desenvolvimento integral do estudante e articulam com outros espaços da escola. As salas de recursos multifuncionais podem representar efetivos instrumentos de inclusão, pois contam com diferentes materiais e uma proposta diferenciada e individualizada de trabalho.

Para fazer essa investigação, realizou-se uma pesquisa qualitativa e quantitativa. A análise de dados decorreu, inicialmente, do trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores no âmbito do OEERJ (Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro). O lócus foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde aconteceram os encontros do Curso de Formação Continuada de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo.

O curso é parte de um projeto de extensão e pesquisa sobre formação continuada, que em 2015 atendeu a professores de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro: Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro; tendo como pesquisadores responsáveis duas professoras da Faculdade de Educação da UFRJ, um professor da

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, uma da Universidade Federal Fluminense/UFF e outra da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.

O Curso de Formação propôs encontros presenciais a cada três semanas e momentos de interação via e-mail, com propostas de discussões e debates sobre os temas abordados, entre o pesquisador responsável por cada município e os professores cursistas de cada município. De modo geral, os professores ressaltaram a ausência do tempo para fazer um planejamento conjunto com o professor do atendimento educacional especializado, impedindo a troca entre os professores da classe regular e da sala de recursos multifuncionais.

As salas de recursos multifuncionais são consideradas como suporte aos alunos com necessidades especiais, que estudam em turma comum. Logo, a relevância da temática escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa justificou-se pela importância das interações entre os professores da classe regular e da SRM, como previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que preconiza que os alunos com deficiência devem ser matriculados nas classes comuns do ensino e no atendimento educacional especializado, de modo complementar ou suplementar à escolarização.

Para entendermos o contexto educacional atual que engloba o aluno com deficiência intelectual é necessário verificarmos as metodologias utilizadas e buscar alguns referenciais, autores como: Ainscow (1997) com a concepção da inclusão como um movimento educacional, social e político, Freire (1999) e a compreensão da educação como prática libertadora e humanista, Jannuzzi (2004) que ressalta as duas vertentes da Educação Especial: médico-pedagógica e psicopedagógica, através de movimentos históricos e suas influências, Kelman (2005) evidencia a importância das interações para o processo de inclusão, Santos (2013) nas suas considerações sobre a inclusão como um processo, enfatiza que as relações precisam ser ressignificadas e os direitos garantidos e Damasceno (2010) ao acentuar a educação inclusiva como um movimento cultural inserido nas dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo. Assim, esses autores contribuíram para a problematização de questões referentes à educação, o processo de formação continuada e a inclusão.

As questões que envolvem a inclusão ultrapassam a esfera da Educação Especial, pois o educando deve participar do processo educacional e das ações ocorridas nas escolas, influenciando ativamente nas práticas pedagógicas e na formulação do currículo. A dualidade inclusão/exclusão deve ser superada, assim como o julgamento valorativo, que busca padronizar um modelo de normalidade, não constituindo o respeito às diferenças. Desse modo, almeja-se a promoção de direitos, de forma a garantir a igualdade de valores e padrões mínimos de qualidade do ensino.

Sendo assim, o que é estar incluído? Como se relaciona a inclusão com pessoas em diferentes grupos e conceitos sociais? De que modo o excluído possui sua identidade respeitada e participa de outros contextos identitários? A inclusão ocorre realmente? Como ocorre no contexto educacional? Como é o processo de inclusão entre os professores? Como as professoras articulam as teorias estudadas às práticas docentes? Em paralelo aos questionamentos, contamos com um novo Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), que prevê uma educação de qualidade, a superação das desigualdades sociais, a universalização do atendimento escolar e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Pensar na educação inclusiva é refletir de que modo às práticas pedagógicas atendem aos alunos como um todo e trazem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. As diferenças existentes entre o alunado não podem reproduzir desigualdades, mas legitimar a escolarização com sujeitos ativos, através da cultura e dos saberes singulares.

A escola deve repensar seus objetivos e a sua configuração a fim de atingir ideais democráticos. Atenta ao olhar sobre as práticas pedagógicas, que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e englobam as perspectivas de análise diante das necessidades e peculiaridades desses sujeitos, compreendendo o seu desenvolvimento cognitivo, no tempo e espaço escolar. Percebemos a necessidade de estudar os contextos educacionais, pois são poucos os trabalhos desenvolvidos, que ponderam a eficácia de ações inclusivas para alunos com DI.

Tabela 1 - Trabalhos Acadêmicos sobre a Deficiência Intelectual

Ano	CAPEs	CBEE	ANPED-GT15
2010	9	0	1
2011	14	—*	2
2012	18	0	2
2013	11	—	1
2014	22	2	2
2015	4	—	2

*O traço indica que no ano citado não aconteceu o Congresso, pois ocorre bianualmente.

FONTE: Elaboração própria

Nesse sentido, foram analisados dados sobre as pesquisas publicadas na área de Inclusão dos alunos com deficiência intelectual a partir de produções acadêmicas que constam no Banco de Dados da CAPES (2010-2015) e em eventos importantes como: CBEE¹, (2010-2015) e ANPED/GT15-Educação Especial (2010-2015). A tabela 1 acima ressalta a pertinência desse estudo.

Adiante apresentamos as matrículas realizadas nas classes especiais e nas classes regulares no Brasil, para evidenciar a demanda existente e o crescente número de alunos incluídos. De acordo com o INEP (2014), o último resumo técnico divulgado abaixo evidencia esse aumento de matrículas. Primeiramente, visualizaremos as matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, apenas nos segmentos de interesse da pesquisa e logo depois os números referentes às classes comuns:

Tabela 2 - Matrículas nas Classes Especiais e Escolas Exclusivas no Brasil

Ano	Educação Infantil	Educação Fundamental
2010	35.397	142.866
2011	23.750	131.836
2012	18.652	124.129
2013	16.977	118.321

Fonte: MEC/Inep/Deed (2015). Acesso em agosto/2015.

Tabela 3 - Matrículas nas Classes Comuns (Alunos Incluídos)

Ano	Educação Infantil	Educação Fundamental
2010	34.044	380.112
2011	39.367	437.132
2012	40.456	485.965
2013	42.982	505.505

Fonte: MEC/Inep/Deed (2015). Acesso em agosto/2015.

¹ Congresso Brasileiro de Educação Especial, promovido pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a cada dois anos.

Deste modo, apresentaremos os cinco municípios participantes da pesquisa com seus respectivos dados e população. O Município do Rio de Janeiro apresentou uma população de 6.476.631 habitantes (IBGE, 2015). Encontra-se dividido em 160 bairros e 4 zonas (norte, sul, oeste e central). A Secretaria Municipal de Educação é responsável por elaborar a política educacional, de forma a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a desenvolverem-se como cidadãos, objetivo este previsto pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), previsto pela Lei Federal nº10.172 de 09/01/2001. Sendo assim, o público atendido abrange a Educação Infantil (6 meses aos 5 anos), o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A rede municipal do Rio de Janeiro, em 2015, dispôs de 1.008 Escolas de Ensino Fundamental, 449 unidades de Educação Infantil, divididas em 247 Creches Públicas, 206 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e outras 163 Creches Conveniadas. O quantitativo de matrículas no município do Rio de Janeiro está distribuído na tabela a seguir, conforme os segmentos. O destaque aconteceu, no atendimento à Educação Infantil e Ensino Fundamental I com o acréscimo de matrículas, como podemos verificar na tabela 4.

Tabela 4 - Número de Matrículas por ano no Município do Rio de Janeiro

Ano	Educação Infantil	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Total de Matrículas
2011	37.909	72.627	299.584	230.375
2012	46.082	71.363	287.926	234.756
2013	51.444	70.438	282.543	230.148
2014	52.904	78.827	264.226	224.580

Fonte: MEC/Inep/Deed. Acesso em agosto/2015.

Desde o ano de 2015, a rede pública municipal contrata mediadores para auxiliarem no atendimento de parte das crianças, que constituem o público-alvo da Educação Especial, notadamente alunos com transtornos do espectro autista, paralisia cerebral, deficiência intelectual e múltiplas deficiências. No ano de 2014, foi realizado o concurso público para agente de apoio à Educação Especial, com previsão de início do trabalho no ano de 2015 e que caracterizou uma nova modalidade dentro da Educação. Assim, podemos perceber mudanças significativas, no que compete à Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas

que ainda não garantem uma educação de qualidade para todos, pois faltam ações públicas e investimentos na formação dos professores.

Ainda no ano de 2015, percebemos o destaque do município do Rio, que adotou como possibilidade a matrícula efetuada tanto no Ensino Regular como na Classe Especial, oferecendo as duas modalidades, além do atendimento educacional especializado. Nota-se o aumento das matrículas nas etapas do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, porque os alunos que não obtinham as notas mínimas eram encaminhados para o ensino noturno. Cabe lembrar que não existem SRM noturnas. O professor itinerante é quem acompanha aquele aluno com necessidades especiais matriculado na Educação de Jovens e Adultos no período da noite e esse aluno também pode realizar o atendimento SRM no contraturno.

Com relação aos outros municípios que compõem o OEERJ, a saber: Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro realizamos um breve histórico, relacionando as demandas ao atendimento educacional especializado e às matrículas efetivadas. O município de Queimados representa 1,4% da área metropolitana, com uma população de 143.632 habitantes (IBGE, 2015). A estrutura educacional, em 2014, dispunha de 35.674 matrículas realizadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O Ensino Médio era oferecido pelo setor privado e pelo Governo do Estado.

Na esfera municipal, as matrículas no Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) ainda são restritas, em relação ao Fundamental I (1º ao 4º ano). Os alunos não permaneceram e deram sequência aos estudos nas determinadas unidades escolares descritas, fator evidenciado na redução do número de matrículas. Na tabela 5 abaixo, está a relação entre o número de matrículas iniciais na Educação Infantil e nos demais segmentos do Ensino Fundamental da rede municipal desta área nos respectivos anos, apenas como forma de acompanhar o levantamento de dados e possibilitar um comparativo nos anos envolvidos.

Tabela 5 - Número de Matrículas por ano no Município de Queimados

Ano	Educação Infantil	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Total de Matrículas
2011	918	9.688	2.059	12.665
2012	1.169	9.216	2.242	12.627
2013	1.143	8.740	2.438	12.321
2014	1.367	8.195	2.149	11.711

Fonte: portal. ineq.gov.br. Acesso em agosto/2015.

Houve uma diminuição de matrículas, nos anos descritos, o que possibilitou uma redução do número de alunos em classe. A referida tabela trata da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e não diferencia o número de matrículas da Educação Especial e os segmentos de forma isolada.

O município de Nova Iguaçu apresenta uma população de 807.492 habitantes (IBGE, 2015). Com a emancipação de Mesquita, em 1999, houve uma redução de 13,5% da população, se comparado ao Censo de 2000. O número total de matrículas foi de 170.458, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio em 2010. A tabela 6, a seguir, apresenta a evolução do número de matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II em Nova Iguaçu, na rede municipal, também sem especificar a Educação Especial:

Tabela 6 - Número de Matrículas por ano no Município de Nova Iguaçu

Ano	Educação Infantil	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Total de Matrículas
2011	5.583	37.814	11.316	54.713
2012	5.566	36.923	11.325	53.814
2013	5.624	36.694	11.595	53.913
2014	6.547	34.909	11.948	53.404

Fonte: portal. ineq.gov.br. Acesso em agosto/2015.

Segundo o IBGE (2010) são 8.892 profissionais de educação e a população escolar na Educação Básica é de 163.420 alunos na rede pública e privada de ensino, nos seguintes segmentos: 11.280 matrículas na pré-escola/573 docentes, 119.851/5.783 docentes no ensino fundamental e 32.289 no ensino médio/2.536 docentes. O Ensino Médio é oferecido pelas esferas: estadual, federal e privada. No ano de 2012, os dados deste município pela mesma fonte referida, constataram a existência de 78 docentes atuantes em 44 salas de recursos multifuncionais, contudo ainda há um distanciamento do número de matrículas do primeiro para o segundo segmento.

A área do município de Belford Roxo compreende uma população de 481.127 habitantes (IBGE, 2015). O número de matrículas nos anos respectivos é maior no Ensino Fundamental I e ocorreu uma diminuição nas matrículas do segundo segmento como aponta a tabela 7 abaixo, apresentando o número de matrículas nos dois segmentos (Fundamental I e II) e na Educação Infantil, evidenciando uma redução de 7% no total de matrículas. O Ensino

Fundamental I representa aproximadamente 63% do total de matrículas da Educação Básica nesse município.

Tabela 7 - N° de Matrículas por ano no Município de Belford Roxo

Ano	Educação Infantil	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Total de Matrículas
2011	4.663	26.557	10.711	41.931
2012	4.851	24.988	11.109	40.948
2013	4.784	23.674	10.374	38.832
2014	4.417	21.988	8.689	35.094

Fonte: portal. inep.gov.br. Acesso em agosto/2015.

No município de Mesquita, a população de habitantes, segundo o Censo (2015), é de 170.751 habitantes. O número de matrículas efetivadas em 2014 foi de 11.451 nos segmentos considerados abaixo. Destaca-se por dentre os anos ressaltados, que 2014 apresentou um aumento nas matrículas na Creche e no Pré-Escolar, foram 712 matrículas na creche e 1.403 no pré-escolar. O Ensino Fundamental I expressou um declínio de 2.873 matrículas do ano de 2013 para o ano de 2014. A tabela 8 a seguir, permite verificarmos um aumento no número de matrículas no Ensino Fundamental II, o que instiga uma investigação na pesquisa, assim como a crescente solicitação na Educação Infantil.

Tabela 8 - Número de Matrículas por ano no Município de Mesquita

Ano	Educação Infantil	Ensino Fund. I	Ensino Fund. II	Total de Matrículas
2011	918	9.688	2.059	12.665
2012	1.169	9.216	2.242	12.627
2013	1.143	8.740	2.438	12.321
2014	2.115	5.867	3.469	11.451

Fonte: portal. inep.gov.br. Acesso em agosto/2015.

Diante dos elementos considerados, percebe-se uma variação do número de matrículas significativas. Todas as tabelas focalizaram o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, objeto desse estudo. Quando nos referimos a classes comuns, tal fato envolve alunos

incluídos, mas não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fundamentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê a participação e o aprendizado nas escolas comuns dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008), realçamos a importância dos profissionais envolvidos, assim como das culturas, políticas e práticas nos cinco municípios, que integram a pesquisa. Daremos atenção aos diálogos e mediações descritas no curso de formação continuada dos municípios participantes do curso, caracterizando e descrevendo as relações entre o professor da classe comum e o professor da sala de recursos multifuncionais, onde o objetivo principal é a ação, que permite a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

O estudo da inclusão traz à cena as discussões sobre o nosso sistema de ensino: as práticas utilizando as tecnologias, as avaliações, o planejamento e a formação docente. É necessário um novo olhar, um novo pensar e viver o mundo. A diferença faz parte do ser humano, no processo de singularidade de cada um. Por essa razão buscou-se a compreensão da singularidade, do respeito à diversidade, acolhendo e promovendo a participação plena de todos. Assim, teremos práticas inclusivas na escola e fora dela.

Para tal, o estudo organizou-se da seguinte maneira: o primeiro capítulo apresentou os objetivos e a justificativa da pesquisa, logo após o segundo capítulo abordou a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, discutimos os aspectos históricos, culturais e sociais do atendimento educacional especializado, refletindo sobre as suas causas e a importância do trabalho colaborativo entre a classe regular e a sala de recursos multifuncionais.

No terceiro capítulo, caracterizamos e descrevemos a deficiência intelectual, as necessidades apresentadas pelos alunos, assim como apresentamos um breve histórico evolutivo da terminologia. O quarto capítulo, configurou-se nos procedimentos metodológicos, no cenário da pesquisa, na descrição dos participantes e nas técnicas para a construção dos dados. A seguir, no quinto capítulo foi realizada uma breve análise histórica sobre a criação da sala de recursos multifuncionais e das questões legais que delimitam e elucidam o trabalho e a organização da mesma. Mencionamos os diálogos entre os professores das redes, as articulações existentes, assim como as práticas e demandas educacionais para a inclusão desse público-alvo apresentadas pelas docentes.

1.1 - JUSTIFICATIVA

Vivemos uma era de mudanças e conflitos que proliferam em nosso dia a dia educacional, marcados pelas redes tecnológicas e uso de equipamentos cada vez mais avançados, o que nos possibilita uma reflexão sobre o papel da escola de hoje, principalmente das relações estabelecidas na mesma. Nesse cenário, deparamo-nos com todas as instituições sociais tendo que lidar com novas questões de cidadania, trabalho, educação, construção de identidades e exclusão social.

Destaco a questão das diferenças, da diversidade das classes escolares envolvidas, evidenciando que falamos em inclusão, muitas vezes sem pensar na dimensão. Um processo de inclusão não apenas escolar, mas social e de uma educação por direito e não, por favor, que assegure a capacidade de pertencimento a um grupo ou comunidade, de modo próspero.

Segundo Rodrigues (2006) a escola desenvolve políticas, culturas e práticas, que valorizam a identidade de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e compartilhado, com qualidade e sem discriminação. O termo Inclusão aparece em diferentes cenários; resta-nos saber sobre a sua representatividade nos diversos ambientes, se é capaz de promover a equiparação de oportunidades e a colaboração.

Equidade significa dar oportunidade a todos, melhorando a qualidade da educação (GADOTTI, 1992). É preciso pensar nas oportunidades de desenvolvimento de todos os alunos, respeitando as singularidades existentes. O currículo deve ser repensado, as atividades propostas devem considerar o universo das diferenças individuais presentes no espaço escolar, assim como refletir sobre o tempo cronológico estabelecido para a aprendizagem. No caso do aluno com deficiência intelectual, foco desse trabalho, é necessário planejar e desenvolver intervenções aos problemas específicos, facilitando e estimulando o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem, lembrando que o aluno não é do professor, mas sim da escola e da sociedade.

Beyer salienta que:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade da classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (2006, p.73).

No cenário de lutas e avanços entre os termos encontramos a denominação integração, anterior à inclusão, difundida como princípio nas décadas de 70 até o início dos anos 90. Caracterizava um processo que objetivava integrar o aluno à escola, gerando meios para o seu

desenvolvimento através de um tratamento especial. Nesse modelo negava-se a diferença, pois o aluno deveria adequar-se à escola. A inclusão se caracteriza como um novo paradigma educacional, no qual não só o aluno especial é recebido no ensino regular, mas compreende toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade.

De acordo com Stainback e Stainback (1999):

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos”, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (p.21).

Na dicotomia entre a teoria e a prática, que deveriam caminhar juntas, e na garantia por parte das leis do direito à educação para todos, destaco a importância dessa pesquisa para se pensar na relação entre os professores da sala de recursos multifuncionais e da sala regular no atendimento ao aluno com deficiência intelectual. A inclusão de crianças no ensino regular é um processo amplo, fundamentado em uma história decorrente das lutas pelos direitos humanos, pois tais princípios foram propagados através de declarações e diretrizes, desde 1948, quando foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (MAZZOTTA, 2011).

As pessoas com deficiências começaram a ser atendidas institucionalmente no século XIX, mas dentro de uma perspectiva clínico-terapêutica. No entanto, o atendimento baseado nessa perspectiva, em relação às pessoas com deficiência intelectual, perdurou até meados do século XX. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, possibilitou mudanças nessa área, como a matrícula nas classes comuns. Mesmo assim, o estudante público-alvo da Educação Especial, ainda enfrentava problemas quanto à efetivação de sua matrícula e permanência na escola (MAZZOTTA, 2011).

De acordo com Foucault (2010), a deficiência mental, hoje chamada deficiência intelectual, era relacionada à história de loucos, que deveriam viver trancados em asilos e hospícios, longe da sociedade. A terminologia foi trocada para que essa visão fosse superada. Hoje o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014) utiliza o termo transtorno do desenvolvimento intelectual ou deficiência intelectual².

Os movimentos estão crescendo e expandindo a luta das pessoas com deficiência intelectual (DI), justificando ainda mais essa pesquisa. Pan (2008) salienta avanços e

² Caracteriza-a por déficits em capacidades mentais genéricas. O que em geral, culmina em prejuízos no funcionamento adaptativo, com dificuldades na independência pessoal e na responsabilidade social.

retrocessos; anteriormente era utilizada a terminologia deficiência mental, focalizava na incapacidade do indivíduo, na limitação e na insuficiência de sua produtividade. Nos dias de hoje, com a perspectiva da deficiência intelectual considerada funcionalmente, o enfoque é atribuído ao papel fundamental das relações sociais e o desenvolvimento cognitivo por meio delas.

O desejo de trabalhar com pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial surgiu após um acidente de carro, que me deixou dois anos sem andar. Vivenciei a deficiência física, sem muitas expectativas para voltar a andar. Nessa época cursava a faculdade de Pedagogia na UERJ e o Programa de Acessibilidade Rompendo Barreiras favoreceu a conclusão do meu curso. O idealismo, a garra e a fé me fizeram vencer esse desafio e também não esquecer o compromisso em fazer algo por esse segmento da população.

Busquei cursos e a leitura de alguns autores, que sustentaram ainda mais o meu referencial teórico para seguir articulando anos depois, como professora do município do Rio de Janeiro, o trabalho com a diversidade e com alunos incluídos do público-alvo da Educação Especial. Esse trabalho aumentou a minha curiosidade e a busca por formação. Após a minha graduação busquei o Curso Normal, pois percebi que era a sala de aula, o meu espaço de multiplicação, apreensão do conhecimento e do trabalho com o ser humano.

As disciplinas isoladas do Mestrado da UERJ, assim como o Curso de Atendimento Educacional Especializado me fortaleceram a seguir convicta de minha jornada. Autores como: Perrenoud (2001), Tomasello (2003) e Vygotsky (1997) embasaram a minha prática e hoje estão presentes auxiliando essa pesquisa com conceitos como a importância da vivência sociocultural, o papel do mediador e a zona de desenvolvimento proximal. Pesquisas recentes ampliaram meu conhecimento, com a contribuição do conceito de zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2008), como veremos mais adiante. É função da escola instruir todos para uma vida em sociedade, através do desenvolvimento de habilidades e competências.

O trabalho recente, realizado na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Ensino Fundamental I com alunos incluídos do público-alvo da educação especial, a questão do letramento e da alfabetização de alunos com deficiência intelectual, assim como o atendimento educacional especializado, me conduziram a leituras e à busca por um projeto na área da deficiência intelectual, objetivando contribuir para superar as barreiras existentes. Eram insuficientes as medidas oferecidas pelas políticas públicas, assim como a gestão escolar imediata, pois ela não eliminava as dificuldades para

incluir os alunos com deficiência. O que percebíamos era uma integração e não uma inclusão, o que materializa a participação.

Outro fator relevante para pensarmos na produção de mais pesquisas na área da Educação Especial e Educação inclusiva, foram as solicitações quando ministrei um Curso na XIX Biosemana da UFRJ/2015 sobre a deficiência intelectual, onde 90% dos presentes consideraram a necessidade de mais cursos e disciplinas voltados para a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente na identificação e reconhecimento das características e desenvolvimento de ações pedagógicas no segundo segmento. Articular os dois segmentos nas trocas de saberes e efetivar ações inclusivas, também é um fator destacado na Universidade.

É fundamental que a sociedade, junto à escola, crie mecanismos de participação e colaboração, formando e estruturando todos, conscientes da importância do papel de cada um como sujeito/cidadão nesse grupo, sejam com alguma necessidade especial ou não. Afinal somos todos diferentes e a diferença é uma característica humana. Como nos diz Costa (1998):

Para ter direito a existir, sem ser idêntico (ao colonizador), é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural da representação. É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevem infinitas posições-espaco-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos (p.40).

Desse modo, penso a questão da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, na escola e na sociedade. Ainda há uma lacuna para o desenvolvimento e participação desses alunos, pois muitos profissionais ainda categorizam pela deficiência e desconsideram as potencialidades e capacidades do ser humano. Nesse sentido, ressalto a importância de estabelecermos relações para a aprendizagem, da formação entre os docentes e demais profissionais da escola, frente à diversidade e singularidade dos alunos. Assim, o interesse é destacar a importância da articulação da classe regular e da SRM, observando as demandas das professoras em suas práticas, para desenvolver a autonomia dos alunos com deficiência intelectual, buscando reflexões e transformações das ações do cotidiano escolar.

1.2- OBJETIVOS

1.2.1-Objetivo geral

Caracterizar o trabalho realizado com alunos com deficiência intelectual e descrever as interações entre os professores da classe regular e da sala de recursos multifuncionais.

1.2.2- Objetivos específicos

1. Investigar as ações docentes nos dois ambientes educacionais para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.
2. Analisar as escolhas docentes na tomada de decisões na sala de aula e na SRM.
3. Avaliar por meio das narrativas das participantes do Curso, o uso de tecnologias, da avaliação, do planejamento e da participação de estudantes com deficiência intelectual e o seu processo de inclusão.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente. (Foucault, 1995, p.232)

No Brasil, os primeiros atendimentos aos alunos com necessidades especiais ocorreram no final do século XIX. D. Pedro II, em 1854, fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant e, em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, hoje chamado Instituto Nacional de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro. Ambos são vinculados ao Governo Federal e são institutos de referência nacional.

Na história da Educação Brasileira, destacaram-se dois períodos, segundo Mazzotta (2011): o primeiro compreendia de 1854 a 1956 onde as iniciativas educativas aconteceram de forma isolada e o outro período compreendido foi de 1957 a 1993, que se caracterizaram por iniciativas oficiais. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de coordenar as ações de política educacional. Em 1986, é criada a CORDE (Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), que mais tarde é transferida para o Ministério da Ação Social. Extinto o CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP).

A trajetória acima evidencia o quanto as ações públicas secundarizam a Educação Especial, pois não garantem o direito à participação, tendo em vista que as medidas e as leis, não possibilitam uma educação de qualidade para todos. No final do século XX, surgiram algumas associações filantrópicas de atendimento à pessoa com deficiência: a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1935, para atender ao sujeito com deficiência intelectual e as APAES, em 1954.

Mazzotta (2011, p.44) aborda o atendimento a deficientes mentais, foco da pesquisa, destacando a introdução pelo Instituto Pestalozzi, citado acima, da concepção da “ortopedagogia das escolares auxiliares” europeias no Brasil, que se caracterizaram pelo desenvolvimento de um trabalho com o objetivo de propiciar ao aluno com deficiência intelectual, experiências com atividades rurais, artesanais, orientação pré-profissionalizante, além disso, incentivou as instalações das primeiras oficinas pedagógicas nas áreas da marcenaria, cerâmica e outros trabalhos manuais simples. Nesse mesmo Instituto, ressaltou a importância do trabalho de Helena Antipoff, no Rio de Janeiro e que é uma referência até os

dias atuais, na busca e no compromisso com a convivência democrática, por meio de ações e contribuições para a Educação Especial.

A Educação Especial surge apoiada pelo modelo médico-assistencial, as práticas baseavam-se na patologia e buscavam resolver as limitações causadas pela deficiência. As famílias tinham dificuldades em reconhecer as necessidades dos seus filhos e muitas vezes o diagnóstico era tardio.

Nos anos 60, destaca-se a preocupação com um sistema educacional, que atendesse aos alunos com deficiência, mas levando em conta a preocupação com a aprendizagem. “A ênfase era atribuída ao meio (escola, família, clínica), que proporcionaria condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento social e acadêmico” (GLAT; FERNANDES, 2005, p.39).

A década de 60 foi marcada por campanhas voltadas para o atendimento educacional dos excepcionais, assim chamados, então nessa fase começa-se a perceber o início de discussões políticas com o objetivo de uma educação mais sistematizada. Relativa ao público-alvo dessa pesquisa destacou-se a CADEME (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais), que de acordo com o Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960 ficou estabelecido, no artigo 3º que:

A CADEME tem por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, o treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outras os deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

I - Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupou das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais.

II - Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

III - Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais.

IV - Estimulando a constituição de associações e, sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.

V - Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate.

VI - Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos, técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto.

VII - Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema.

VIII - Promovendo e auxiliando a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, afirma em seu artigo 88 que, “a educação dos excepcionais deve enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. E no artigo 89, confere que “toda iniciativa privada considerada relevante pelos conselhos estaduais de educação relativas à educação do excepcional, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empregos e subvenções”.

Nesse entendimento, por ora a Educação Especial deveria enquadrar-se no sistema geral de educação e caso necessite de alguma situação especial estaria à margem do sistema geral da educação, ou seja, qualquer necessidade de apoio a escolarização particular do aluno, seria uma função extra, desvinculada do ensino regular. Esse fato traz reflexos consideráveis nas políticas, nas técnicas e na própria organização desse contexto escolar.

Na década de 70 deparamo-nos com os conceitos de integração e normalização, a fim de consolidar uma educação mais ampla do aluno, que é público-alvo da Educação Especial. Assim, a mesma é organizada da seguinte forma: com classe hospitalar, classe especial, o atendimento pelo professor itinerante e a sala de recursos multifuncionais, com o objetivo de atender a todos e acabar com a exclusão e segregação.

Glat e Fernandes (2005) atribuem ao conceito de integração um caráter educacional que prega a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais, que deveriam demonstrar condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado e paralelo. Apesar das mudanças na concepção da educação especial e do indivíduo com necessidades especiais, a proposta de integração sofreu influências do modelo médico, na caracterização da deficiência como doença, o diagnóstico centrado nas limitações e deficiências.

Ramos (2001) destaca também algumas dificuldades da integração, que desconsiderava o fracasso escolar, o isolamento e a falta de diálogo entre os professores, principalmente o professor da sala de recursos e a ausência da relação com o professor da classe regular. A sala de recursos era caracterizada por um espaço diferenciado para atender o público-alvo, mas que hoje apresenta mudanças consideráveis da sua proposta inicial, quanto o alunado, a estrutura da sala e a formação do professor.

Com a aprovação da Lei n. 5692/71, que em seu artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”, assim como novas ações e movimentos com vistas à implementação de novas bases e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus surgiam, com foco na questão para o ensino regular e até um grupo de trabalho visando à área da educação dos excepcionais foi estabelecido. Esse grupo contribuiu para a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação

Especial) em 1973, pelo Decreto n. 72.425, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

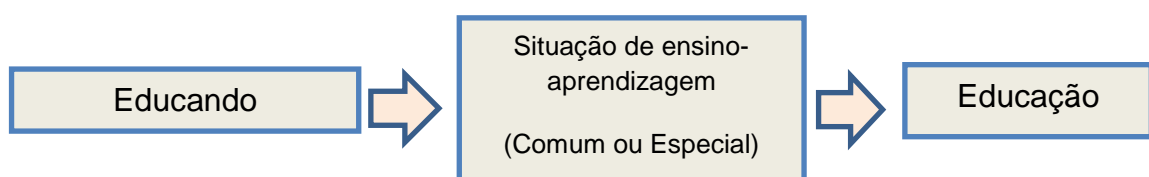
O CENESP na década de 80 foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), que foi extinta em 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A competência relacionada à Educação Especial passou a ser incumbência da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) o que descaracterizou o grupo. Logo depois, pelo Decreto n. 99.678, de 8 de novembro de 1990, inclui-se um novo Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), restrito à Educação Especial e é implantada logo depois, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (COORDE).

O atendimento através do CENESP e MEC eram caracterizados como uma linha corretiva e preventiva, que nos remete a um sentido terapêutico e clínico. Em conformidade com o artigo 3º da Portaria Interministerial n. 186, de 10 de março de 1978: “O encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, é estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade, a ser feito, sempre que possível, em serviços especializados. Onde não houver tais serviços, recomenda-se que sejam aproveitados os serviços de natureza médico-psicossocial educacional oferecidos pela comunidade”.

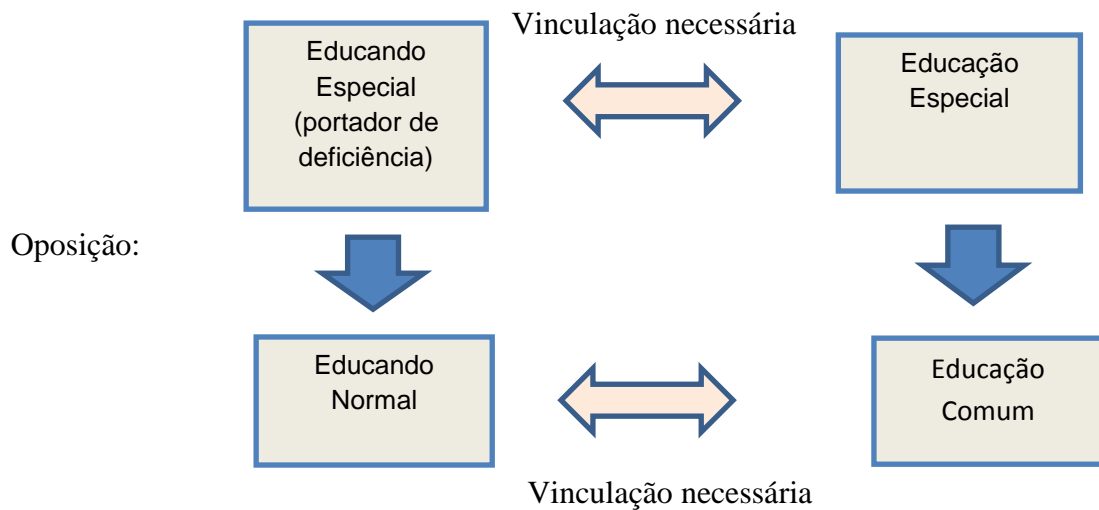
Mazzotta (2011) realça as funções e contribuições dos grupos com a estrutura do poder público na construção da educação especial no Brasil, assim como o momento político enfrentado e as terminologias legais utilizadas: excepcionais ou deficientes. Historicamente, destaca a família, que muito contribuiu para as conquistas na área da deficiência intelectual e acentua a importância da Portaria n.186 de 10 de março de 1978, que recomenda que nas classes especiais, o trabalho seja desenvolvido por professores especializados.

Algumas inquietações prosseguem: O que é educação especial? A quem ela se destina? Qual a formação profissional para atuar nela? A dicotomia da relação educação especial e educação regular foi superada? Qual a visão adotada pelos entes governamentais? Abaixo a visão dinâmica e estática, definida por Mazzotta (2011, p.85):

Figura 1: Relação Educação Especial e Educação Comum



Na visão estática:



A configuração acima nos remeteu a Cirne-Lima (1996) para explicar o sentido da oposição/do contrário:

Os contrários, isto é, não são conceitos contraditórios (Ser e Não ser, Sérvio e Não Sérvio), e sim conceitos contrários (Ser e Nada, Sérvio e Sérvio e Bósnio). A soma de dois conceitos contraditórios, Sérvio e Não Sérvio, abrange a totalidade de coisas existentes e possíveis no universo, como cores, deuses, sabores, melodias, etc. A soma de dois conceitos contrários não abrange a totalidade das coisas existentes e possíveis; aqui sempre datur tertium (p.110).

A Educação Especial representou um sistema educacional em paralelo, reconhecido nas escolas e classes especiais. A visão estática termina por limitar o trabalho educacional e desenvolvimento integral do ser humano. Havia a segregação dos educandos nas redes escolares.

Segundo Soares (1999, p.12):

Tomar, então, como objeto de conhecimento um ramo da Educação Especial ou a Educação Especial nas suas várias especializações e desconsiderar o seu isolamento da Educação (comum) é, a meu ver, ignorar o componente fundamental do objeto que está se propondo conhecer. A sua adjetivação é a sua própria constituição enquanto objeto, mas que só pode ser apreendida, globalmente, se remetida ao seu substantivo.

No final da década de 80, surge a ideia de uma Educação inclusiva, justificada pela UNESCO, quando as Nações Unidas propõem a democratização da educação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia (1990). Revelou deste modo, a urgência de universalizar o acesso à educação e a necessidade de garantir a igualdade de acesso também aos alunos com necessidades especiais.

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de um currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (UNESCO, 2002, p.290).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 208, inciso III, a Lei 7.853/89; a Lei nº 8.859/94; Lei nº 10.098/94; a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96; a Lei nº 8069/90; Lei 10.436/02; a Lei nº12. 764/12 e a Lei nº13. 146/15 e o parecer nº 17 CNE/CEB de 17/8/2001, preveem alterações no campo da Educação Especial, considerando o papel fundamental da escola na busca por um atendimento adequado a todos os alunos. Esses documentos serão explicitados durante o texto, em que acentuaremos a sua abrangência e especificidades.

Destacamos a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, citada acima que designou normas para o pleno exercício dos direitos sociais e individuais, das pessoas portadoras de deficiência, assim denominadas e sua efetiva integração social. Santos (2013) afirma que no campo dos direitos humanos, encontram-se:

[...] o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença e mesmo da tensão entre desenvolvimento e autodeterminação. O percurso histórico dos dois conceitos merece alguma reflexão porque a oposição entre eles num dado momento histórico pode esconder cumplicidades insuspeitas ao longo da história. (p.54)

Nesse sentido, destaco nesse trabalho o direito a igualdade de condições, o respeito e a disponibilidade da condição necessária para a pessoa com necessidade especial, frente a oportunidades na sociedade, para usufruir de uma vida plena, com direitos reconhecidos e oferecidos. Somos diferentes, e essas diferenças nos tornam únicos. Necessário se faz pensarmos no processo educativo escolar voltado à formação de gerações comprometidas com a diversidade de situações e pessoas.

Em 1993, a Conferência de Nova Délhi, Índia, reafirma como responsabilidade da sociedade a Educação Especial. No ano seguinte, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), aspira que todos os alunos sejam atendidos, de modo a reconhecer a diferença, promover a aprendizagem, a participação e atender às necessidades de cada indivíduo, apresenta assim uma expectativa de inclusão.

Outro documento de referência atribui-se à Política Nacional de Educação Especial - MEC/1994, que apoiava o sistema regular de ensino para a integração, estimulando parcerias com ONGs especializadas. A proposta era uma Educação Especial, que promovesse o desenvolvimento das potencialidades das pessoas “portadoras de deficiência”, condutas

típicas ou de altas habilidades, abrangendo os diferentes níveis e graus de ensino. Assim, pensar no desenvolvimento dessas potencialidades, requer participação, autonomia, espírito coletivo, troca entre os pares e nessa perspectiva Booth & Ainscow (2002) reconhecem que:

A participação significa aprender junto com os outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é (p.8).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) mencionada acima, no artigo 58, “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Assim, legalmente é reconhecida como uma “modalidade de ensino”, mas historicamente tem sido caracterizada como um subsistema paralelo de ensino e que não deve ser entendida como preparadora para o ensino comum (MEC, 2007).

Para Michels (2000, p.52) esse atributo de subsistema é percebido, pois “[...] funciona de modo peculiar, observável nos alunos, professores, recursos, políticas, entre outros”. Destacamos a sala de recursos, nesse amplo contexto e as influências recebidas; a lei evidencia a relação entre Educação Especial e Educação Regular, o local onde a primeira deve ocorrer-preferencialmente na rede regular de ensino. O termo preferencialmente não garante o acesso à rede regular de ensino.

Na Resolução CNE/CEB n.2/2001 (BRASIL, 2001), desloca o foco do local do atendimento e, o centraliza na função da Educação Especial, como se pode constatar no artigo 3º desta Resolução:

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A Educação Especial “apoia, suplementa, complementa e, em alguns casos substitui os serviços educacionais comuns”, tal propósito representa mudanças na organização desta modalidade educacional, mas ao mesmo tempo reforça sua condição histórica de subsistema, pois reafirma a lacuna entre a Educação Especial e a Educação Regular e a contradição existente no processo educacional. No capítulo 5, serão evidenciados os impactos dessa

realidade na composição do cenário da sala de recursos multifuncionais, e no público-alvo que é atendido por essa modalidade.

Diante disso, Martins (1997, p. 14) afirma:

[...] rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam.

Quando pensamos no público-alvo contemplado por essa modalidade, o que se percebia era uma proposta de adaptação social, com instituições e serviços criados para receber as pessoas classificadas como inadequadas para a sociedade. Dentre essas instituições destacavam-se os hospitais psiquiátricos, os abrigos, os manicômios, entre outros. Mais tarde é que surgiram as propostas com instituições especializadas, escolas especiais, classes especiais, classes hospitalares, salas de recursos, a função do professor itinerante e hoje, deparamo-nos com um novo profissional, classificado como agente de apoio à educação especial pelo decreto Rio “P”, Nº 01 de 4 de janeiro de 2016.

Bueno (1993, p.15) reconhece que a área:

[...] tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência.

As diferentes questões consideradas da Educação Especial implicam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do público-alvo e também em demandas quanto à formação dos professores para a área. Já nessa época torna-se evidente a necessidade de formação humana especializada e técnica desses profissionais a fim de compreender e atuar no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Nesse cenário de alterações significativas e demandas, a Educação Inclusiva destaca-se, numa perspectiva de que todos participem independente de suas dificuldades ou talentos, valorizando a diversidade humana, desenvolvendo a solidariedade, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Não se refere apenas a grupos específicos da sociedade, mas sim a todo e qualquer indivíduo, ou grupo com risco de exclusão.

Diante da lógica in/exclusão associadas a conceitos de integração, normalização e padrão realçamos as autoras: Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010), ao frisarem que

qualquer indivíduo pode ser incluído ou excluído em determinadas ações, espaços, práticas e políticas por meio de situações de discriminação por razões de etnia, raça, religião, deficiência, educação e outras.

Desse modo, a inclusão escolar enfoca a pluralidade das culturas e também a complexidade das redes de interações humanas. E nos leva a pensar sobre o ensino tradicional nessa associação e algumas formas excludentes da educação, que possibilita repensarmos o papel da escola.

Mittler (2003) nos explica que:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia, e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (p.34)

A prática da inclusão fortaleceu-se por vários movimentos sociais na área, que desejava um estado mais democrático, preparado para o acolhimento e respeito da diversidade humana, a aceitação das diferenças, a equiparação de possibilidades de desenvolvimento e participação nos espaços educacionais, econômicos, sociais, etc.

Em termos legais, realizando um breve histórico, apontamos na Declaração de Salamanca (1994), o princípio de uma escola para todos, celebrando as diferenças e apoiando a aprendizagem. Apoiados em Stainback & Stainback (1999, p. 26) “a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais”.

Reconsideramos a LDB nº 9394/96, como um instrumento importante para a Inclusão, pois estruturou a Educação Brasileira, pois a Educação Especial ganhou um capítulo independente. Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora da Deficiência e definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao Ensino Regular.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação das pessoas portadoras de deficiência foi aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 e promulgado pelo decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001, obtendo no Brasil o mesmo valor de uma norma constitucional (Ministério Público Federal, 2002). Nesse mesmo ano (2001), o enfoque centrou-se nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, sob a perspectiva de

matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educandos com necessidades especiais.

Em 2001, com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, o grande avanço decorreu da construção de uma escola inclusiva para atender a diversidade humana. Em 2002, outro progresso relativo a Resolução CNE/CP nº 1/2002, com a determinação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular uma formação docente voltada para a atenção à diversidade contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Outra vitória no campo educacional, deu-se com a Portaria nº 2.678/02, que aprovou as diretrizes e normas para o uso e a difusão do Braille em todas as modalidades de ensino e a recomendação do seu uso em todo o território nacional.

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça e pela UNESCO, o objetivo era promover no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações para a inclusão, o acesso e a permanência na educação superior. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trouxe como eixos: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No ano de 2008, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentou as diretrizes que fundamentaram a política voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. Em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, fixou que os Estados deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis.

O Decreto nº 6571/08 estabeleceu diretrizes para o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas). Em 2009, a Resolução nº 4 CNE/CEB, instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

No ano de 2011 o Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 4 pretende “Universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. ” Dentre as estratégias, a implantação de mais salas de recursos multifuncionais, a formação dos professores AEE, a ampliação da oferta do AEE e a promoção da articulação entre o ensino regular e o AEE, objetivo maior dessa pesquisa. Em 2012, a Lei nº 12.764, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

E recentemente, a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que entrou em vigor no dia 02 de janeiro de 2016. A nova lei apresentou conquistas legislativas, pois expressou a materialização de um dos nobres objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, que foi a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

A Inclusão é um desafio para as escolas brasileiras, que apresentam resquícios de influências segregadoras e/ou integradoras, diante do modelo proposto pelas atuais políticas públicas e evidencia a necessidade de uma revisão das ações nos sistemas de ensino. Segundo Kelman (2005):

Apesar do discurso oficial propor a inclusão, são poucas as escolas brasileiras que utilizam estratégias de adaptação das práticas pedagógicas ao aluno com necessidades educacionais especiais. A proposta de educação integradora ainda prevalece e vem sendo praticada há pelo menos três décadas no Brasil. Na atualidade, a criança não é colocada em ambientes educacionais o menos restritivos possíveis, como preconizava a integração: em alguns casos ela é posta diretamente na classe regular, em nome da inclusão. Nesse sentido, a inclusão termina sendo, muitas vezes, um mecanismo perverso, pois o aluno é colocado na classe regular, sem demonstrar habilidades de poder acompanhar os trabalhos propostos e sem que a escola ofereça estratégias de flexibilização (...) (p. 19).

Nessa teia de relações e construções sobressaem-se as delimitações do que é próprio do ensino regular e do que é do ensino especial. Assim como, instiga-nos saber sobre a formação dos professores, as práticas realizadas, os valores e princípios inclusivos que os orientam, a serem abordados no capítulo 5. É preciso lembrar que as atribuições do ensino regular não excluem as competências do ensino especial e as ações realizadas devem ser planejadas em conjunto.

Mantoan (2003) assegura que:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar

(currículos, atividades de avaliação, da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais.) (p. 25)

Sendo assim, a Educação Inclusiva implica na transformação da escola de hoje, revendo as propostas educativas e a organização curricular, refletindo sobre o meio físico, social e cultural em que se localiza e de acordo com as características singulares do seu alunado. De acordo com Canen e Oliveira (2002):

É preciso que a escola desenvolva seu trabalho pedagógico em uma perspectiva de conscientização cultural, desenvolvendo uma prática pedagógica, com pressupostos tais como: o reconhecimento da escola como um lócus cultural, em que a multiplicidade e diferença são a sua tônica enriquecedora; a denúncia dos processos excludentes, para que possam ser superados os mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturais e identidades excluídas... (p.24)

Destaco que a simples elaboração de leis não garante um ensino de qualidade, atendendo à diversidade e às peculiaridades existentes. Segundo Glat e Blanco (2007, p. 18), “a implementação da educação inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para turma como um todo”. E para atender as diversidades existentes entre os sujeitos, pensamos em suas identidades e na composição da sociedade múltipla, que de acordo com Silva (2000) a diversidade conceitua-se amplamente pela:

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera e dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (p.101).

Para Beyer (2006) a concepção da diversidade é mais ampla, onde as práticas e projetos de integração escolar possibilitam a inclusão escolar. Assim, a integração caracteriza-se por uma oportunidade de aproximação entre as pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial e as demais. Defrontamo-nos novamente com o binarismo (normal x anormal – deficiente x não deficiente), mas resta-nos refletir sobre as nossas relações com o outro, no que se refere à ética e a responsabilidade quanto a toda e qualquer figura de alteridade.

Glat e Fernandes (2005) concordam com Kelman (2005), por acharem que o modelo da integração prevalece ainda nos dias atuais, apesar do discurso da inclusão, pensando na

escola que espera que o aluno se adapte, recomenda a preparação prévia dos educandos, que constituem o público-alvo da Educação Especial. Esses alunos devem ainda demonstrar condições para acompanhar a turma no ensino regular, mediante o apoio especializado e paralelo.

A inclusão está diretamente ligada ao processo de participação do indivíduo, assim como em uma proposta de escola transformadora da sociedade, mais igualitária e democrática. Atenta à diversidade de culturas, de alunos e de trajetórias presentes no espaço escolar, deve romper com relações de desigualdade, que muitas vezes atribui à base biológica a explicação do fracasso escolar, e desconsidera as questões sociais e individuais.

Lembramos que ainda nos dias atuais constatamos em alguns estabelecimentos a solicitação de laudos para as crianças com necessidades especiais e o destaque para as questões biológicas. Cabe salientar que de acordo com a nota técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE para orientação quanto a documentos de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação no Censo Escolar, o laudo médico não é obrigatório e refere-se a um documento complementar, quando a escola julga necessário. O direito das pessoas com deficiência à educação não pode ser delimitado pela exigência do laudo médico.

Collares e Moyses (2006) chamam atenção para o fato da medicalização no processo ensino-aprendizagem:

A medicalização desloca problemas coletivos para a esfera do individual; problemas sociais e políticos para o campo médico. E o que significam esses deslocamentos? A biologização e, conseqüentemente, a naturalização desses problemas. Esse paradigma, ainda hegemônico em todos os campos da ciência, enxerga, cada vez mais, o ser humano quase como um corpo apenas biológico, determinado por seus genes. A esse paradigma, contrapõe-se um outro, em que o social é concreto, histórico, construído pelos homens, portanto mutável; nele, o processo saúde e doença é apreendido como resultante da inserção social das pessoas, da qualidade (ou falta de) de suas vidas. (Collares e Moyses, 2006, p. 14).

Nesse campo, tem-se reparado demanda crescente para atividades diagnósticas e atendimentos educacionais especializados no contexto inclusivo, intensificada pelas políticas de atendimento educacional especial nas escolas regulares. Desta forma, a perspectiva educacional inclusiva deve propor a participação e a aprendizagem do aluno através de uma relação em constante transformação. O sucesso escolar está implicado numa série de variáveis: arranjo político, institucional, sistêmico e pessoal e que terminam por facilitar a expansão do quadro de excluídos.

Consideramos a importância dos profissionais da educação atenderem “um por todos e todos por um”, ou seja, as diferenças individuais: os interesses, as aprendizagens, os estilos, as condições orgânicas e ambientais e também as coletivas, constituindo a aprendizagem significativa, o respeito ao grupo e o sentimento de pertencimento e inclusão, de forma que as práticas sejam construídas nas redes de saberes em constante movimento.

Educação inclusiva não é presente, é direito! No seu próprio movimento produzimos o cotidiano e fazemos e refazemos o pedagógico. Precisamos nos conscientizar de que as pessoas são diferentes, assim como as turmas. Incluir é rever conhecimentos, valores, ações, diante de um constante vir a ser. Para garantir esse direito, precisamos praticá-lo, despertar o compromisso social para com ele e conquistar espaços democráticos para exercer a cidadania, liberdade e solidariedade.

Mudanças aconteceram na Educação Especial, mas ainda é urgente a instauração de ações coletivas, práticas docentes e novos critérios para a inclusão dos alunos especiais. A Educação enfrenta desafios na mobilização de conhecimentos cada vez mais complexos referentes à constituição humana. A busca por uma escola de qualidade, democrática e inclusiva se faz presente e necessária, proporcionando a reflexão de toda comunidade envolvida: professores, gestores, demais profissionais, família e alunos.

2.1- Inclusão, AEE e Deficiência Intelectual – uma tríade significativa

Na perspectiva da escola inclusiva, um desafio a considerar é a formação do professor especializado. Será que o professor está sentindo-se incluído no espaço escolar? Qual o perfil profissional que atende à escola contemporânea? Qual o papel que o professor ocupa? Assim, problematizar e entender um pouco desse tópico no campo do atendimento educacional especializado, antes de passarmos para o próximo capítulo que faz considerações sobre o espaço em que ele atua e o contexto escolar.

A escola deve utilizar os instrumentos de acessibilidade à aprendizagem, por meio do atendimento educacional especializado. Mantoan (2004) esclarece:

Esse atendimento é complementar e necessariamente diferente do ensino escolar e destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo [...] (p.42)

O atendimento estava especificado, mas o que propor para esse público-alvo da Educação Especial? Quais as barreiras da deficiência a serem superadas? O que esperar da

aprendizagem daqueles alunos? Qual o papel de professor especializado em relação ao da classe regular? E assim, seguimos com mais desafios e indagações para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Para além das considerações da família, do profissional e da sociedade, destaco nas palavras de Gomes e Gonzalez (2008) a preocupação com a instituição escolar:

[...] uma das maiores barreiras a ser transposta pelo aluno no processo de inclusão escolar diz respeito à organização simbólica da própria instituição escolar, que atrelada aos padrões massificadores do desenvolvimento humano, vem a se estruturar muito mais como uma prática social e compensatória do que formadora ao aluno, ao dimensionar sua diferenciação e não considerar adequadamente sua singularidade. (p.53)

As pessoas com deficiência intelectual enfrentaram variadas formas de exclusão na sociedade, eram tidas muitas vezes como loucas e não havia preocupação por parte das escolas para esse público. A partir da Declaração de Salamanca (1994) e da Política Nacional de Educação Especial no mesmo ano, é que se configuram algumas modalidades de atendimento educacional: o atendimento domiciliar, as classes comuns, as classes especiais, as classes hospitalares, o centro integrado de educação especial, o ensino com professor itinerante, as escolas especiais, as oficinas pedagógicas, as salas de estimulação essencial e as salas de recursos multifuncionais.

Para atuar no atendimento educacional especializado é indispensável “... além da formação básica em Pedagogia, ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe atender.” (BATISTA & MANTOAN, 2005, p.9). Será que os profissionais das redes escolares possuem essa formação? E de que forma são estimuladas e criadas estratégias para que essas formações aconteçam? Como criam redes de informações e espaços de trocas de conhecimentos para a Educação Inclusiva?

Observamos durante a pesquisa, que muitos professores se esforçam para contribuir com o processo de inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, mas ainda faltam iniciativas públicas e o compromisso da escola. O direito à matrícula acontece, mas a garantia de um ensino de qualidade e a participação, muitas vezes deixa a desejar.

O atendimento educacional especializado é identificado como um benefício para os alunos com deficiência em sua escolarização no ensino regular, mas é opcional, cabe aos seus pais na maioria das vezes a sua permissão e frequência. O que caracteriza mais uma dificuldade no cenário da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

O aluno com deficiência intelectual deve ter centrado o atendimento nas suas habilidades e potencialidades, além do seu tempo próprio para desenvolver as atividades.

Como reconhece o documento do MEC (2007, p. 5): “o objetivo é propiciar condições de liberdade para que o aluno possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais, que lhe é disponível, tornando-se capaz de produzir significado/conhecimento”. Todavia, Fávero et al. (2004) nos lembra que:

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como meta da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar – são condições básicas para se caminhar na direção das escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é a aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas o de sermos receptivos aos níveis diferentes de desenvolvimento das crianças e dos jovens. Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados. (p. 34)

Nosso desafio é abrir caminho para pensarmos na formação e na constituição humana do sujeito com deficiência intelectual e criar práticas que possibilitem reconhecer, identificar, produzir, participar e todo o mais que concerne para o seu desenvolvimento. De modo a repensar o papel do educador, o lugar dessas práticas e das relações estabelecidas, abrindo espaço para a alteridade, o reconhecimento do outro em sua diferença.

Pan (2008) retrata que a conquista da alteridade está em favorecermos a processualidade da vida, em que a diferença seja acolhida. E que consideremos que qualquer aluno pode aprender independente de sua condição, de sua classe social ou deficiência. O aprender é um ato singular e que requer criatividade e investimento por parte de quem ensina.

O compromisso em oferecer uma educação de qualidade e que atenda a diversidade das necessidades de aprendizagens, depara-se muitas vezes com a fragmentação da Educação Especial, com uma proposta de ensino individualizado e por outro lado encontra-se o Ensino Regular. O que realça ainda mais a importância da formação desses profissionais e o preparo para atender a todas as crianças e considerar o lugar que é atribuído o diferente e a riqueza da diversidade, numa constituição de um espaço escolar único, múltiplo e complementar.

Para Rodrigues (2006):

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional, já mostra sinais de esgotamento, e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. (p.189)

No cotidiano emergem redes cada vez mais complexas de relações, que desafiam as diferenças, geradas pela velocidade das comunicações e informações. Junto a esse processo a escola não pode estar distante do que acontece da mesma forma que precisa utilizar-se das

tecnologias para aproximar-se de seus alunos, seja com necessidades especiais ou não, rompendo com a posição hegemônica, que muitas vezes se mantém. Posição essa que dificulta o diálogo e torna o ensino desinteressante e excludente. Nessas orientações, Rodrigues (2006) afirma que:

[...] entendem-se as deficiências como fixadas no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, as quais só nos cabe aceitar, passivamente, pois nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral de suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais. (p.191)

Na relação entre deficiência intelectual, inclusão e atendimento educacional especializado acentuamos a descrença no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento, por parte de alguns profissionais e famílias, que serão destacadas no capítulo 5 através das narrativas das professoras participantes do estudo. Góes (2007) frisa que: “essa maneira de pensar reforça e privilegia a perspectiva dos que não são os diferentes, contribuindo assim para que o aluno com deficiência seja visto mais como objeto do que sujeito” (p.81).

Nessa tríade, a questão da escola seria somente a de socializar o aluno com deficiência intelectual, e desconsiderar o conhecimento historicamente produzido e sua possibilidade de aprendizagem? O papel da família nesse reconhecimento e envolvimento comum é de extrema relevância, assim como da escola extinguindo qualquer visão estereotipada, assegurando o direito de frequentar a classe regular e o atendimento educacional especializado, ambos com estratégias de participação para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Minayo (2008) realça:

Todo esse quadro complexo e histórico da ação humana, com avanços, recuos, interrogações e dinamismo, nos leva a perceber esse universo recheado de história e de inter-relações que contribuem na contextualização, origem, historicidade, incluso em espaços formais e culturais, pois cultura não é apenas um lugar subjetivo, ela abrange uma objetividade com a espessura que tem a vida, permeados de conflitos, contradições, subordinação e resistência. (p. 26)

Queremos buscar formas para significar a vida do aluno com deficiência intelectual no espaço escolar, apreciando as experiências vividas, através da expressão dos seus desejos e sentimentos, assim como das suas ações e interações com os pares, de maneira que as vivências mostrem indícios que direcionem as práticas escolares de sucesso e favoreçam o processo de constituição do sujeito público-alvo desse trabalho.

As pessoas com deficiência intelectual carregam historicamente marcas, que colaboraram para que ficassem à margem da sociedade, assim como a própria classificação e composição da Educação Especial. É preciso um novo olhar, associado às novas práticas para a inclusão de todos os alunos, de maneira à ressignificar o cotidiano da escola.

Cumprir destacar nas palavras de Molon (2011):

Nessa busca de tentar compreender como o sujeito interioriza, internaliza as ações do outro nas relações que estabelece, podemos perceber o movimento, o processo, nessa trama da vida social, da vida escolar, da vida familiar, da vida individual; é nesse entrelaçamento de “vidas em unidade múltipla” que o sujeito vai subjetivando-se historicamente. (p.67)

Nas necessidades dos alunos com deficiência intelectual, no atendimento educacional especializado, e de certa forma em tudo que lhe é peculiar no contexto escolar, precisamos avançar ainda mais em algumas propostas pedagógicas, considerando-o como sujeito de aprendizagem, através da participação e da iniciativa. A inclusão desse público-alvo requer práticas respaldadas em concepções de desenvolvimento humano, que priorizem as aprendizagens construídas nas relações com o outro e tenham garantidos um processo de ensino de qualidade.

2.2- A Sala de Recursos Multifuncionais e a importância do trabalho colaborativo

A Educação enfrenta desafios na mobilização de conhecimentos cada vez mais complexos em uma sociedade marcada pela presença de grupos plurais. A busca por uma escola de qualidade, democrática, de formação para a cidadania e inclusiva nesses contextos contemporâneos se faz cada vez mais presente e necessária, proporcionando a reflexão dos professores e gestores envolvidos nas suas práticas diárias. Neste trabalho destaco o planejamento e o papel do ensino colaborativo por intermédio da integração de dois espaços escolares: a sala de recursos multifuncionais e a classe regular, ambas atuando como apoio para o processo inclusivo da pessoa com deficiência intelectual.

O ensino colaborativo representa uma parceria entre o professor especialista e o professor do ensino comum, constituindo-se com estratégias para melhorar o desempenho dos alunos que integram o público-alvo da Educação Especial (DAMIANI, 2008). É nesse sentido que se origina a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), prevista pela Portaria Normativa nº 13 de 24/04/2007, como meio de garantir o atendimento educacional especializado e a inclusão.

O aluno deve ser inserido na classe regular e ter a possibilidade no contraturno de obter um atendimento especializado, para o apoio às suas necessidades. Esse trabalho não pode ser confundido com um reforço escolar ou como um espaço de repetição de conteúdos curriculares da classe comum ou regular. O desafio é que nesse espaço os professores trabalhem em prol da superação das limitações dos seus alunos, ajudando-os a desenvolverem outras habilidades e competências. Em busca da inclusão educacional desses sujeitos, e não apenas da inclusão física deles na sala de aula.

A sala de recursos multifuncionais não é o único suporte oferecido para a inclusão dos alunos com deficiência. O Município do Rio de Janeiro conta com o trabalho do professor itinerante, que é realizado periodicamente por um profissional especializado. Este profissional realiza um trabalho direto com o educando e propicia também orientações, ensinamentos e supervisões ao professor da classe regular. No quadro de profissionais, destacam-se também os mediadores e os recém-designados para o cargo de agente de apoio para a Educação Especial.

A origem das salas de recursos para Dunn (1997) se caracterizou em um espaço destinado aos então chamados excepcionais e às crianças com dificuldades de aprendizagem. Esse apoio acontecia com a presença de um profissional especializado na tentativa de uma intervenção para melhorar o padrão de desempenho dos alunos. Mazzoli (1994) atribuía a esse espaço, a função de um reforço ou apoio: todas as crianças que não aprendessem na classe regular, com alguma deficiência ou não, eram direcionadas para a sala de recursos, com o propósito do ensino e aprendizagem.

Tavares (2004) atribui à sala de recursos a seguinte perspectiva:

A sala de recursos vinha se aproximando do ensino comum na falta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, quer no âmbito dos sistemas, quer no âmbito das instituições escolares ou da sala de aula. Reconhecer essa aproximação podia gerar uma compreensão fundamentadora do modelo pedagógico dessa sala, onde a ação não determinada pela deficiência estava dependente de outros fatores, que não os próprios da escola e do processo de escolarização (p.4).

Surgiram dúvidas relacionadas à caracterização e à determinação do público atendido nas salas de recursos, pois, ora passava a ideia de preparação para a integração socioeducacional e ora configurava-se por ser um espaço ocupado pelos métodos e processos diferenciados de ensino. Ainda hoje originam questões sobre as suas funções e atendimentos por parte da comunidade e de alguns profissionais envolvidos. Esperamos essa prática

inclusiva, onde cada indivíduo tenha a sua necessidade atendida, através de práticas representativas no contexto escolar.

Pela legislação brasileira, a sala de recursos foi mencionada primeiramente pela portaria nº 186/78 (BRASIL, 1978), que em seu cap. I, art. 1º, inciso I, utilizou o termo atendimento especializado, designando o local onde os alunos com deficiência deveriam receber atendimento diferenciado. Esta portaria foi baixada pelo CENESP/MEC, 1978, apud SANTOS, 1997:

Os alunos com necessidades educacionais especiais têm direito a atendimento educacional especializado que são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado e que implicam em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados, que consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento educacional (p.21).

A sala de recursos constituiu-se assim, como uma das modalidades de atendimento educacional especializado, inserida na Educação Especial e realizada por professor ou equipe composta de especialistas, atuando com o aluno hoje denominado como público-alvo e com o professor de classe regular, proporcionando orientação ou supervisão necessária. Esse trabalho era proposto no turno diferenciado ao da classe regular.

Em 1979, por meio da proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis (BRASIL, 1979), a sala de recursos foi designada como:

(...) um local, onde num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Esse espaço ou modalidade implica que o aluno permaneça em sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém, assistência especializada nessa sala de recursos (p.7).

Em 1984, através da publicação do documento Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial pelo Ministério da Educação a Sala de Recursos passou a ser:

(...) uma das alternativas utilizadas para atender, durante o horário escolar, em local especial, com professor especializado e com material e recursos adequados, aos deficientes mentais, que frequentam a classe comum, visando a sua orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário. A sua existência dependerá da disponibilidade financeira da região, bem como recursos humanos devidamente preparados (BRASIL, 1984, p.21).

A sala de recursos ainda não era prioridade, não era um serviço essencial e ainda faltavam recursos financeiros e humanos. Oliveira (2004) ressalta a função da mesma em observar, diagnosticar, ensinar e avaliar se havia necessidade da articulação entre o professor

da sala de recursos, o professor da sala de aula comum e a comunidade escolar. Já se almejava naquela época a integração do aluno com deficiência na classe comum, questão em destaque nesse trabalho.

Em 1986, o CENESP promulgou a portaria n° 69 (BRASIL, 1986), que determinou as normas para a fixação de critérios reguladores da prestação de apoio à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particulares. Nesse documento a sala de recursos foi definida como um local com professor especializado, material e recursos específicos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento.

A Declaração de Salamanca, em 1994, postulou que todas as crianças deveriam aprender juntas, as salas de recursos tornam-se mais valorizadas como um meio para efetuar a inclusão. Esta proposição é elucidada na declaração quando considera que “as crianças com necessidades educativas especiais deveriam receber qualquer suporte extra para assegurar uma educação efetiva” e recomenda que “deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação, quando necessário, para receber a ajuda dos professores especializados e de pessoas de apoio externo” (UNESCO, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 define a sala de recursos como:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 (Lei n°9.394/96) prevê que o atendimento educacional especializado deve ocorrer em escolas, classes ou serviços especializados, sempre que o aluno necessitar e não for possível a sua integração nas classes regulares, apontando a importância do professor especializado e indiretamente realçando o papel da sala de recursos como apoio ao alunado.

As salas de recursos multifuncionais caracterizam-se por (BRASIL, 2001):

Um serviço de natureza pedagógica, conduzido pelo professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum [...] (p.50).

Com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a sala de recursos multifuncionais é caracterizada por ser um espaço destinado ao atendimento educacional especializado, mas esse atendimento é opcional, atende todos os níveis de ensino e objetiva garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades serviços, recursos e estratégias específicas que garantam um processo de escolarização nas classes regulares, além da interação no contexto social, educacional e cultural.

A Resolução nº 4 CNE/CEB de 2/10/2009 institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Constituindo assim, o direito de frequentar a classe regular e obter o apoio pedagógico na sala de recursos multifuncionais, onde será realizada a complementação ou suplementação curricular, com equipamentos e recursos específicos. Evidencia a necessidade do trabalho em equipe e a importância da família e comunidade no processo educativo.

Quando o espaço escolar não possui o atendimento educacional especializado, o aluno é atendido na escola mais próxima. Esse atendimento, dependendo da necessidade do aluno, pode ser realizado individualmente ou em grupos com características semelhantes. Assim, o conceito de sala de recursos multifuncionais, configurou-se e apresentou sua essencialidade para a inclusão dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial.

Diante desse cenário de mudanças, avanços e determinações, ressaltamos o papel fundamental da SRM e das práticas pedagógicas ocorridas em todo o espaço escolar. Cabe problematizar: Como se configuram essas relações de identificação da SRM? Qual a importância dessas interações aluno/professor da classe regular/professor da sala de recursos multifuncionais para o desenvolvimento de ambos? Como acontece a inclusão na classe regular? Como as práticas culturais se constroem e se estabelecem em nível individual e coletivo? Quais as adaptações curriculares para atender ao aluno com deficiência intelectual? O Projeto Político Pedagógico contempla os pressupostos da Educação Inclusiva? Qual o valor pedagógico do AEE? Essas e outras inquietações ainda estão presentes na minha pesquisa.

Inclusão não é cumprir o direito burocrático, requer esforços, que implicam em novos olhares, numa perspectiva de acolhimento da diversidade, refletindo sobre os sucessos e fracassos do processo educacional, reformulando práticas com autonomia, na interpretação da realidade e dos saberes presentes, alicerçado nos quatro pilares da educação: aprendendo a aprender, a ser, a fazer e a conhecer o contexto educacional e as pessoas envolvidas. Além do conhecimento da deficiência, é preciso acreditar nas possibilidades de aprendizagem do aluno,

considerando a diversidade cultural e linguística, os fatores sensoriais, motores e comportamentais e as diferenças nas comunicações.

Evidencia-se assim, a urgência de estudos nesse universo escolar, possibilitando condições de diferenciação na ação pedagógica, adequando as demandas do momento, que exige uma visão mais ampla, das singularidades de cada aluno. Pletsch (2009) salienta que o sistema “multidimensional” procura modificar a ideia de que a deficiência intelectual é uma condição estática e permanente. A autora explicita que a alteração pretendida trata “da concepção na qual a deficiência varia, conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo” (p.93).

A SRM tem como tarefa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno obtenha o sucesso escolar e o apoio especializado é garantido, assim como as adequações curriculares, pretendendo o seu aprendizado. Dara e Morin (2007) despertam para o fato de que a sala de recursos multifuncionais só pode ser considerada instrumento de inclusão [...] “desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular” (p.3).

As salas de recursos multifuncionais distinguem-se em dois tipos:

Tipo I: constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armários, quadro melamínico.

Tipo II: constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidas de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

Para ingressar nesse tipo de atendimento o aluno passa por uma avaliação a fim de identificar as suas necessidades específicas. Esse documento também orientará o professor na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), conforme a proposta pedagógica a ser desenvolvida. A sua elaboração é individualizada, objetivando atender a diferença no seu processo de significação.

O trabalho pedagógico deve ser realizado em três eixos: o atendimento individual como descrito, o trabalho colaborativo com professores da classe regular e a parceria com a família, tão importante para o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência

intelectual. Freire (2005) aborda a necessidade de uma educação pautada na valorização das relações, constituída na dimensão significativa do processo de constituição humana, enquanto vir a ser no mundo, articulando-o com a realidade concreta de sociedade e de educação, na qual seu pensamento emerge.

Para Pletsch (2009, p.6), “a colaboração entre ensino regular e educação especial, por meio de sala de recursos [...], constitui condição importante para que ocorra aprendizagem significativa do aluno com deficiência mental”. Sendo assim, destaco ainda mais a importância dessa pesquisa, buscando perseguir a conquista do direito de uma educação de qualidade, mas também de uma vida plena e feliz.

O trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma rede de recursos a ser usado pelo professor da classe regular para o sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. E propõe a parceria de trabalho entre os profissionais da educação especial e da educação regular. O objetivo dessa parceria é o desenvolvimento de metodologias, adaptações curriculares, modelos de avaliação, etc. O ensino colaborativo tende a ser mais específico, pois envolve a parceria entre um profissional do ensino comum e um docente da educação especial, com ações pensadas para um mesmo espaço físico, a classe comum.

Sobre o ensino colaborativo ou trabalho colaborativo como preferimos referir, a proposta é que os professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado trabalhem juntos, planejando, organizando e avaliando as ações pedagógicas para atender aos alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, através da ação conjunta proponha metodologias, recursos, ações e também percebam as limitações do cotidiano na proposição de uma educação para todos.

Para Mendes (2006) a outra terminologia utilizada para o ensino colaborativo é o coensino, caracterizado por estratégias positivas para o atendimento à diversidade. No seu entender, a autora considera como uma alternativa para a sala de recursos multifuncionais, classes especiais, ou escolas especiais, constituindo um apoio à escolarização do aluno com necessidades especiais em classes regulares. Deparamo-nos com o profissional da sala de recursos multifuncionais na sala de aula, mas sua prática também acontece em outros espaços, como na própria SRM.

Nessa composição, a quem cabe o protagonismo pedagógico do aluno público-alvo da pesquisa? Observamos por meio da pesquisa, que as escolas e professores não podem transferir as responsabilidades para com o processo ensino-aprendizagem do seu aluno e

defendemos a ideia de que todos devem estar comprometidos com o sucesso dos aprendizes. O intuito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum.

O professor da sala de recursos multifuncionais contribui com orientações, adaptações curriculares, atento às necessidades do aluno público-alvo, ponderando sobre as situações de ensino e as opções metodológicas, de forma a criar estratégias e recursos adequados para facilitar o ensino e a aprendizagem do mesmo, enquanto que o professor da classe regular propõe os conteúdos, as disciplinas, o currículo e o planejamento da escola. Há a cooperação entre os docentes, o protagonismo alterna-se, o objetivo maior deve ser o desenvolvimento do sujeito com suas necessidades e habilidades.

Damiani (2008) distingue a importância das decisões compartilhadas e a responsabilidade em conjunto das ações, assim como a qualidade do que é proposto. Salientamos que essas ações devem estar de acordo com o desenvolvimento do aluno frente a um contexto coletivo, com a sua forma singular de aprendizagem, com o currículo escolar e com o plano de ensino. O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um instrumento utilizado para delinear e programar a proposta educacional para o aluno com deficiência, objetiva um planejamento colaborativo entre a escola, a comunidade e o aluno (IHA, 2013).

Essa dimensão propõe a reflexão sobre as práticas, o encontro de saberes entre esses profissionais, que é dinâmica, incompleta e permeada pela necessidade constante de diálogos. Abrange intervir no cotidiano através de desafios permanentes que constitui essa relação e o processo ensino aprendizagem do aluno. A colaboração entre professores torna possível a divisão da tomada de decisões, ações, objetivos, aprendizagens e mudanças nas salas.

No que menciona a legislação, vamos pensar nas possibilidades do ensino colaborativo, referenciados pela Resolução nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando expõe, em seu artigo 8º, que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001).

E também no Parecer nº 17/01, que ressalta sobre as mesmas diretrizes, a responsabilidade do corpo docente com as crianças com necessidades especiais, evidenciando assim, a perspectiva do trabalho colaborativo (BRASIL, 2001, p.7). Os professores precisam estar disponíveis para as ações conjuntas, assim como as políticas educacionais e suas

propostas, pois o atendimento educacional especializado é proposto no contraturno, o que dificulta as ações colaborativas, fator evidenciado durante toda a pesquisa de campo.

A concepção de um trabalho colaborativo pela sala de recursos multifuncionais aqui abordada apresenta-se de modo a contemplar não apenas o aluno com necessidades especiais, mas todos os alunos da turma. A previsão é que “o apoio a outros alunos pode e deve acontecer, a fim de promover interações produtivas entre todos e estimular a relação com os objetos de conhecimento” (GLAT e PLETSCHE 2013, p.63), que são fatores fundamentais para a construção da aprendizagem significativa.

A ação educativa assume uma dimensão ética, social e política nesse trabalho colaborativo, uma vez que do ponto de vista da criança, a inclusão não é um privilégio, mas sim um direito. Então, porque só alguns frequentam a sala de recursos multifuncionais? Na perspectiva do aluno, porque só aquele aluno tem o atendimento educacional especializado? Diante disso, a inclusão é um exercício de cidadania, todos devem aprender juntos, mas com as necessidades diversas e diferenças de cada um e colaborar para uma educação de qualidade.

Desse mesmo modo, saliento a importância desse olhar coletivo, das interações e do diálogo na articulação do trabalho pedagógico entre a SRM e a classe regular para promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Compete aos espaços escolares a adequação e criação de condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação dos limites existentes.

As SRM foram criadas para apoiar e favorecer a inclusão dos alunos com deficiências, a parceria entre os profissionais das classes regulares e das salas de recursos multifuncionais é fundamental para facilitar o trabalho e desenvolvimento dos educandos. Todavia, a responsabilidade sobre o trabalho comporta os dois segmentos e também diante das evidências da pesquisa, é necessário que a escola se perceba como agente do processo de inclusão, participando de modo efetivo.

A primordialidade na formação inicial e continuada voltada para a Educação Inclusiva pelas narrativas expressas é imprescindível, assim como as práticas diversificadas. Então, o constante estudo dos profissionais envolvidos acentua-se para atender as peculiaridades de cada ser humano, que compõe o espaço escolar. No cotidiano é que significamos nossas ações e referendamos as nossas práticas, através de valores, culturas e linguagens, que constituem as identidades e diferenças que são múltiplas, complexas e estão em contínuo processo de formação, transformação e criação.

Muitos são os desafios enfrentados por esses docentes. Contudo de modo geral, buscaram condições para atender com responsabilidade os alunos público-alvo da Educação Especial, assim como os outros alunos da classe regular, por meio de ações ora da sala regular, ora da sala de recursos multifuncionais que possibilitaram ultrapassar obstáculos: físicos, atitudinais, financeiros, sociais e outros. Para esse fim, e na maioria por iniciativa própria, buscavam informações, realizavam encontros dentro e fora das escolas/do curso de formação oferecido para avançarem em práticas inclusivas, que contemplassem o sucesso dos seus alunos.

Para Góes e Laplane (2004):

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a efetivação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas relacionados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais “(p. 2).

As salas de recursos multifuncionais têm se apresentado como essencial no processo de escolarização desses sujeitos, assim também as relações compostas com as classes regulares, que se complementam de maneira colaborativa. A formação dos professores para atuar com alunos com necessidades especiais inseridos nas turmas regulares é um fator crescente nesse universo. É preciso que as práticas sejam reformuladas, na luta e transformação da Educação como um todo, que representa a sociedade contemporânea. Portanto, acreditamos que a inclusão, como um processo, seja um caminho para uma educação de qualidade. Nesse sentido, a fim de facilitar a leitura e compreensão deste amplo campo, esse capítulo apresenta-se em mais um subcapítulo com propostas específicas para esse público-alvo.

2.3 - A inclusão do aluno com deficiência intelectual – Classe Regular (CR) e AEE

Essa parte do trabalho tem como objetivo pensarmos nas propostas de inclusão ocorridas com alunos com deficiência intelectual, inseridos nas classes regulares, realçando as possíveis relações entre os professores responsáveis pelo processo ensino aprendizagem desses alunos. O atendimento educacional especializado é apresentado como apoio complementar ou suplementar à escola, seguindo a compreensão de colaborar para o

desenvolvimento desse público-alvo, oferecendo suportes para o trabalho também na sala regular numa proposta de colaboração.

A legislação prevê:

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).

A concepção da deficiência intelectual alterou-se nos últimos tempos: deficiência mental, retardo mental, deficiência intelectual, a saber, além disso: excepcional, pessoa com deficiência, portador de necessidades especiais, pessoa com necessidades educativas especiais, entre outros termos, descritos no capítulo 3, avançamos em muitos sentidos com relação a conquistas por um espaço social, político e educacional para esse público-alvo. Na busca por superar cada vez mais preconceitos e desrespeito a diferenças, um novo paradigma se destaca da deficiência como um estado particular de funcionamento e não um atributo da pessoa (AAIDD, 2002) que ainda luta por um direito, o da educação de qualidade para todos.

Nesse contexto a inclusão, com a perspectiva do trabalho nos dois ambientes evidencia a complexidade das ações, em particular, que se referem às diferenças intelectuais. A dualidade igualdade/diferença muitas vezes classifica, estigmatiza e determina o lugar do sujeito. É preciso esclarecer, que a diferença se encontra principalmente nas funções cognitivas e intelectuais do indivíduo com deficiência intelectual, e foi somente no final do século XIX que surgiu a crença na possibilidade de educação dessas pessoas e na influência do ambiente para o seu desenvolvimento. Mas, ao pensarmos nesse ambiente hoje, buscamos interações e práticas significativas, que centralizem no indivíduo e não na deficiência, por meio de articulações entre os profissionais da unidade escolar, principalmente AEE e professor da classe regular.

A supervalorização de habilidades intelectuais, tem se apresentado como um grande obstáculo no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: O descrédito atribuído ao desenvolvimento cognitivo desses indivíduos é comum. Diante disso, as práticas e atitudes encaminhadas aos alunos com deficiência intelectual terminam por influenciar as oportunidades e a qualidade das interações pedagógicas oferecidas (PLETSH, 2010, p.177).

Na modernidade, defrontamos com diferentes fundamentações teóricas para a análise da DI e as disfunções nos processos cognitivos sustentados pela epistemologia genética, os modelos cognitivos comportamentais, a psicologia histórico-cultural, o processamento da informação e outras. Consideramos assim, a importância de Vygotsky (2007) com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, para a aquisição de zona real de ação cognitiva. Acreditamos nas práticas, intervenções, transformações desses profissionais e dos alunos baseadas nas diferentes possibilidades de se apropriar do conhecimento e principalmente das relações estabelecidas para tais objetivos.

Cunha e Magalhães (2011) consideram:

A escola conhecendo o nível de desenvolvimento de seus alunos, deve funcionar como um motor de novas conquistas psicológicas, direcionando o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos. O professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (p.27).

A partir dessa discussão podemos considerar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual sobre o ponto de vista das relações entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que podem transformar as funções psicológicas, favorecendo as potencialidades e possibilidades preservadas (VYGOTSKY, 2003). Pelas práticas observadas, através das narrativas do contexto escolar, esse desenvolvimento influencia de forma singular a pessoa e pode transformar a sua vida, em termos de conquistas e aprendizagens na escola e na sociedade.

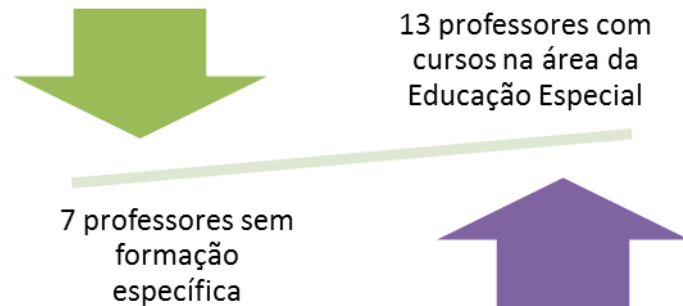
Vygotsky (2003) ressalta que o processo ensino aprendizagem compreende aquele que aprende, aquele que ensina e a relação estabelecida entre eles. Assim, o ato educativo, não pode ser baseado na ausência, no déficit, mas nas diversas oportunidades que o indivíduo tem para apropriar-se do conhecimento. Consideramos a importância do espaço, do tempo e das relações especificadas para que o aluno com DI consiga adaptar-se ao meio, desenvolver-se e reconhecer-se enquanto sujeito com suas particularidades.

Os professores precisam acreditar no aprendizado de seus alunos, oferecendo condições para o desenvolvimento da autonomia e da independência, nos dois ambientes, sala regular e sala de recursos multifuncionais. Evidenciam-se esforços para superar barreiras, mas a formação e disposição são essenciais, igualmente a estrutura, as adaptações e o planejamento.

Tais desafios perpassam pela formação e preparo dos docentes para com o trabalho com a deficiência intelectual. Nem todos os professores participantes possuem formação

específica para trabalhar com a inclusão. O número de professores que lidam com alunos com deficiência intelectual que buscaram o curso oferecido pelo OEERJ foi significativo, mas ainda assim realçamos as dificuldades e os desafios do cotidiano escolar e da demanda de especificidades dos alunos incluídos nas redes.

Figura 2 - Formação dos Professores da Pesquisa com alunos com deficiência intelectual



FONTE: Elaboração própria

O número de alunos incluídos com deficiência intelectual nas classes regulares é crescente nas redes. Com isso as dificuldades reveladas pelas professoras aumentam, pois relatam as dificuldades em dar conta sozinha dos seus alunos e trabalhar da forma que eles necessitam. Para o professor os processos de aprendizagem e construção de conhecimentos desses alunos é um desafio e ainda refletem sobre as expectativas de aprendizagem nas turmas regulares e nas salas de recursos multifuncionais. Não há como dar conta do cotidiano escolar, pensando sobre um modelo único de aluno/turma. Numa turma com 30 alunos, deparamo-nos com 2 incluídos e 28 excluídos? Essa visão não confere com a realidade. Defrontamo-nos mais uma vez com os conceitos: normalidade versus anormalidade, inclusão/exclusão onde um padrão de aluno, ainda é muitas vezes esperado pela escola e por meio da sociedade que categoriza e estigmatiza o indivíduo. Nas narrativas encontradas a seguir, a denominação CR para classe regular e SRM para as salas de recursos multifuncionais e os respectivos municípios das professoras.

É mais fácil incluir nas turmas mais novas, na medida em que a série, que os alunos vão evoluindo fica difícil dar respostas personalizadas para o aluno com deficiência intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento. A professora do quarto ano se nega a trabalhar com o aluno com deficiência intelectual nas atividades curriculares. (Professora 6, CR do Rio de Janeiro)

Conforme descreve Oliveira (2000):

A escola tem um atendimento padronizado e universalizado para os considerados “normais”. Assim, se o aluno tem problema, o atendimento tem que ser especializado, então transfere-se o discente para classes especiais ou para Instituições Especializadas. Exclui-se o aluno com problemas de aprendizagem sem questionar-se a estrutura escolar (p.12).

Apesar dos enfrentamentos impostos no contexto escolar, a proposta do trabalho articulado é uma alternativa para garantir esse aprendizado. Esse trabalho tende a ser bem-sucedido quando a professora da sala regular, através do compromisso com o ensino e aprendizagem difunde o saber universal e a docente do atendimento educacional especializado, complementa a educação escolar, trocam conhecimentos e sistematizam as suas ações. Muitas vezes, por meio do argumento de não saber o que está sendo realizado pela falta de tempo e planejamento, os objetivos são diferenciados, ou até mesmo desconsiderados, nas suas necessidades. A legislação é clara, quando solicita um trabalho articulado, mas as narrativas das professoras, revelam o desconhecimento das áreas, das deficiências, de dinâmicas e estratégias para trabalhar com o público-alvo da educação especial.

Na minha escola tem quatro classes especiais, duas de DI e 2 de TGD, só que essas crianças estão totalmente incluídas no projeto das escolas, festa, eles dançam unidos, não existe uma dança da classe especial, existe uma dança do terceiro ano incluindo a classe especial, os ensaios são juntos, as programações, se vai ter um teatro, é toda a escola junto, se vai ter, tudo na escola é planejado para que todos participem juntos. Então, dá uma oportunidade a essa criança da classe especial, que às vezes é vista como o incapaz, o destacado, de participar junto com o grupo inteiro, eles não estão incluídos numa turma regular, mas estão incluídos numa escola regular. Eles participam ativamente. (Professora 8, SRM do Rio de Janeiro)

O trabalho coletivo favorece a inclusão do aluno com deficiência intelectual, porém cabe assinalar que os obstáculos dizem respeito não somente às práticas pedagógicas, como aos sistemas, as políticas públicas, a ausência de formação, as adaptações e outros fatores. Muitas vezes a professora da classe regular ou da sala de recursos multifuncionais almeja o desenvolvimento cognitivo, social e emocional daquele aluno, mas a pouca relação e diálogo entre os docentes terminam por dificultar as ações e o trabalho colaborativo.

Como qualquer profissional, se ele para no tempo, ele para de refletir no novo que vem chegando. E aí criam-se vários embates no corredor de escola, onde falamos “o colega não me ajuda, a direção não vê”. E ao invés de ir em conjunto buscar uma solução criamos um conflito. (Professora 4, SRM de Mesquita)

De acordo com Glat e Pletsch (2012):

A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos ainda, que não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. (p.34)

Além desses fatores, à medida que o aluno com deficiência intelectual evolui para outros segmentos, mostra-se mais ainda a dificuldade do professorado em atender às suas necessidades. A deficiência manifesta-se de forma variada, com diferentes graus de comprometimento, cada indivíduo terá o seu ritmo de desenvolvimento e assim suas necessidades e habilidades de ensino. As representações da deficiência por parte do corpo docente são reforçadas e algumas vezes reproduzidas. Vejam colocações adiante:

Se há um aluno com déficit intelectual, vai aumentando a defasagem e fica mais difícil o acompanhamento. Todos os professores de classe comum ou professores de atendimento educacional especializado podem influenciar muito na aprendizagem. Os professores mais jovens, recém-chegados, estão mais abertos e interessados, os professores com mais tempo de formação, tem menos disponibilidade para realizar um planejamento inclusivo. Trabalhar junto aos professores com mais tempo de casa, com mais tempo de formação para aperfeiçoar a flexibilidade no currículo e mostrar como é possível. (Professora 8, SRM do Rio de Janeiro)

Em nossa análise, realçamos não somente a importância da formação do professor, porque na sua prática sobressai os seus valores relativos ao aluno com deficiência. É preciso estar atento aos juízos de valores, que interferem e por vezes determinam, categorizam o que é ou não possível aos indivíduos pertencentes a esse público da educação especial. As palavras de Oliveira (2007) representam essa preocupação:

Questionar o conhecimento, a prática educativa presente no cotidiano das escolas, desumana, muitas vezes, para professores e para alunos, é o desafio da educação. A rotina da escola parece querer ocultar o processo de formação de sujeitos e deixar no obscuro as interpretações que intermediam e direcionam o ato de ensinar e aprender. Essas interpretações são, certamente, conflituosas, antagônicas, dialéticas e difusas, mas precisa ser conhecidas e refletidas no processo de trabalho educacional, de professores e alunos, exercício fundamental para a apreensão da realidade, do conhecimento e das possibilidades de transformação (p. 17).

Com relação às práticas, até hoje, esbarramos em atividades que trazem resquícios da visão classificatória e excludente do modelo médico da deficiência, que muitas vezes refletem uma proposta que infantiliza o aluno com deficiência, com trabalhos repetitivos, que

minimizam e desvalorizam suas potencialidades e habilidades para aprender, desconsiderando o meio e a relação com o professor para mediar essa aprendizagem e desenvolvimento que é único e exclusivo. Em vista disso, enfatizamos a relevância do atendimento educacional especializado para a inclusão e sucesso do aluno na escola regular.

Compreendemos que alunos mais comprometidos intelectualmente necessitam de mais suportes, métodos, estratégias, intervenções, currículos flexíveis, avaliações adaptadas e toda ou qualquer necessidade singular para expandirem o seu desenvolvimento educativo e social. Como o sujeito é singular, não encontraremos métodos, cartilhas ou receitas do como fazer em sala de aula. O vínculo e a relação dialógica tendem a favorecer a aproximação com o aluno e ressignificar as ações pedagógicas.

Não é só de amor, o processo de aprendizagem vai além do que nos foi ensinado, de que é um sacerdócio ser professor. Vai além, aprendizagem é a todo o momento. Eu aprendo o nome do meu amigo... Eu acredito! Nós estamos envolvidos. No caso do DI, não é só a questão de pintar o palhaço e fazer a bolinha de massinha. O sistema é cansativo. Muitas vezes, o professor da educação especial se sente secando gelo. (Professora 1, CR de Nova Iguaçu)

Como professora da classe regular e com um aluno incluído com DI, as vezes me questiono sobre esses ajustes, os quais na maioria das vezes são incluídos no meu planejamento semanal, mas muitas vezes não consigo colocar em prática seja por alguma eventualidade que possa ter ocorrido no dia, pelo número de alunos em sala que atrapalha a concentração da criança incluída, dificuldade de dinamizar vários momentos ao mesmo tempo. Não é fácil, não é fácil, mas não vamos ficar de braços cruzados. (Professora 6, CR do Rio de Janeiro)

Assegurar a educação dos alunos com deficiência intelectual nesses dois ambientes considerados pressupõe estratégias em que eles possam aprender. Ultrapassa assim, qualquer visão reducionista do sujeito, mas procure condições para o seu pleno desenvolvimento. O desafio de vencer limites e superar preconceitos, tanto dos professores, quanto dos alunos é um desafio diário, implicados na própria constituição do ser através da cultura, política e prática.

Em campo, foi possível constatar que a concepção de ser humano, com limites e possibilidades, tem influenciado nas práticas pedagógicas dos professores que integraram esse trabalho, visualizadas nas múltiplas contribuições e trocas significativas durante todo o Curso de Formação. O caminho apresenta diversas direções, mas destacamos os planos individualizados de ensino, as estratégias diferenciadas de atuação, a identificação e valorização das potencialidades dos alunos como propostas consideráveis para a organização da escola e do sistema educacional de qualidade.

Em face deste percurso Oliveira (2007) destaca:

Tratar o adolescente com deficiência, no interior da escola, como alguém incompleto e, portanto, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas disponíveis no meio social. A escola deveria agir no sentido de mudar seu ciclo de desenvolvimento, proporcionando-lhes não só o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos escolares (p. 71).

A escola representa um espaço de trocas de conhecimentos, contudo é permeada pela história de cada indivíduo que nela se insere, junto aos professores, alunos, comunidade, família, gestores e demais funcionários. Quanto mais significativas são essas relações, mais atrativas são as propostas, melhor o trabalho desenvolvido entre ambos e mais a comunidade escolar sente-se acolhida. Portanto, identificar a pessoa, conhecê-la, investigar sobre o lugar da deficiência na sua vida e a sua subjetividade fazem parte dessa dinâmica.

Através das relações os sujeitos se conhecem, adaptam-se socialmente e se diferenciam. Expressam as suas ideias e constituem-se como sujeitos, e superam a visão estereotipada de que não aprendem, “e nesse processo, os modos de funcionamento psíquico-cognição, imaginação e emoção, articulam-se de forma interconstrutiva, resultando na emergência de sujeito e, de sua subjetividade” (CARVALHO, 2006, p.5).

A educação inclusiva abre caminho para a ressignificação da deficiência intelectual, acentuando as condições do ambiente, as relações histórico-culturais e as necessidades de cada aluno como fatores extremamente importantes para o seu desenvolvimento. Na escola constroem-se valores sobre si e sobre o outro, dessa maneira novas concepções sobre o desenvolvimento humano precisam emergir, e esse é um desafio para a instituição escolar no novo milênio.

Os saberes pedagógicos resultam, na maioria, das articulações, conexões que engendram e abrangem de significados a vida escolar, colocando o ser humano como autor, produtor de suas histórias e é assim, que queremos ver o público-alvo da Educação Especial. Através da reavaliação de práticas e valores, a criança tem o direito de frequentar a classe regular e obter o apoio adequado às suas necessidades na sala de recursos multifuncionais.

Mudanças fazem-se necessárias em relação à formação dos profissionais, às práticas instituídas no cotidiano, à organização curricular, às metodologias, à organização didática, aos conteúdos propostos, ao número de alunos em sala de aula e a novos modos de fazer e viver para aprender com as diferenças na classe regular e na sala de recursos multifuncionais com o aluno com DI. Entendemos que a formação dos professores deve ser pensada com eles, possibilitando um movimento dialógico e reflexivo para a inclusão.

As propostas de trabalho do ensino regular e da educação especial em regime colaborativo tendem a tornar mais seguras as práticas com os alunos incluídos; a

coparticipação permite avaliar o trabalho realizado e ampliar as oportunidades de aprendizagens dos alunos com deficiência intelectual. Nessa razão ressignificam a Educação Especial como suporte da classe regular, auxiliando para o aprimoramento da qualidade da educação, como direito de todos.

CAPÍTULO 3 - A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Pensar é querer transmitir aos outros aquilo
que se julga que se sente.

Fernando Pessoa

3.1- Um breve histórico

A deficiência intelectual é caracterizada por um transtorno de desenvolvimento, que ao longo da história da humanidade assumiu diferentes conotações. Para Mazzotta (2011), até o século XVIII, a compreensão sobre a deficiência era influenciada pelo misticismo e ocultismo, não havia dados científicos para um entendimento mais significativo.

Naquela época era pregado o ideal de perfeição física e mental, onde o homem era feito à imagem e semelhança de Deus. Assim, as pessoas com deficiência intelectual eram colocadas à margem da condição humana, caracterizados como inválidos e incapacitados. Não havia a preocupação por parte das escolas e políticas públicas em favorecer as condições de participação dos indivíduos com deficiência, que eram excluídos e segregados da escola e da sociedade.

Dessa maneira, as famílias escondiam seus filhos com necessidades especiais nas suas casas e em instituições filantrópicas, onde ora prevaleceram visões baseadas em concepções inatistas, sobre as quais o desenvolvimento estaria pré-determinado pelas características pessoais e ora concepções ambientalistas, onde o ambiente era determinante sobre o desenvolvimento do indivíduo. Poucas considerações foram atribuídas à preocupação com recursos e oportunidades para favorecer o desenvolvimento do mesmo.

No século XX as concepções de desenvolvimento propõem uma perspectiva dialógica e cultural. Autores como Bruner (1997), Valsiner (1995) e Vygotsky (2001), favoreceram o redirecionamento da compreensão da deficiência intelectual de forma considerável, identificando-a como uma possibilidade de desenvolvimento do sujeito e suas experiências construídas em contextos diversos.

Vygotsky (1997) considerava a compreensão da deficiência através de diferenças quantitativas e qualitativas, em relação ao desenvolvimento considerado típico. O sujeito é mediado pelas condições socioculturais e históricas concretas e, através das interações com o meio e com o semelhante é que se constitui enquanto sujeito. A deficiência à época era considerada na categoria de defeito, como menos-valia. Essa crença implicava na inteligência

inadequada, com pesquisas que medeiam diferenças individuais através de testes que quantificavam as aptidões.

Vygotsky e Luria (1996) destacam o papel das interações como fator propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento. Por meio de suas teorias propõem o ensino de conteúdos científicos, dos saberes construídos e elaborados pela sociedade, compensando, superando as limitações e oportunizando o desenvolvimento das pessoas com deficiências. Eles ressaltam que há um modo particular, peculiar, para elas se desenvolverem.

Para Facci et al (2006), a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial não deveria condicionar-se à educação profissional ou à reabilitação, e sim, focar no desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de pensar e agir conscientemente ou planejadamente, ativa perante os desafios da sociedade, superando limites e áreas afetadas, a partir de órgãos ou funções íntegras. Essa concepção nos remete à importância da função da escola nas questões que envolvem a formação e o desenvolvimento do ser humano, tenha deficiência ou não.

Ao longo dos tempos o indivíduo com deficiência intelectual era identificado de múltiplas formas: inválido, imbecil, idiota, subnormal, oligofrênico, deficiente mental, demente, estúpido, com necessidades especiais e outros (PESSOTTI, 1984; AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006). O predomínio do modelo médico acabou por contribuir para a aproximação de significados entre a doença mental e a deficiência intelectual.

Nesse contexto de reconhecimento e classificações da deficiência intelectual, a Associação de Oficiais Médicos de Institutos Americanos para pessoas Idiotas e Débeis Mentais (AADD) caracterizou-se por ser uma instituição de destaque, com vários especialistas nessa área. Em 2006 ela passa a se chamar Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Esta Associação define a deficiência intelectual da seguinte forma:

(...) um funcionamento significativo inferior à média, acompanhado de limitações no funcionamento adaptativo de pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, interpretações, uso de recursos comunicativos, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos (AAIDD, 2010).

O funcionamento intelectual na perspectiva citada costuma ser mensurado através de testes de inteligência administrados individualmente. O indivíduo com deficiência intelectual apresenta escores em torno de desvio padrão mais abaixo da média da população, ou seja, em testes com desvio-padrão de 15 e média 100, o escore varia de 65-75, mas o parecer clínico, a

interpretação dos resultados e a avaliação do desempenho intelectual também devem ser consideradas, conforme determina o DSM-V (2014).

Os escores de QI são aproximações do funcionamento conceitual, ou seja, auxiliam na quantificação do funcionamento cognitivo, assim referem-se a modelos internos de funcionamento, mas podem ser insuficientes para avaliar situações cotidianas. Estudos consideram nesse sentido, que os testes de perfis cognitivos individuais, baseados em testes neuropsicológicos, com maior relevância para avaliação das situações do dia-a-dia (FERNANDES, 2006).

No século XX eram utilizados testes para atribuir um quociente de inteligência (QI). Alfred Binet³ em 1905 criou o primeiro teste de inteligência. Objetivava um instrumento que possibilitasse a identificação do perfil cognitivo. Em 1912, William Stern⁴ usou a abreviatura QI, onde estabelece o resultado de um teste psicométrico de medida de eficiência mental. Inicialmente foi representado com a relação entre a idade mental e a idade cronológica. Em 1939, David Wechsler⁵ desenvolveu a primeira escala de inteligência para adultos (WAIS) e em 1949, uma escala de inteligência para crianças (WISC). As escalas eram divididas em testes verbais e visuais e se constituíam em amostras representativas no amplo campo das capacidades cognitivas.

A AAIDD (2010) destaca o comportamento adaptativo, referindo-se e diferenciando as habilidades conceituais, sociais e práticas necessárias ao desenvolvimento do ser humano. As habilidades conceituais seriam as relacionadas à leitura, escrita, localização espacial e ao uso da moeda corrente. As habilidades sociais caracterizam-se pelas relações entre os pares e as habilidades práticas constituem-se por meio das atividades rotineiras, o vestir-se, o comer, o tomar banho e outras.

Jean Esquirol⁶ modificou o termo idiotismo para idiotia, caracterizada pela existência de déficit de inteligência generalizado e definitivo, de origem congênita. Embora Esquirol e Pinel⁷, tenham diferenciado a idiotia da demência, passaram a utilizá-la como uma marca das definições de DI (PESSOTTI, 1984; SANTIAGO, 2005).

Atualmente o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V-2014) estabelece três passos para o diagnóstico da deficiência intelectual. O primeiro passo atribui uma dimensão referente ao funcionamento intelectual e os padrões adaptativos,

³ Pedagogo e Psicólogo francês que contribuiu na área da Psicometria.

⁴ Psicólogo alemão cria o termo QI (quociente de inteligência).

⁵ Psicólogo norte-americano criou escalas de inteligência.

⁶ Psiquiatra francês diferencia demência (doença mental) e amênia (deficiência mental).

⁷ Médico francês, considerado pai da Psiquiatria.

avaliados a partir de instrumentos padronizados; a segunda dimensão verifica e identifica aspectos psicológicos que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais, o que implica na independência e responsabilidade social, e a última dimensão retrata os déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. Estabelecem-se assim, quando necessário, o uso de suportes para auxiliar no desempenho adaptativo.

Ainda com relação aos testes de QI, os níveis de gravidade que classificam a deficiência intelectual: leve, moderada, grave e profunda não são determinados por estes escores, pois é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário. Com essas explicações, fica evidenciada a questão do papel fundamental das mediações empreendidas no desenvolvimento do homem, no que se refere à participação efetiva na sociedade na qual está inserido.

Segundo Santiago (2005) as práticas educativas surgiram com foco em objetivos terapêuticos. Os pesquisadores defendiam e acreditavam na possibilidade de reversão dos quadros de idiotia, dissociando-a das psicoses existentes, o que evidenciou uma conexão entre a Psiquiatria e a Pedagogia. Desse modo, a área médica rompeu com a visão reducionista e reviu os métodos de medição e quantificação da inteligência.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a deficiência é entendida pelo modelo médico e pelo modelo social. O modelo médico prevê a incapacidade como um problema da pessoa e requer assistência médica. O modelo social observa a incapacidade como um problema social, relacionando a condição de saúde aos fatores pessoais e externos. Assim sendo, a OMS propôs, em 1980, três níveis para diferenciar as deficiências: deficiência, capacidade e desvantagem social, inter-relacionando-os e enfatizando assim, a classificação como doença.

No que se refere aos três níveis para esclarecê-los a seguir algumas considerações; a deficiência estaria relacionada a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. A incapacidade seria resultante da deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. E a desvantagem caracterizada pelo prejuízo para o indivíduo, ocasionada pela deficiência ou incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Associa-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (OMS,1980).

Outro registro semelhante à denominação acima, ocorreu com a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap* que, de acordo com Diniz (2007), considerava a deficiência do ponto de vista médico, relacionando à lesão, a perdas e

anormalidades psicológicas, fisiológicas ou anatômicas de estrutura ou função. A deficiência era restrição ou falta resultante de uma lesão na habilidade de efetuar uma atividade, tendo padrões de normalidade como referência e o *handicap*, seria uma desvantagem individual, também observado na execução de papéis normais na e pela sociedade.

Nesse contexto, entre 1990 e 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) passou a perceber o indivíduo sob um novo enfoque, superando a restrição à lesão e à deficiência. De acordo com Buchalla & Farias (2005), a funcionalidade não é inerente ao sujeito, envolve as funções e estruturas do corpo, mas também as condições sociais vigentes e que permitiriam criar condições de participação social, plena e inclusiva.

Deparamo-nos atualmente com o conceito de deficiência intelectual associado ao atraso cognitivo. O Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014) enfatiza os critérios para a deficiência intelectual, propondo que, além da avaliação cognitiva, seja realizada uma avaliação da capacidade funcional adaptativa. A Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-CIF (OMS, 2003) já apresenta um modelo de avaliação da pessoa com deficiência, ressaltando a articulação entre os aspectos orgânicos com a participação social, rompendo com o paradigma que relaciona a deficiência a incapacidades.

Buchalla & Farias (2005) distinguem a importância da disponibilidade de serviços e legislação para atender à deficiência. Um novo olhar da área da saúde aponta para a necessidade que todo laudo médico, além de apresentar o número da Classificação Internacional de Doenças-CID, também evidencie as características subjetivas, que almejam o desenvolvimento do avaliado. Nessa questão destaco a importância de um trabalho multidisciplinar, onde a equipe deve ver o indivíduo na sua integralidade, atuando com observações, trocas e experiências.

Referimo-nos então a Santos (2009):

[...] reconhecer a existência de variados aspectos que tanto podem, como não, ser repletos de complexidades que precisam ser encaradas (orquestradas). Significa também ter como meta não a ordem final e absoluta [...], mas um mínimo de equilíbrio [...] que permita que as novas mudanças, novas posturas e novos olhares possam fazer parte da prática cotidiana educacional, e ao invés de serem rechaçados, rejeitados ou negados, serem acolhidos como necessários ao processo de transformação tanto pessoal como institucional e sistêmico (p.17).

Assim, consideramos a importância do olhar pautado no ser humano, independente da deficiência, com oportunidades de desenvolvimento, nas quais os sujeitos tenham uma participação ativa. A sociedade precisa romper com os estereótipos e a visão assistencialista sobre esse público, valorizando a pessoa acima de sua condição. Sasaki (2006) pontua a

importância de diferenciarmos o termo deficiência de incapacidade, uma vez que a terminologia incapacidade ressalta um sentido de menos-valia na pessoa. Aos poucos a sociedade foi modificando a representatividade e a compreensão da deficiência. Apresento a tabela a seguir, a título de conhecimento, pois esse trabalho centraliza-se nos estudos sobre a deficiência intelectual do ponto de vista educacional.

A tabela 9, abaixo, mostra a classificação da deficiência intelectual pela OMS/CID 10, (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relativos à Saúde, 10ª edição, 2006).

Tabela 9 - Coeficiente intelectual e idade equivalente

Coeficiente intelectual	Denominação	Idade Mental Correspondente
Menor de 20	Profundo	0 – 2 anos
Entre 20 e 35	Agudo grave	0 – 2 anos
Entre 36 e 51	Moderado	2 – 7 anos
Entre 52 e 67	Leve	7 – 12 anos

Fonte: www.fiocruz.br/biosseguranca/BIS/Infantil/deficiencia_mental.htm. Acesso em dezembro/2015.

O DSM V faz referência ao CID 11, que ainda não foi publicado, mas está sendo discutido, quando se trata do diagnóstico da deficiência intelectual ou do transtorno do desenvolvimento intelectual, reconhece essa terminologia para os médicos, educadores e outros. A deficiência apresenta níveis de gravidade citados no Manual. São elas: leve, moderada, severa e profunda. A classificação agudo-grave deixa de existir, variando assim o grau de comprometimento de cada um.

Percebem-se mudanças no termo, na perspectiva clínico-médica, mas também nas categorias de classificação, como da capacidade mental e adaptativa, em que a deficiência intelectual é classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS): em dependentes (QI abaixo de 25), treináveis (QI entre 25 e 75) e educáveis (QI entre 76 e 89). A AAIDD atribui a classificação da DI de acordo com o apoio que lhe é necessário: **intermitente**, quando apenas às vezes necessita de apoio; **limitado**, utiliza apoio por certos períodos e extenso, quando obtém atendimento por longo prazo e **generalizado**, com apoio constante. Esse compartilhamento, através da mediação de um adulto ou objeto para Vygotsky (1997), pode trazer ou não aprendizagens, destacando o papel de quem realiza a mediação.

Vygotsky (1997) ao focar a perspectiva dialética, postula que a cultura origina formas especiais de conduta e modifica a atividade das funções psíquicas como resultado do homem em sociedade. Salieta assim, a importância das relações construídas com o meio, onde ocorrem muitas aprendizagens e se constitui o indivíduo com seus valores, virtudes, ética e moral. À vista disso, podem conquistar posições de respeito e equidade e exigir os seus direitos políticos e sociais.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2003), as causas e os fatores de risco que podem levar à deficiência intelectual são diversos e, segundo estudos, muitas vezes não diagnosticados. Alguns fatores de risco são denominados perinatais, porque se manifestam no momento do parto. Envolve a desnutrição materna, a falta de assistência à gestante, as doenças infecciosas, os tóxicos e as alterações cromossômicas. Alguns fatores no pré-natal abrangem traumas ou má assistência no parto, falta de oxigenação cerebral, prematuridade, baixo peso, ou icterícia grave do recém-nascido. Os fatores pós-natais incluem desnutrição, carência de estímulo global, infecções, intoxicações e acidentes (DSM-V, 2014).

A identificação é realizada quando se observa um atraso neuro-psicomotor, além de uma dificuldade no aprendizado. A importância de um trabalho multiprofissional torna-se essencial para que esse indivíduo seja avaliado em sua totalidade. Os profissionais devem ser comprometidos, favorecendo ao máximo o desenvolvimento desse aluno nas esferas física, psíquica e social, uma vez que é uma maneira da escola avançar em sua prática, possibilitando aos professores o apoio necessário para sua autovalorização. Diante da socialização das dúvidas, dos conflitos e dos acertos, eles percebem, avaliam e reconhecem o crescimento de todos os alunos envolvidos (PAN, 2008).

3.2 – Desafios atuais

Após a análise da deficiência intelectual no contexto de mudanças, lutas e avanços, ainda nos deparamos com muitos desafios no processo de inclusão e do respeito à diversidade, seja no processo educacional ou na inserção do indivíduo na sociedade. Questiono até que ponto as práticas estão respeitando esse processo de desenvolvimento singular? O que pensam os professores envolvidos? O que sabem sobre as peculiaridades desse público-alvo? As suas práticas aproximam-se da Inclusão?

Em vista disso, as ações realizadas pelos docentes são fundamentais. Ao legitimar as questões do cotidiano, pelas narrativas dos professores, a escola se aproxima das estratégias, situações e possibilidades da reorganização do conhecimento. O atendimento educacional

especializado será configurado pelo trabalho de colaboração no planejamento e execução dessas práticas e suportes para o aluno incluído, de modo que represente mais um recurso para atender às diversidades existentes no universo escolar.

E nesse cenário de múltiplos desafios, fundamento com as palavras de Ferraço (2001):

Romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero. Requer, ainda, assumir que nossos objetos de estudo são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós, mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo o que ele tem de bom e ruim. (p.103-104)

Entre avanços e retrocessos encontram-se os seres humanos com DI, que devem ser respeitados, independente das suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No contexto desse sistema educacional, diante de uma lógica racional, um modelo de ciência hegemônico e pouco estruturado para o respeito à diversidade, existe uma infinidade de necessidades para serem atendidas. Najmanovich (2001, p.97) faz uma crítica à modernidade quando relata que “a ideia de que existe um método que permite eliminar o erro e a confusão e chegar ao reino da verdade é própria da modernidade”.

Não existe uma receita pronta para lidar com o processo ensino aprendizagem do ser humano, principalmente no que se refere às deficiências. Somos sujeitos singulares, com processos de desenvolvimentos múltiplos, assim como habilidades e potencialidades diversas. O foco deve ir além dos limites das necessidades educacionais especiais, propondo uma prática transformadora de teorias, métodos e técnicas.

Considerando que cada aluno tem o seu histórico e a sua evolução, além de que o desenvolvimento humano não deve ser tratado como um fenômeno universal, convém ressaltar a importância do contexto no qual o mesmo está inserido para o processo de seu desenvolvimento, e também a construção de uma cultura que perceba a diferença como elemento constitutivo das diversidades humanas e viabilize a proposta inclusiva.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL/MEC, 2001) apontam como necessária ao processo, uma proposta interessante que traz para a escola o repensar da sua função, como veremos a seguir:

(...) em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar, por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL/MEC, 2001, p.33).

As ações escolares interagem com uma infinidade de situações que determinam e movimentam-se na composição do desenvolvimento da deficiência intelectual. Consideram-se os fatores econômicos, as condições de acessibilidade, os recursos de uma sala de aula no contexto do espaço escolar, mas também o aluno como elemento vivo do cotidiano dessa realidade. Elemento que se transforma e é transformado pela cultura. Considerado nas palavras de Oliveira (1992):

(...) a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. (...). Neste sentido, o processo de internalização que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir das situações de intersubjetividade (p.80).

O aluno com deficiência intelectual deverá ser visto num processo de interações, com suas características e as do grupo no qual está inserido, possibilitando mudanças nas suas características estruturais e funcionais e também dos padrões esperados de suas interações com o ambiente, ressignificando todo o contexto. Dessa forma, a ênfase está em uma abordagem sociocultural, que rompe com qualquer proposta de uma realidade estática e determinista.

A noção do sujeito com deficiência ou não, deverá fundamentar-se na perspectiva de sujeito ativo, que constrói o conhecimento sobre a realidade e sobre si mesmo, assim como os valores e crenças sociais, ao mesmo tempo em que lida com algumas limitações que o caracterizam. Entretanto, o seu desenvolvimento é baseado na articulação de fatores biológicos, socioculturais e subjetivos. É importante considerarmos o universo simbólico, o “mundo” criado por cada ser humano em suas relações sociais, na qual este indivíduo está inserido com as práticas cotidianas estabelecidas, implicando em processos de desenvolvimento de forma contextualizada, mediante sua cultura e valores apreendidos.

Lopes (2007) salienta que a inclusão pela diferença significa considerá-la ao invés de anulá-la:

Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual as experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas (p.21).

As políticas de Educação Especial assumem diferentes posturas pelo mundo e influenciadas por modelos e práticas internacionais, que marcam ainda mais as diferenças, no sentido da intolerância e negação do diferente, ou do que foge ao padrão, dificultando as práticas inclusivas. Cabe lembrar que as iniciativas da Educação Especial não partiram do poder público, mas sim de organizações e instituições particulares. Ainda hoje buscamos a efetivação de ações políticas a fim de assegurar o acesso e a permanência do estudante público-alvo no ensino público.

E nessa política de direitos Hanna Arendt (2005) destaca a condição humana, que diz respeito às formas de vida que o homem/a sociedade impõe a si mesmo para sobreviver; e essas condições variam de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o homem faz parte, como: a cultura, os amigos, a família e a comunidade escolar, que não devem negar a sua cidadania e os seus direitos.

Objetivando uma escola que garanta a oportunidade de inclusão é imprescindível que:

A adoção de nomenclaturas propostas deve vir acompanhada de mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais. E, no caso brasileiro, um caminho para evitar os descompassos propostos entre tendências internacionais, legislação e práticas dos profissionais seria o desenvolvimento de uma melhor articulação entre as decisões do poder público e participação das comunidades escolares nestas decisões. As mudanças não podem simplesmente ser impostas de cima para baixo, sem considerar a realidade dos professores que diretamente vão lidar com elas. No caso específico da definição da deficiência intelectual este fato é ainda mais agravante, levando em consideração que o olhar que temos sobre ela é influenciado pelo contexto social, econômico, político, cultural do qual fazemos parte (VELTONE; MENDES, 2011, p.420).

Nessa relação de direitos, posiciono como prioridade a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem as singularidades do processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, rompendo com práticas homogeneizadoras, sem rótulos, estigmas e tabus. Desse modo, busca-se valorizar, reconhecer as diferenças e as produções culturais, que regulam as ações sociais e pensar na atuação do mesmo na escola e fora dela.

Santos (2013) enfatiza que cada sujeito é único, um universo inexplorado em si mesmo. Cabe ao professor respeitar os ritmos próprios, o tempo de cada um, dividindo a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo considerando as bagagens da vida, os valores, as experiências e as culturas. Nesse universo repleto de desafios é necessário romper com binarismos e atuar na perspectiva inclusiva num processo constante de reflexão e ação, que promovam a participação plena do aluno.

Consideramos importante investir na prática, no tempo, nas discussões, lutando por uma escola que garanta a qualidade do trabalho docente, pois somos desafiados a construir

saberes e responder às demandas do cotidiano escolar, preconizando a inclusão escolar. Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação, criando um ambiente apropriado de formação do cidadão, desmistificando uma superespecialização, pois, acima de tudo, é necessária uma postura ética para com a alteridade, ou seja, a atenção deverá voltar-se para a capacidade de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e principalmente da sua diferença (PAN, 2008).

Na composição das práticas pedagógicas, aprendizagens e docência, Jesus (2008) sugere uma formação continuada voltada para inclusão escolar, que resgate o professor como sujeito de conhecimento. Tal fato abrange o cotidiano da escola, discussões com o todo da escola, que articule a teoria, a prática e a proposta de criar um grupo de estudo com os profissionais envolvidos, onde a construção e a troca de saberes sejam possíveis. Assim, destaca-se a importância do trabalho em equipe e do apoio ao planejamento para definir estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) nesse cenário de inclusão que busca o resgate da cidadania da pessoa com deficiência intelectual, menciona:

(...) O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência intelectual está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento. O conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular, o atendimento educacional especializado, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo (BRASIL, 2007, p.23).

O pressuposto acima citado ainda é um desafio para a Educação Especial, pois a cultura da escola ainda é impositiva e hierárquica, apesar de ter uma base teórica colaborativa, que justifica pesquisas na área, aspirando ao desenvolvimento da identidade e o processo de significação dos conteúdos, metodologias e práticas para esses alunos. A escola deve buscar a construção ativa e efetiva dos conhecimentos de seus alunos com deficiência intelectual, dando um sentido a essa aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva, rompendo preconceitos e todas as barreiras que possam atravessar esse percurso.

3.3 – História de direitos

No final do século XVII, com o nascimento da produção capitalista de caráter industrial, modificam-se as relações de produção e sociais e a própria economia, culminando em mudanças em todas as áreas, inclusive na educacional. A promulgação da Declaração dos Direitos Universais do Homem e do Cidadão, em 1789, pelos franceses em Assembleia

Nacional trouxe como diretriz os princípios da “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, assim como o reconhecimento natural dos direitos humanos (MAZZOTTA, 2011).

A igreja católica influenciou na concepção e na caracterização da deficiência intelectual, pois tinha a responsabilidade de cuidar dos mesmos como caridade. A deficiência era tida como uma limitação, até mesmo para exercer cargos dentro da própria igreja, além de representar maiores custos para a sociedade de modo geral. A Educação Especial era atribuída a uma linha religiosa fundamentada na fé. Mazzotta (2011) considera que o conceito de diferença e igualdade não era entendido e qualquer possibilidade de democracia, era fruto da imaginação. As lutas permaneciam por serviços, alternativas e medidas para atender às peculiaridades dos indivíduos dessa população.

E assim, a deficiência intelectual só ganhou alguma consideração no século XVIII. Antes disso era considerada um risco para a sociedade, já que se o indivíduo possuísse problemas mentais e/ou físicos, acreditavam que tal fato interferia na formação do seu caráter levando a ações anormais e fora dos padrões da sociedade. E assim, eram direcionados para Asilos, Santas Casas e Hospitais Psiquiátricos e Religiosos (MAZZOTTA, 2011).

No Brasil, algumas mudanças consideráveis aconteceram no século XX, com a luta pela democracia e com a reforma psiquiátrica, que propôs a construção de um novo estatuto social. Portanto, algumas preocupações e indicadores almejavam a cidadania, o respeito aos direitos e à dignidade das pessoas com essas necessidades especiais.

A Clínica de Diagnóstico e Terapêutico dos Distúrbios de Desenvolvimento Mental (CLIMEDE) foi criada em 1967, e logo depois surgiram as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Destacou-se como importante centro de estudos e pesquisas relativas à deficiência mental, terminologia usada na época. Representou conquistas não somente na área da deficiência intelectual como em outras áreas (MAZZOTTA, 2011).

Permanecia assim, a busca por romper com a visão estigmatizada da sociedade, através de classificações e rótulos concedidos a esse público-alvo. Buscavam o respeito à pessoa com deficiência, igual às demais com as mesmas oportunidades, porém reconhecendo a diferença cognitiva e a inadaptação social. De acordo com Canen (2012), trata-se do reconhecimento das diferenças dentro das diferenças, superando normas e padrões impostos pela sociedade.

Nesse sentido Silva (2000) afirma que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetros em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (p.83).

Valorizar essas identidades múltiplas se faz preciso, pois todos somos sujeitos sociais, com histórias de vida, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios, e constituímos o contexto da diversidade. E quando se refere ao campo educacional, é um processo dinâmico do saber e do fazer humanos em permanente transformação. (CHRISTOVAN, 2004)

Até hoje, acontecem lutas pela desconstrução e desmistificação do preconceito com relação ao público-alvo deste trabalho, o que implica compreender a pluralidade, a rede de subjetividades que constituem os sujeitos, com a deficiência intelectual ou não. Perceber o sujeito unificado é desconsiderar o diálogo com o mundo e com outras identidades. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi um marco no sentido dos direitos humanos, ressaltando também a diversidade da condição humana quando regulamenta:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (ONU, 1948)

Na década de 80 efetiva-se o reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiências. Em 1981, foi proclamado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela Organização das Nações Unidas (ONU), o que gerou uma série de ações governamentais de caráter inclusivo, a fim de promover políticas e serviços para essa área. Em 1998, também foi instituído pela mesma organização o Dia Internacional da Pessoa Deficiente, aspirando atentar aos países a responsabilidade com ações voltadas para esse público. Consequentemente, abriram espaços e foram surgindo diferentes movimentos para melhoria das condições de vida desses indivíduos.

Falava-se em direito à vida, em uma nova relação entre os homens, na tentativa de superar estereótipos e incluir todos nos espaços sociais e políticos, de modo que ocorresse uma transformação da sociedade, em termos de democracia e direitos. O enfoque era a construção e valorização das identidades, rompendo com verdades universais, com oposições binárias (deficientes x não deficientes, normalidade x diferença) objetivando a complexa composição e formação humana.

Em 1971, criou-se a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, assegurando o desenvolvimento das suas potencialidades e a sua integração tanto quanto possível na vida normal. O ano de 1981 foi considerado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências, com o lema “Participação Plena e Igualdade”. Aconteceram ações, movimentos e políticas sociais, em prol da pessoa com deficiência.

Na década de 90 aparece o paradigma da Inclusão, baseada no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, independente das diferenças ou dificuldades que elas possam ter. Em 1998, a ONU promulgou o dia 03 de dezembro, como o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. O objetivo era reconhecer os direitos e a dignidade da pessoa com deficiência e que os Países se responsabilizassem por ações voltadas para esse público.

Em 2001, deparamo-nos com a Declaração de Montreal, que afirma os direitos básicos e fundamentais para as pessoas com deficiências. Em 2006, foi promulgado um plano de ações com princípios para a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades nas Américas, cujo lema era “Igualdade, Dignidade e Participação”, com a intenção de assegurar a autonomia das pessoas com deficiência, além disso, foi instituída a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos. A Convenção, influenciada pela Declaração de Montreal, foi o segundo documento legal, que utilizou o termo pessoa com deficiência intelectual, distinguindo-a da doença mental.

Cotrin (2010) defende que:

O próprio conceito de deficiência deve ser questionado, a partir da perspectiva de que a normalidade não é algo naturalmente estabelecido, mas corresponde às expectativas de determinado grupo e momento social. Não se trata de negar a deficiência, mas de refletir o lugar que ela ocupa em nossa sociedade (p.178).

Diniz (2007) reconhece as limitações existentes na deficiência intelectual, sem considerá-las como incapacidades; lutando e procurando oportunidades para esse público, como qualquer outro cidadão. A escola, assim como a sociedade deveriam propor serviços e apoios para proporcionar o atendimento de todas as necessidades especiais.

De acordo com Mendes (2006):

O princípio da Inclusão se globaliza, as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos Países, inclusive no Brasil. Isso implicaria na necessidade de reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática (p.39).

Avanços são notórios em termos legais na área da Educação Especial e da inclusão do aluno com deficiência intelectual, mas consideramos ainda o desafio da escola e da sociedade em pensar sobre as formas singulares de existência. Após essas conquistas, o indivíduo com deficiência é reconhecido como sujeito de direitos e deveres e a sociedade deve dar-lhe condições para o exercício da cidadania.

CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cabe ao pesquisador imaginar e ajustar a técnica, os instrumentos que lhe permitirão delimitar objeto de sua pesquisa, extrair deles a informação necessária à compreensão que ele quer ter para logo partilhá-la e contribuir assim para a construção dos saberes (Laville & Dionne, 1999, p. 191)

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórico-metodológica, que tem como alicerce a abordagem “quali-quantitativa”, qualitativa no sentido de que mostra a realidade e o sujeito como elementos indissociáveis, e quantitativa porque trabalha com números, opiniões e informações (MINAYO, 2010). A pesquisa concentra-se nos diálogos sobre as práticas, crenças, valores e formação dos professores. O interesse dessa pesquisa encontra-se nas observações relatadas no curso e no “chão” da escola, por esses profissionais e na composição da trilha de significados que compõem as suas práticas.

De acordo com Foucault (1989):

Estamos falando aqui do trabalho do pesquisador como aquele que transforma em primeiro lugar a si mesmo, aquele que, como o filósofo, é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento. Fica, então, para aquele que propõe uma determinada investigação, por simples que seja o convite ao trabalho de pensar sua própria história para “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (p.14).

No delineamento dessa investigação encontra-se a abordagem qualitativa sem desconsiderar a abordagem quantitativa, já que ela nos fornece dados precisos e relevantes nesse estudo, usada para compor a análise da experiência do Curso de Formação Continuada de Professores ocorrido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, objetivo geral da pesquisa. Os cinco municípios participantes, já descritos anteriormente, foram Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro.

O estudo busca analisar de forma interpretativa a relação existente entre os professores das salas de recursos multifuncionais e das salas regulares, que compõem o espaço escolar a fim de verificar os processos de inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, com a escuta e o olhar atento na trajetória de significados dos professores e alunos, em processo de aprendizagem.

Segundo Minayo (1994), o objetivo comum na dimensão qualitativa é compreender as relações, as concepções e os valores dos participantes sobre suas experiências. Cabe ressaltar, que também utilizarei algumas técnicas quantitativas, no caso, os questionários, de modo a

complementar os procedimentos e dados qualitativos, articulando essas duas vertentes, produzindo, possibilitando a riqueza de informações, aprofundamento e fornecendo uma maior fidedignidade interpretativa.

Baseada em Kinderman (1989), a abordagem qualitativa e quantitativa usada ao mesmo tempo, contribuem para a preservação da independência do fenômeno nos diferentes níveis ao realizar a construção e análise dos dados. Na perspectiva de Spink (1999), a abordagem quantitativa garante a precisão dos resultados enquanto a abordagem qualitativa identifica os atores sociais como sujeitos singulares, que produzem conhecimentos e práticas como crenças, valores e modos de vida através das experiências sociais.

Destaco a pesquisa colaborativa como significativa para pensarmos o contexto de formação e transformação dos professores nas perspectivas inclusivas. Para Magalhães (2004), o pesquisador deve se aproximar dos participantes de pesquisa, para entender os seus sistemas de interpretação acerca da realidade vivenciada, de como os sistemas organizam os comportamentos e partilhar com eles os significados construídos. Cabe ao pesquisador, participar do processo de construção dessa cultura, aproximando-se de pessoas, situações, locais e eventos, de modo a entender que os significados que caracterizam o mundo social são instituídos pelo homem, ao interpretar e reinterpretar as experiências.

Segundo Magalhães e Liberali (2011), a pesquisa colaborativa é relevante para a transformação da realidade do professor, concebendo-se como:

[...] espaço para autoconhecimento e para novas produções; como contexto de empoderamento, mas também, e centralmente, como espaço de criticidade dos diferentes modos de ser profissional, de pensar e agir, na relação com outros; dos modos como entendem seus papéis na atividade com base em experiências sócio-históricas, acadêmicas e políticas (p.299-300).

Ao associar atividades de produção do conhecimento e teorização das práticas pedagógicas, o pesquisador contribui para mudar qualitativamente o dia a dia escolar e para favorecer o processo de inclusão. Além disso, possibilita a aproximação da escola com a Universidade, da teoria com a prática e cria possibilidades de construção do conhecimento significativo em contextos reais. Através de atividades desenvolvidas com o grupo, constroem-se reflexões, indagações e teorizações das práticas escolares. E assim, a construção do conhecimento é produzida com os professores e não apenas para os professores, o que motiva a troca de anseios, angústias e aprendizagens.

A pesquisa colaborativa envolve a corresponsabilidade, a cooperação e a co-elaboração dos participantes envolvidos. As ações, que ocorrem ao longo da pesquisa afetam

os atores do trabalho e também os pesquisadores. E nessa teia de relações construídas, entre escola e universidade, é que se revela a ação colaborativa. O pesquisador se posiciona de modo democrático, legitimando os saberes coletivos, numa posição de sujeito pesquisador, que atua de modo reflexivo, sistemático e em conjunto.

Ibiapina (2008) reconhece que as reflexões devem ser sistematizadas:

[...] com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudanças da atividade docente (p.97).

A pesquisa almeja retratar situações reais, descobrindo novos sentidos, expandindo experiências e contribuições no espaço estudado, utilizando a sensibilidade, mas antes de tudo a dimensão ética, principalmente em relação aos sujeitos, às unidades de análise e aos dados apresentados e estudados de forma significativa e válida. Nessas relações, as inquietações são múltiplas entre pesquisador e pesquisados e integram um desafio colaborativo, de construção de conhecimentos e de formação continuada.

A essa dimensão, Ibiapina (2008) acrescenta:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (p.114-115).

No que se refere aos instrumentos metodológicos, a pesquisa contou com a observação participante, o questionário e a análise documental, evidenciando as interações entre os docentes, assim como seus valores e vivências cotidianas, nas dimensões políticas, culturais e práticas do cotidiano escolar (SANTOS, 2013). E assim, através da leitura e análise dos dados observados, possibilitou a resignificação dos espaços numa perspectiva inclusiva e democrática, utilizando o rigor e a necessidade de descobrir, de ir além das aparências no desenvolvimento histórico e aperfeiçoamento do conteúdo pesquisado.

A triangulação dos dados através das observações, dos questionários e da análise documental nos permite olhar para o mesmo fenômeno, ou questão da pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados e possibilita associar métodos quantitativos e qualitativos,

objetivo da pesquisa em destaque. De acordo com Denzin e Lincoln (2000), a triangulação é uma opção de validação. As diferentes perspectivas metodológicas, os diversos materiais, assim como a participação de vários investigadores em um estudo, devem ser apreendidos como uma técnica para implantar rigor, profundidade, complexidade e amplitude à investigação.

A análise documental caracteriza-se pela representação dos documentos de uma forma sistemática e unificada (OLIVEIRA, 2007). A sua utilização permite o armazenamento das informações (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo), é necessário algum critério comum, de acordo com o objetivo do pesquisador, de modo a permitir a contextualização das informações (BARDIN, 2011).

O questionário pode ser especificado como uma “técnica de investigação composta por um número de questões, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas”. (GIL, 1999). É importante considerar o rigor na seleção do tipo de questionário a ser aplicado.

A observação participante consiste na participação do pesquisador, mas exige certo distanciamento para que não comprometa a análise e interpretação dos dados. E essa oportunidade de convivência com as ações dos professores, de suas falas, gestos e experiências possibilitará o acesso ao cotidiano, ao chão da escola, salientando os anseios desses profissionais na área da educação inclusiva. Minayo (2010) destaca a necessidade do olhar crítico e da imparcialidade que a pesquisa requer.

Na perspectiva de construção do conhecimento, através das relações sociais, que abarcam histórias, crenças e valores, encontram-se os sujeitos, seja o pesquisador e sejam as pessoas pesquisadas, no caso os professores regentes participantes, influenciando o trabalho. E assim, o sucesso da pesquisa é contemplado e marcado pelo processo histórico-cultural.

Nas palavras de Minayo (2010):

[...] o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (p.12).

A prática transformadora envolve pessoas, teorias, métodos e técnicas. Para Santos (2003) a teoria é a consciência no campo social das representações de espaço, que vem sendo percorrida pelas lutas políticas, sociais e culturais, que ela influencia tanto quanto é

influenciada. E mais do que isso compreende o ser humano em sua intersubjetividade, objetivo da pesquisa ao analisar essas relações que se sobrepõem com o universo, mas ao mesmo tempo contempla a história pessoal e o universo cultural no processo de inclusão.

Segundo Costa (2002), pesquisar é uma aventura, um processo de criação, onde a realidade assume muitas formas e a ciência e a ética são indissociáveis. É uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia. No cenário de opressão e lutas, no qual se compõe a educação brasileira e a perspectiva de inclusão, junto às iniciativas relacionadas ao atendimento das diferenças, ressalto o interesse de investigação, que concebe a prática como mediação primordial na construção do conhecimento, considerando a pluralidade de significados e sentidos que se relacionam ao aluno público-alvo desse trabalho e aos profissionais abrangidos.

Minayo (2010) destaca a importância de trabalharmos com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade. É necessário um questionamento das suas certezas, o estranhamento em relação ao que nos é cotidiano, com à equidade, respeitando a diversidade e enfrentando os múltiplos desafios da inclusão na escola e na sociedade.

Elucidando com o pensamento de Bourdieu (1989):

Construir um objeto científico é, sobretudo, romper com o senso comum, com aquelas representações partilhadas não só no nível das relações mais simplórias da vida dos indivíduos e dos grupos sociais, mas igualmente daqueles que já se inscreveram nas normas, regras, corpos, discursos, enfim, no interior das diferentes instituições e organizações. Mais do que isso: trata-se de romper com representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos (p.34).

Educar é construir, valorizar e libertar o ser. Nesse cenário, a pesquisa busca observar as práticas, articulando saberes, identificando as categorias destacadas através das narrativas das professoras no cotidiano escolar, servindo de instrumento analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados, contribuindo na construção de conhecimentos relevantes no diálogo com os autores que já se ocuparam do tema: o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, seja na sala de recursos multifuncionais ou na classe regular.

4.1 – O cenário da pesquisa

A pesquisa teve como lócus o campus da Praia Vermelha na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O curso versou sobre formação continuada de professores de cinco municípios

do estado do Rio de Janeiro: Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro. O objetivo foi perceber se aconteciam ou não interações entre os professores das salas de recursos multifuncionais e das classes regulares, sobre as suas formações, demandas, experiências e ações com os alunos com deficiência intelectual.

Por meio das observações, análise documental e questionários (Apêndice I e II), os dados foram obtidos e analisados. Para a construção de dados às necessidades existentes na rotina escolar e o trabalho realizado na classe regular e na SRM foram investigadas, assim como as relações existentes entre os profissionais implicados. A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas:

- 1- Revisão bibliográfica a respeito do tema e da legislação sobre a inclusão escolar no Brasil para a construção teórica.
- 2- Análise do prazer de casa, que eram o dever de casa realizado pelas professoras do curso de formação e dos relatos apresentados nos encontros.
- 3- Aplicação dos questionários com as professoras do curso de formação.
- 4- Análise dos dados.

Nesse sentido a revisão bibliográfica almejou dialogar com diversos autores, que abordam a área da inclusão e da deficiência intelectual na perspectiva sociocultural. O desafio da metodologia escolhida encontrou-se no fato da pesquisa ser realizada com os professores e não sobre os mesmos, tendo em vista que esses são autores e coautores de suas ações, logo necessário se faz pensar nas suas práticas e desafios escolares.

Nas palavras de Duarte et al (2008, p.223):

A escola como instituição que desempenha um papel social, e, ao mesmo tempo, constitui-se em local de trabalho é caracterizada por uma multiplicidade de relações. Para investigá-la, faz-se necessária a adoção de um enfoque teórico-metodológico que possibilite a análise de suas dimensões objetivas em profundidade e extensão, assim como a apreensão e a interpretação das percepções dos sujeitos que nela atuam acerca do problema que se deseja conhecer.

Dessa maneira o pesquisador reuniu situações, falas, olhares e expressões e a cada observação encontrou uma nova incitação. O dia a dia no trabalho de campo possibilitou a reconstrução do cotidiano e das relações estabelecidas, assim como a criação e enriquecimento da teoria. Algumas preocupações destacaram-se como o contexto em que as relações entre os docentes da sala de recursos multifuncionais e da classe comum aconteciam,

procurando a participação efetiva dos mesmos e realizando um diálogo entre conjectura e empiria.

4.2 – Participantes

A pesquisa tem como participantes vinte professores do Curso de Formação Continuada, sendo duas professoras de Belford Roxo, cinco de Mesquita, três de Nova Iguaçu, três de Queimados e sete do Rio de Janeiro. As professoras trabalhavam em salas de recursos multifuncionais e/ou classes regulares. Algumas acumulavam as duas funções em turnos opostos. O Curso de Formação se deu em encontros presenciais a cada três semanas e momentos de interação via e-mail com contribuições pedagógicas e realização do assim chamado *prazer de casa*, que consiste em uma tarefa de leitura e troca de conhecimentos do encontro anterior entre os participantes de cada município, coordenado por um dos pesquisadores participantes.

Nesse Curso de Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial - refletindo, planejando e agindo aconteceram 14 encontros, com cinco horas cada, totalizando uma carga horária de 100 horas, com 70 horas presenciais e 30 horas direcionadas para o trabalho virtual. Os encontros realizaram-se no período de março a dezembro de 2015.

A tabela 10 adiante revelou dados consideráveis para a parte inicial desse trabalho, pois apresentou o número de professores inscritos inicialmente, diferindo do grupo de participantes. Apenas cinquenta e seis professoras concluíram o Curso. No último capítulo trabalharemos de modo mais aprofundado com os dados quantitativos. Para Marconi (1982, p.36) a expressão dos dados pode ser abordada através de medidas numéricas, pois permite a análise e as ponderações dos mesmos. Tal fato permite uma melhor compreensão, análise e dinâmica do processo e da relação entre as variáveis da pesquisa, mas algumas inquietações foram iniciadas: Quais as estratégias para a liberação dos docentes pelos Municípios? Quais foram os critérios utilizados para selecionar os profissionais participantes do Curso? Qual a justificativa para a ausência de alguns docentes? Qual a autonomia dos gestores para as liberações? Como é realizada a seleção do professor que irá a formação na unidade escolar?

A imagem abaixo apresenta a proposta inicial de inscritos no curso de formação, de fundamental relevância para a pesquisa.

Tabela 10 - Perfil dos Professores Inscritos no Curso de Formação

Município	Participantes	SRM*	CR**
Belford Roxo	5	4	1
Mesquita	9	2	7
Nova Iguaçu	18	5	13
Queimados	16	11	5
Rio de Janeiro	43	22	21
Total	91	44	47

*SRM - Sala de recursos Multifuncionais/**CR - Classe regular

FONTE: Elaboração própria

A tabela 11 a seguir apresentou especificamente os professores com alunos incluídos com deficiência intelectual. Alguns realizam o atendimento educacional especializado nas SRM e outros são professores das classes regulares. Totalizamos um quadro de 20 docentes do curso, 8 professoras da SRM e 12 da classe regular. Do total de participantes, 80% realizaram algum curso na área da Educação Especial, sendo a maioria por própria procura.

Tabela 11 - Quadro dos Professores com Alunos Incluídos com Deficiência Intelectual

Município	Quantitativo de Participantes	Classe Regular ou SRM
Belford Roxo	2	1 SRM
		1 CR
Mesquita	5	2 SRM
		3 CR
Nova Iguaçu	3	1 SRM
		2 CR
Queimados	3	1 SRM
		2 CR
Rio de Janeiro	7	3 SRM
		4CR

4.3 – Técnicas e Instrumentos de construção de dados

A Pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CFCH) sob o parecer nº 999.350 de 25/03/2015. Utilizamos a análise documental, o questionário e a observação participante, que objetivaram informações sobre a inclusão escolar e social dos alunos em questão, assim como reflexões para análise dos diversos contextos escolares, auxiliando no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Os questionários (Apêndice I e II) foram aplicados, utilizando o áudio e o vídeo, combinando perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao participante dispor sobre o tema proposto, de modo menos formal.

O objetivo desse instrumento foi captar os aspectos que vão além do registro. Fundamentada por Honorato et al. (2006), a captação de imagens em vídeo é uma rica fonte de elementos, pois há ditos que não são pronunciados oralmente, que não são captados por um gravador e acabam perdidos. O som e a imagem podem ajudar a revelar a complexa rede de significados e sentidos, auxiliando na compreensão da essência das narrativas em jogo.

Segundo Loizos (2008), o registro em vídeo torna-se fundamental “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (p.149). Incluem-se nesse cenário as horas de ensino nas salas de aula, nas salas de recursos multifuncionais, as atividades e brincadeiras no pátio e os eventos culturais ocorridos, cenários da pesquisa descrita.

Inicialmente realizou-se o levantamento dos documentos relacionados à Educação Especial e à política de inclusão, que permaneceu até a conclusão da pesquisa. Nesse sentido, de acordo com Evangelista (2009 p. 32), por meio da análise documental é possível obtermos:

O sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história.

No que se refere ao curso de formação, as narrativas foram transcritas, as observações e os questionários utilizados a fim de fornecer dados comparativos e confiabilidade deste trabalho. O questionário buscou o trabalho com as opiniões, percepções, posicionamentos e inquietações das professoras. A atenção deteve-se para as questões e o seu delineamento de acordo com os objetivos e desenvolvimento da pesquisa.

As observações durante toda a pesquisa permitiram o estabelecimento de uma teia de relações e interações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o que permitiu um afetar-se mutuamente. Para André (2008, p.18):

(...) a natureza da observação participante é indicada pelo termo mesmo, pois o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. O pesquisador está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada.

No presente estudo, as observações do curso de formação, ocorreram durante o ano de 2015, através dos encontros que aconteciam a cada três semanas e interações entre e-mails, ocorridas de fevereiro a dezembro de 2015, como mencionado anteriormente. Procurou-se verificar as diferentes situações vivenciadas nas salas de recursos multifuncionais e classes regulares, com foco nas interações estabelecidas ou não entre os profissionais designados para cada ambiente. Em alguns momentos realizamos as observações e em outros participamos das discussões nos grupos, que aconteciam em todos os encontros de formação.

No início da pesquisa uma das preocupações principais era manter uma certa distância. No transcorrer da mesma, no entanto, a relação com os participantes foi transformada. O formalismo inicial foi substituído por um clima de cumplicidade e compromisso com a educação, que o tempo todo era instigado e ressaltado pelos dinamizadores do curso de formação.

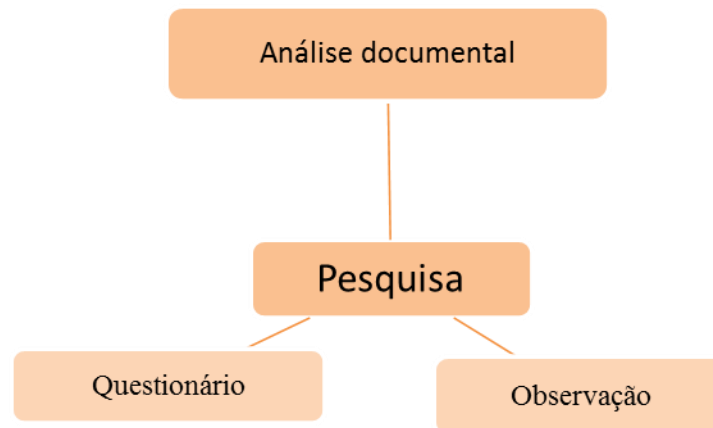
Os questionários foram aplicados no início do curso de formação, com um questionário-piloto, disparador de ideias e necessidades relativas à inclusão do aluno com deficiência intelectual. Alguns meses depois, no decorrer do curso outro foi utilizado, sendo específico para professores do público-alvo da educação especial. Gil (1999) ressalta que o questionário pode buscar resposta a vários aspectos da realidade. As perguntas podem apresentar conteúdo sobre os fatos, sentimentos, comportamentos, padrões de ação, entre outros. O questionário possibilitou abordar diferentes pontos da pesquisa.

Após a análise do material obtido, novos roteiros foram reformulados, assim como novos direcionamentos da pesquisa, onde perguntas eram eliminadas e outras acrescentadas. No roteiro final passaram a compor 10 perguntas para os professores de SRM e 10 perguntas para os docentes de classe comum (Apêndice I e II respectivamente).

No momento da solicitação de participação na pesquisa, foi explicado o seu objetivo, assim como delegado o direito ou não de participação. Também aconteceu a autorização para

gravação de áudio e para publicação dos relatos, por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido dos professores (Anexo II).

Figura 3- Instrumentos de Pesquisa



FONTE: Elaboração própria

Durante a pesquisa documental baseada na legislação sobre a inclusão escolar no Brasil, percebeu-se como as salas de aula partem de uma filosofia na qual todos os alunos podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária e no caso, a considerar o aluno com deficiência intelectual em quais movimentos e documentos, os mesmos estão inseridos e têm seus direitos garantidos.

Minayo (1994) considera que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p.17). Tal fato nos remete a pesquisa, pois, se realiza por uma revisão de conceitos, proposições, técnicas e métodos e ainda dá origem a novas interrogações e conhecimentos, por meio de construções coletivas e/ou individuais.

4.4- Ferramentas para a análise dos dados

Segundo Yin (2005) “a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições de um estudo” (p.137). Nesse estudo a análise aconteceu durante toda a pesquisa de campo para delimitar o foco do estudo, porém na fase final do curso de formação,

tal procedimento tornou-se mais intenso. Foram revistas as perguntas que moveram a investigação. O material reunido foi extenso, sendo assim novos questionamentos surgiram.

O ponto de partida de acordo com Puglisi & Franco (2005, p.13) é a mensagem, juntamente com as condições contextuais em que são produzidas, considerando a concepção crítica e dinâmica da linguagem, as formas verbais e não verbais. Utilizamos a análise de conteúdos de Bardin (2011) por referir-se a um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aprimoramento que se aplicam a “discursos” diversificados. (p.2)

Sendo assim Manzini (2008, p.105) considera:

A análise de conteúdo tentaria compreender para além dos significados das comunicações e teria como objetivos: 1) ultrapassar a incerteza frente à mensagem, ou seja, aquilo que pessoalmente é julgado na mensagem deverá ser compartilhado por outros, conferindo a esse julgamento um caráter de validade e generalização; 2) enriquecer a leitura do material, ou seja, se um julgamento ou olhar pessoal traz um dado de conteúdo, uma leitura sistemática aumentaria a produtividade e pertinência desse julgamento a partir da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar em relação às mensagens.

Durante a análise de conteúdo, destaquei não somente a semântica da língua, como também a interpretação do sentido que um indivíduo concede às mensagens e a observação. Por conseguinte, para que a pesquisa prosseguisse destacamos também a contextualização, de modo a assegurar a relevância dos resultados.

As categorias de análise foram estabelecidas, por meio da leitura e organização de todo o material. A categorização é cotidiana na nossa vida, compreende o recorte, a classificação e ordenação, sendo fundamentais para qualquer atividade científica (BARDIN, 2011).

Para a análise dos dados foram desenvolvidas as seguintes categorias: 1-Inclusão; 2-Formação de Professores; 3-Autonomia e Protagonismo do aluno com deficiência intelectual; 4-Planejamento e 5-Práticas Pedagógicas. Ao analisar os questionários (Apêndice I e II) de identificação do professor da SRM e/ou da classe regular: formação, município, tempo de atuação, carga horária, objetivos e práticas (Apêndice I), os documentos disponibilizados e as necessidades abordadas, assim a relação entre as categorias foi estabelecida. A articulação entre as práticas da sala de recursos multifuncionais e da classe regular, assim como a identificação do uso das tecnologias, da avaliação, do planejamento, da participação e dos direitos garantidos pelas políticas públicas de inclusão, são classificados como fatores prioritários nesta pesquisa.

Durante o Curso de Formação, foram trabalhadas algumas categorias, destacadas pelas professoras envolvidas no Curso, em conjunto com o Index para a Inclusão de Booth e

Ainscow (2011). Este foi usado como base, apoio para as discussões e realização das tarefas de casa (virtuais), citadas anteriormente. A concepção de inclusão trabalhada compõe-se de três dimensões: cultural, política e prática, que se complementam e se inter-relacionam o tempo todo, além de transcender à educação especial, para pensarmos juntamente questões sobre desigualdades e discriminações como elementos pertinentes à inclusão.

Ainda segundo Booth e Ainscow (2011):

Somente a partir das evidências da prática podemos detectar a influência de culturas e políticas. Os valores são compreendidos pela observação de ações, assim como a compreensão da natureza das políticas depende da observação de tentativas de influenciar a prática. (p. 45)

Os cinco temas de maior interesse selecionados pelos professores, que foram abordados ao longo do ano, encontram-se na representação a seguir:

Figura 4: Eixos Temáticos abordados no Curso



FONTE: Elaboração própria

Os atores sociais exteriorizaram no discurso seus interesses e práticas, e assim buscamos categorizar as unidades do texto construído pelas transcrições que se repetem, depreendendo uma expressão que as represente. Bardin (2011, p.50) salienta a possibilidade de uma categorização com categorias a priori, despertadas pelo referencial teórico e com categorias a posteriori, concebidas após a análise do material.

Por esse ângulo, ao realizarmos a análise de conteúdo, ressaltamos as palavras, expressões e frases presentes em todo o material adquirido (questionários, encontros, registros, planejamentos e observações). E assim, verificamos conjecturas que apontavam para práticas inclusivas e a criação de culturas inclusivas, cada vez mais destacáveis pelo processo de parceria e cooperação que foi estabelecido entre o grupo de docentes. A análise das técnicas e documentos realizou-se separadamente e combinamos métodos e técnicas nesse estudo, referenciando a triangulação e reforçando as abordagens, os conceitos e a elaboração dos resultados do seguinte modo:

É um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicos de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Eu uso na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (Minayo, 2006, p.29)

Nessa perspectiva, após toda a coleta dos dados, desenvolvemos esse material, almejando uma educação emancipadora e humanista para os alunos com deficiência intelectual, sob o ponto de vista moral e intelectual e que favoreça sua autonomia. Os diferentes ambientes escolares devem proporcionar vivências múltiplas através de princípios, atitudes e valores. Na pesquisa apresentaremos o cotidiano dos professores das salas de recursos multifuncionais em paralelo com o trabalho nas classes regulares, que tem como objetivo a inclusão desse público-alvo.

CAPÍTULO 5 – DIÁLOGOS ENTRE PROFESSORES DAS REDES

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma, que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

Este capítulo destina-se a analisar algumas narrativas das professoras que realizaram o curso de formação, o trabalho com os municípios, centralizado nas relações com e entre professores de sala de aula e professores de sala de recursos multifuncionais, que realizam o atendimento educacional especializado para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Um dos maiores desafios da Educação Básica atualmente é a questão do ensino e da formação docente com qualidade para atender à sociedade contemporânea na sua diversidade. As dificuldades das docentes relatadas por más condições de trabalho, turmas lotadas, falta de especialização do professor para atender ao alunado da Educação Especial, metodologia de ensino inadequada, currículos fechados e ausência de recursos materiais, da família e da equipe de apoio nas escolas, têm tornado essa tarefa cada vez mais complexa e desafiante.

Atribuo, assim, fundamental importância à prática educacional das escolas e à formação acadêmica e diária do professor regente, seja de classe regular ou de sala de recursos multifuncionais. Por outro lado, questiono o papel das relações construídas e necessárias no espaço escolar, assim como a disponibilidade e criação de oportunidades para que aconteçam as articulações entre as práticas docentes e destaco a formação na interlocução entre universidades e escolas.

Ao discutirmos as práticas docentes, impreterivelmente elaboramos as teorias e vice-versa. Buscamos na universidade, de modo geral com questões didáticas e metodológicas, o embasamento da práxis educativa. De que forma ocorre o espaço para as interlocuções entre a prática e a teoria nas escolas? Como favorecer essas parcerias/articulações necessárias? Como é possibilitada a participação em cursos de formação e capacitação? Pensar nos processos e experiências possibilitados através da formação continuada frequentada por alguns docentes da rede de ensino e perceber suas práticas, assim como a dos profissionais que não participaram dessa experiência, mas que também atendem ao público-alvo do AEE estudado, fundamenta os objetivos dessa pesquisa, que almeja a participação de todos pela perspectiva Inclusiva.

A partir da produção de dados procedentes da exploração de fontes documentais, observações e questionários, foi possível distinguir com maior clareza os delineamentos do campo investigado. Quanto às questões das relações e articulações entre o ensino regular e a sala de recursos multifuncionais, evidenciaram alguns fatores relativos à facilitação do processo inclusivo do aluno público-alvo da educação especial. Para organizar melhor esse capítulo para o leitor, o mesmo subdivide-se em três seções, de acordo com os instrumentos aplicados, identificados com: a observação participante, a análise documental e a realização dos questionários (Apêndice I e II).

5.1 - O Curso *Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo*

5.1.1 - Observação Participante

A imersão da pesquisadora no campo oportunizou a observação direta e participante com os membros e dinamizadores do curso estudado e da escola considerada. Foram analisadas as narrativas das professoras de classe regular e da sala de recursos multifuncionais, assim como o envolvimento e desenvolvimento de práticas inclusivas para os alunos com deficiência intelectual. A participação das professoras e dedicação ao curso, com as atividades envolvidas, permitiu que fossem desencadeadas outras inquietações no que se refere a esses alunos, principalmente a demanda de estudos para outros segmentos. Nesta perspectiva, possibilitou reflexões sobre o funcionamento nos demais segmentos (Ensino Fundamental II e Médio) sob a perspectiva da educação inclusiva, como direito de todos.

O desafio da Inclusão é constante e foi realçado durante toda a pesquisa, através de falas e ações das professoras e dinamizadores. Ao acentuarmos o olhar sobre as práticas educativas a proposta era uma discussão entorno das peculiaridades dos sujeitos, perante as dinâmicas propostas em sala de aula, evidenciando os múltiplos papéis da instituição escolar no que se refere ao desenvolvimento humano e suas composições.

Os encontros de formação aconteceram na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cada município contou com um coordenador, que apoiava e orientava o trabalho virtual e as dinâmicas acontecidas, baseadas em documentos legais, nas demandas das professoras e no Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011). No curso participaram professores de classe regular e de sala de recursos multifuncionais. Salientamos a SRM como diretriz operativa da política de inclusão, por consequência, o papel da importância das relações

construídas fora e dentro desse espaço, que constituem o processo educacional. De acordo com a organização abaixo, cada município tinha um pesquisador responsável pelo grupo de professoras:

Tabela 12 - Coordenadores do Curso

Municípios	Coordenadores
Belford Roxo	Professor Allan Damasceno
Mesquita	Professora Dra. Edicléa Mascarenhas
Nova Iguaçu	Professora Msc Ângela Venturini
Queimados	Professora Dra. Mylene Santiago
Rio de Janeiro	Professora Dra. Celeste Azulay Kelman
Todos os Municípios	Professora Dra. Mônica Pereira dos Santos

FONTE: Elaboração própria

Iniciamos o Curso de Formação com um total de 91 professoras e finalizamos com 56 participantes. Várias foram as justificativas pelas ausências e abandono do curso, e uma que nos chamou muito a atenção, e que foi utilizada como conteúdo de discussão ao longo do curso, foi a de que os diretores das escolas das professoras participantes não as liberavam para fazer o curso, com a justificativa de que não teriam ninguém para cobri-las em aula. Além disso, três faltas eliminavam a possibilidade de continuação do mesmo, o que contribuiu para a diminuição no número de finalistas do curso. Foram escolhidas vinte professoras para o desenvolvimento dessa pesquisa, 8 pertencentes às salas de recursos multifuncionais e 12 da classe regular. A escolha se deu por serem professoras com maior número de alunos incluídos com deficiência intelectual e que frequentavam os dois ambientes, de modo a tornar possível o objetivo do estudo.

Durante todo o curso, revelou-se uma preocupação em desenvolver estratégias de aproximação entre os professores das classes regulares e do atendimento educacional especializado. Algumas narrativas evidenciaram a necessidade de maior diálogo e espaços de planejamento entre os docentes, assim como sobressaiu a participação de professores do AEE. Os professores das salas regulares acentuaram a dificuldade das escolas e Secretaria de Educação em liberá-los para frequentar capacitações, oficinas e cursos, como relatado acima.

Ué Professora, por que só você está participando do curso? Eu acho que isso deveria ser um direito de todos da rede, de estarem participando de um curso de formação como você está participando. (Professora 16, CR de Nova Iguaçu).

Eu fico muito feliz do Instituto Helena Antipoff oferecer cursos para o AEE, mas o professor da classe regular não tem a mesma oportunidade. (Professora 5, CR do Rio de Janeiro)

Eu briguei para poder participar desse curso, porque eu tenho uma matrícula no Rio na Educação Infantil e hoje trabalho também em Mesquita e eu fiquei sabendo sobre os pré-requisitos para poder participar, porque o Rio não me liberou. Para estar aqui eu tenho que provar que estou aqui e depender da boa vontade da minha diretora. (Professora 16, CR de Mesquita)

A gente sabe que as diretoras não querem que os professores participem de cursos. Elas não querem autorizar a gente. É para gente ampliar a nossa visão, sabemos como faz bem para os professores terem um momento de escuta e de troca, mas elas não apoiam. (Professora 20, SRM de Queimados)

No início do curso a maior parte dos professores almejavam práticas para a inclusão dos alunos, aos poucos perceberam que quando falamos de ser humano, da diversidade que compõe o universo educacional, composto de diferenças individuais, estilos cognitivos, aprendizagem, experiências, capacidades, condições orgânicas e ambientais torna-se difícil construir técnicas, manuais e procedimentos para atuar em sala de aula. Ressaltamos que a articulação de recursos materiais, físicos e humanos pode auxiliar no processo ensino aprendizagem, que é individual e particular.

Assim, construir práticas significativas nos remete à adequação pedagógica, à acessibilidade curricular, a questões físicas, atitudinais, comunicacionais e às políticas públicas também. As discussões trouxeram à tona, a diversidades dos contextos, porém a preocupação única no sentido de transformar, intervir e incluir os alunos com necessidades especiais.

Em contraposição as práticas classificatórias e excludentes, fundamentamos o estudo sobre inclusão numa concepção de compromisso com valores e o direito a participação, o envolvimento e aceitação defendidos por essas professoras e coordenadores; onde juntas colaboraram e possibilitaram aprendizagens, reduzindo barreiras e mobilizando recursos. As escolas estão mudando, assim como as ações para o processo inclusivo (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Durante os encontros, dois momentos distintos ocorriam. Na primeira fase, os coordenadores apresentavam as dinâmicas relativas ao prazer de casa, realizado em ambiente virtual e no segundo momento os grupos reuniam-se para discussões diversas, com temas afins: expectativas dos grupos, legislações, planejamentos, aprendizagens, currículo, formação, avaliação, tecnologia, política pública, práticas inclusivas, Plano Nacional da Educação, o conceito de inclusão, entre outros, apresentados e trabalhados por todos. Em

alguns encontros a dinâmica foi alterada por conta do fator tempo ou da proposta organizada pelos dinamizadores.

Figura 5 - Curso de Formação Continuada OEERJ



FONTE: Acervo de dados da Pesquisa

Figura 6 - Discussão de um dos Grupos do Curso de Formação Continuada



FONTE: Acervo de dados da Pesquisa

Os grupos dos cinco municípios realizavam as reflexões acerca do tema do dia e depois apresentavam as considerações com base nas discussões e leituras para todos os outros grupos. O trabalho foi rico e diversificado, apresentou múltiplos olhares e considerações. No que tange às intercessões entre os professores do público-alvo da Educação Especial focalizado, algumas categorias foram acentuadas, de modo a contemplar esses docentes. A categorização seguiu a técnica da análise de conteúdos, que nos permitiu realizar a leitura e codificação do material, desse modo produzindo um sistema de categorias (BARDIN, 2011).

Os critérios de classificação ocorreram ao longo do processo de análise e eram submetidos à apreciação dos pesquisadores, embora algumas categorias tenham sido formuladas a priori e reafirmadas ao longo da pesquisa.

Sintetizando a análise do conteúdo, esta realizou-se através da leitura do material coletado (questionários e documentos) e organização dos dados, através de inferências e interpretações respaldadas no referencial teórico. Assim, as narrativas foram aglutinadas em torno de cinco categorias, com o objetivo de compreender o que estava por trás dos discursos, que se destacaram pela intensidade das ocorrências por meio de um sistema de ponderação, objetividade e fidedignidade, conforme tabela abaixo:

Tabela 13 - Categorização

Categorias
Inclusão
Formação de Professores
Planejamento
Aprendizagem e Protagonismo do DI
Práticas Pedagógicas

As categorias foram elaboradas tendo por base o entendimento e a dimensão da construção de práticas inclusivas para atender os alunos com deficiência intelectual. Foram extraídas palavras/frases/expressões que nos remetem às mesmas. Nossa análise iniciou-se pensando nas congruências e incongruências entre os fazeres para os processos de inclusão/exclusão desse público.

No que se refere à **inclusão**, consideramos toda menção que remetia à participação de todos no espaço escolar. Sobre **formação de professores** focalizamos a atenção sobre a necessidade de formação inicial e continuada, estudos e reflexões dos profissionais. A categoria **planejamento** englobou falas relativas à organização, preparação e estruturação para o processo ensino-aprendizagem. Quanto à categoria **aprendizagem e protagonismo do aluno com deficiência intelectual** contemplamos as falas que compreendem a ação, o respeito à diversidade, o desenvolvimento das potencialidades e o direito à educação de qualidade. Por fim, a categoria **práticas pedagógicas** centrou-se em torno de depoimentos

que primavam pelo objetivismo e subjetivismo das ações, que abrangem o espaço escolar. A partir da análise dos dados e as categorias estabelecidas, desvelávamos subcategorias que despontavam com pertinência, como: o currículo, as tecnologias, o papel da família, os projetos e a gestão. Entretanto, vamos ressaltar agora algumas falas que melhor expressam as categorias elaboradas.

Nesse sentido, destacamos o Index para a Inclusão, quando aborda questões vinculadas a essas subcategorias e ao desenvolvimento da aprendizagem, valorizando a participação nas escolas, pois se constitui em um material, que serviu como referencial no curso de formação para colocar valores inclusivos em ação e incentivar a participação de todos no ensino, nas relações e na aprendizagem. A organização do Index encontra-se por meio de um conjunto dos indicadores, que estão caracterizados por três dimensões: A- Criando Culturas Inclusivas, B- Produzindo Políticas Inclusivas e C- Desenvolvendo Práticas Inclusivas. Os indicadores ajudam na reflexão de questões mais abrangentes e cada um decompõem-se em múltiplas questões que desafiam o universo escolar a refletir sobre si mesmo.

1- INCLUSÃO

Nessa sequência, a relação do professor de classe regular e AEE constituem-se como uma preocupação das docentes participantes. Ao falarmos sobre inclusão, evidenciou-se uma preocupação dos professores em também sentirem-se incluídos nesse contexto, assim como os alunos. Tal fato requer investimentos coletivos, para atender à diversidade e às demandas das escolas atuais. Segundo as narrativas a seguir, a inquietação é confirmada:

A gente fala tanto da educação inclusiva e de amor à aprendizagem e esquece dos professores. O modismo da inclusão acabou excluindo. Então assim, não existe aula, por qualquer teórico, se você não faz o que gosta. O professor é cobrado, mas não por qualidade de ensino, mas por produção e desempenho de notas, outros conceitos, ou outra coisa desse segmento. O que a gente vê, são professores atormentados e a gente luta pela inclusão e a equipe pedagógica não está incluída. (Professora 1, CR do Rio de Janeiro)

A gente fala muito de inclusão. É o assunto do século. Mas não adianta falar de inclusão se nós não formos incluídas, porque aí você vai se deparar com falta de respeito, porque você não foi incluído. (Professora 8, CR de Belford Roxo)

A inclusão escolar não se traduz em colocar um aluno na escola, vai muito além. É garantir a sua permanência sem que o espaço escolar se torne um espaço excludente, mas sim um espaço de trocas, acolhedor, cooperativo, solidário e para que isso seja possível todos os sujeitos envolvidos na escola devem estar em sintonia. (Professora 2, CR do Rio de Janeiro)

Inclusão é a visão que temos por cima do mundo, por cima do muro de conceitos concebidos numa sociedade. E o olhar justo e equilibrado de nossa existência em sociedade. (Professora 5, SRM do Rio de Janeiro)

O conjunto das falas acima ressaltadas focaliza alguns limites às ações docentes que a inclusão representa. As narrativas surgiram, quando por meio do diálogo e análise reflexiva, sobre a dimensão C do Index para a Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011), desenvolvendo práticas inclusivas. A proposta era que as professoras se posicionassem em relação às formas, às atividades de aprendizagem que encorajavam a participação de todas as crianças. As professoras do Rio de Janeiro consideraram a complexidade do termo inclusão e a teia de relações em que estavam inseridas, acentuando a importância de todos sentirem-se pertencente aquele universo e parte do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, muitas ponderações foram feitas, por meio das quais evidenciamos a preocupação com os ritmos, o tempo de aprendizagem e o reconhecimento dos alunos, assim como mudanças urgentes no currículo para atender a cada aluno na busca por uma escola para todos, em que as diferenças sejam incorporadas ao planejamento e à metodologia existente. Outro fator sobrelevado é o envolvimento dos docentes, o estímulo à aprendizagem desses alunos, a credibilidade e a confiança desenvolvidas para uma educação de qualidade por intermédio de um trabalho colaborativo.

Booth e Ainscow (2011) declaram que:

A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem uma das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.

Para reduzir as barreiras à aprendizagem, é necessário o reconhecimento dos valores e a identificação da comunidade escolar. A riqueza de conhecimento na escola, a autonomia da criança em orientar a sua própria aprendizagem e o potencial dos professores para dar suporte a esse desenvolvimento são fatores essenciais para desenvolver uma base inclusiva (BOOTH & AINSCOW, 2011). A inclusão é participação com poder de decisão, é uma proposta política e prática, que envolve valores.

Nessa composição da **inclusão**, alguns relatos nos remetem à importância dos espaços físicos e das condições em que se encontram as SRMs e os recursos oferecidos, pois de acordo com as professoras e sem distinguir qual é o critério das Secretarias, umas disponibilizam de mais materiais do que outras. A proposta do MEC muitas vezes não chega a determinadas escolas, enquanto outras conseguem trabalhar com uma riqueza de recursos e

tecnologias, o que não é entendido pelos docentes atuantes. Nas narrativas a seguir, reveladas ao tratar do tema: Inclusão e as formas de superar barreiras e aprendizagem podemos perceber diferenças na organização das salas no próprio município:

A gente não pode reclamar da Prefeitura do Rio. A sala de recursos é muito bem equipada com materiais, computadores, notebooks, eu tenho tudo, até data show. A sala de recursos têm muitos materiais. O MEC realmente manda. Eu recebo caixas com jogos, quebra-cabeça, então nesse sentido é muito rica, isso é o lado bom que eu vejo no espaço do AEE. (Professora 5, CR do Rio de Janeiro)

A gente é bem-aventurada com essa escola, porque ela já foi planejada para ser uma escola acessível. Ela tem rampa para todos os andares, as portas são acessíveis a todos os alunos, então por conta disso a gente acaba sendo uma escola de referência, porque temos condições de receber alunos com diversas dificuldades. Nós temos quadra, sala de leitura, sala de informática, sala de recursos, todas acessíveis a esses alunos. (Professora 16, CR de Nova Iguaçu)

A escola em que eu trabalho tem pouquíssimos recursos, é uma escola muito antiga e a gente tem um problema sério com recursos didáticos. Logo no início, encaminhamos para a sala de recursos, os alunos com necessidades especiais, mas o fato de ser no contraturno, os pais não levam. (Professora 6, CR do Rio de Janeiro)

Eu trabalho em dois municípios: Belford Roxo e Nova Iguaçu. Mas não são dois municípios, são dois países diferentes. (Professora 8, CR de Belford Roxo)

Percebemos que em algumas escolas a distribuição de recursos possibilita um trabalho diversificado e as próprias condições de acessibilidade, contribuem para uma educação inclusiva. Nas primeiras falas das professoras do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, tal fato é evidenciado, mas não acontece com todas. Há escolas, que possuem um maior número de alunos e mesmo assim o recurso ou a verba é do mesmo valor que uma escola de pequeno porte, o que pelos gestores justificam em parte a ausência de investimentos locais.

Ainda nesse sentido, cabe-nos algumas ponderações no âmbito das desigualdades de recursos dentro da própria rede. Quais as prioridades para aquele ambiente escolar? Como estão atendidas as necessidades dos alunos? Quais os recursos locais utilizados para remover barreiras? Percebemos as fronteiras da sala de aula absorvendo a localidade e o mundo entorno dela. Sendo assim, devemos aproveitar a comunidade local para dar suporte ao desenvolvimento uns dos outros.

Para Libâneo (2008) a organização escolar caracteriza-se por meio das relações estabelecidas:

[...] seu processo de trabalho é de natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; [...] essas características determinam formas muito peculiares de conceber as práticas de organização e de gestão escolares, ainda mais quando se considera que tais práticas se revestem de caráter genuinamente pedagógico. (p.315)

O processo inclusivo vai repercutir por meio dessas relações construídas na criação ou não de oportunidades de desenvolvimento dos seus alunos. A busca por uma escola democrática é composta por ações coletivas e pelo resgate do seu papel como produtor de conhecimento, em que todos participam. O que observamos na escola de hoje, é a ausência do reconhecimento, por medo de competição. A competição deve ser transformada em cooperação, sendo fundamental o trabalho cooperativo, em todos os níveis: político, econômico e social; descrito no segundo capítulo.

O professor também deve sentir-se incluído, pertencente aquele grupo e trocar, compartilhar, elaborar práticas pedagógicas alternativas adequadas às singularidades do alunado e promovendo a interação entre os grupos. O reconhecimento de que não é o detentor do saber, e que as dúvidas e dificuldades fazem parte da vida de qualquer ser humano e que a sabedoria está no reconhecimento que a aprendizagem faz parte de toda a vida, possibilita a reflexão de atitudes e posturas. Seria perfeito se todos tivessem acesso aos mesmos recursos, mas as falas acima apresentaram o inverso. Além disso, não sabemos tudo sobre o outro e nem de nós mesmos. O professor aberto a novas formas de significação reconhece os seus não saberes, colaborando para o seu desenvolvimento pessoal e da equipe, o que vai implicar em ideias, situações e estratégias que almejam a inclusão.

Ao tratar no Curso de Formação do indicador B do Index (BOOTH & AINSCOW, 2011), que se centraliza na produção de políticas públicas, e na dimensão C, desenvolvendo práticas inclusivas numa escola para todos, as docentes apresentaram significativas pontuações no que se refere à compreensão das diferenças e ao processo participativo na escola, trazendo contribuições para uma escola democrática, com valores humanos e novas lógicas de significação, pois incluso passa a ser todos os alunos da escola e não somente os alunos com necessidades especiais. E que implica em respeito às diferenças de cada um. Se compararmos com a proposta da Educação Especial anterior, víamos o aluno da classe especial, hoje ele é também da classe regular, o que exige um trabalho de colaboração. Fatores serão ilustrados nas falas a seguir:

A maior necessidade do ser humano é de ser aceito, de ser compreendido e ser visto. Não adianta falar de inclusão se você se sente excluído do mundo, então cabe a nós. Porque nós somos a escola. Antes de qualquer necessidade, somos seres humanos. (Professora 16, CR de Nova Iguaçu)

As parcerias são fundamentais. Todos somos colaboradores! Na minha escola, não há a separação entre a sala de recursos e a classe regular. Nós somos colaboradores da inclusão. Nós somos especializados para atender as dificuldades e nosso atendimento é para todos. A nossa metodologia aplicada é realizar o atendimento educacional juntamente com os colaboradores. (Professora 9, SRM de Belford Roxo)

As professoras de Belford Roxo e Nova Iguaçu referidas sobrealvam a questão humana e o trabalho em colaboração. Todos podem contribuir e enriquecer o processo educativo com seus conhecimentos, aprendizagens e valores. Assim, ponderamos sobre a questão do professor tornar-se sensível ao seu trabalho, reformulando-o constantemente, o que acarretará mudanças nas atividades e posturas do professor da classe regular e da sala de recursos multifuncionais.

Como expõe Cortella (2007), ser humano é ser junto. Não nascemos prontos, com ferramentas e habilidades que nos permitam viver. Nessa composição, é fundamental que o professor e demais profissionais da escola estabeleçam relações, nessa direção as professoras preocupam-se com a inclusão como um processo infindável, estabelecido pelas lutas cotidianas, pelas propostas inovadoras diante da escola plural e para todos.

Vale destacar que a escola não ensina apenas através de conceitos, mas pela sua conduta, que é declarada por meio dessas relações cotidianas entre todos que integram esse universo. Daí a importância dos diálogos existentes, tão evidenciado nos encontros e que permitem ao grupo todo construir o sentimento de pertencimento, na medida em que as pessoas se sentem empoderadas e participantes daquela unidade escolar, buscando a inclusão não apenas em espaços restritos.

Eu costumo dizer que classes de recursos e classes especiais, caracterizam um passo para a inclusão, mas não inclui ninguém, porque eles estão ali entre os seus pares e tem poucas oportunidades de conviver com a diversidade. Na sala de aula mesmo, que é feita a inclusão escolar, no refeitório, no banheiro, nas festas, nos passeios, [...] (Professora 5, CR do Rio de Janeiro)

Há a necessidade de um trabalho em parceria entre o professor da sala regular e os professores do AEE. Isso muitas vezes não acontece e dificulta a inclusão dos alunos. O trabalho colaborativo, em parceria, é fundamental. (Professora 4, SRM do Rio de Janeiro)

As narrativas transcritas do Rio de Janeiro nos remetem à inclusão nos espaços diferenciados da escola, mas também à diversidade em que se encontram as classes/turmas e nesse trabalho colaborativo a equipe de apoio é fundamental. Nesse caso, situamos a complexa composição, função e terminologia utilizada para compor os municípios descritos. Temos o estagiário de Pedagogia, o estagiário de áreas afins (Sociologia, Biologia, Física e outros) o mediador, o cuidador, o intérprete, o itinerante e todos os demais profissionais necessários para atender os direitos dos educandos na escola, contudo na prática existe uma luta por parte de professores, familiares e gestores para compor esse quadro.

Assim sendo, a inclusão na educação no âmbito do seu caráter processual, foi abordada no curso. A proposta de uma educação libertadora, libertária e emancipadora

aparece junto às preocupações de parcerias nos setores públicos e privados, descaracterizando e retirando a autonomia pedagógica, já desestabilizada por meio de projetos instaurados por Secretarias de Educação, sistemas de apostilas e aprovação automática em alguns municípios abordados e que distanciam o objetivo de uma educação democrática e de qualidade.

O aluno não passa de qualquer jeito. Ele tem direito a um plano individualizado. Ele vai ser avaliado por ele mesmo de acordo com seu desempenho e a junta educacional é quem vai tomar essa decisão. O que é benéfico para este aluno neste momento. Ele não passa de qualquer jeito. Não tem aprovação automática. Então a gente refletir sobre aquilo que é legal e o prático – teoria e práxis – isso é necessário. (Professora 15, SRM de Mesquita)

A narrativa da professora de Mesquita apresentada surgiu quando os grupos ponderavam sobre o encorajamento dos alunos a serem pensadores críticos confiantes, apresentada na dimensão C do Index, e permitiu-nos analisar a avaliação através da dimensão transformadora e não classificatória, possibilitando o protagonismo do aluno e do professor. O aluno deve ser avaliado com relação a ele mesmo e não com outros indivíduos, pois assim esse processo pode ser considerado um espaço de negociação de saberes e sentidos, reconhecendo-o como sujeito participativo e protagonista de suas aprendizagens. Tal fato favorece a eliminação de barreiras à inclusão e possibilita a construção de novas trajetórias para a Educação como um todo.

2- FORMAÇÃO

A preocupação com a **formação** é frequente entre as docentes do curso, mas não justificou a falta de iniciativas e a responsabilidade pelo aluno. Um dos argumentos percebidos nas observações e nas narrativas era de que o aluno é da escola e todos são responsáveis por ele, mas alguns atribuíam essa função apenas ao AEE. A sala de recursos multifuncionais é importante para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e outra necessidade apresenta-se como um caminho para atender de forma mais específica à diversidade. Não dá para uma educação substituir a outra. A integração do trabalho possibilita o atendimento de forma mais individual à necessidade do aluno. As narrativas abaixo, que surgiram no debate sobre a dimensão B do Index, abordam a produção de políticas inclusivas e consideram as atividades de desenvolvimento profissional auxiliando o trabalho com a diversidade:

Eu tenho 3 alunos com DI incluídos, um está sendo investigado. A mãe está correndo atrás disso. As próprias colegas apresentam resistência. E falam que não receberam preparo para isso. E questionam o fato de somente eu estar participando

desse Curso para a rede. Eu também acho que é um direito de todos, até para saber lidar com crianças especiais. (Professora 3, CR de Nova Iguaçu)

Na verdade, esse movimento de inclusão vem acontecendo na Rede Municipal, mas o professor de classe comum não tem tido a mesma oportunidade de formação continuada, que os professores do AEE. (Professora 4, SRM do Rio de Janeiro)

As falas das docentes de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro declaram entraves para a formação, que não é prevista para todos, pois há ausência de estratégias para substituir os professores nas turmas. E se pensamos inclusão para todos, como um processo coletivo, como especificar o público na qual se destinam os Cursos de Formação? Inclusão é compartilhar, é uma revolução dialética e complexa. A justificativa de alguns docentes em não estar preparados para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial reflete ambiguidades. O que é estar preparado para o trabalho com a diversidade? Que tipo de formação ampara esse trabalho? Acreditamos num constante ir e vir, na aprendizagem eterna, associada aos valores, interesses e práticas.

Cumprе salientar que em algumas escolas acontecem propostas de oficinas e cursos de formação, por meio da direção da escola. O curso de formação do OEERJ, como uma proposta de trabalho de campo, solicitou ao grupo de professores, um projeto e muitas foram as ideias de formação no campo. O grupo de professoras que frequentam o curso de Queimados conseguiu na organização de um curso sobre inclusão, utilizando o Index (BOOTH & AINSCOW, 2011) no próprio município, um percentual significativo de participantes, o que mostra o compromisso do município com a inclusão e a formação. As professoras do Curso do Município de Mesquita fizeram oficinas sobre planejamento e suas implicações para professores da sua rede e numa demanda de 68 profissionais, apenas sete compareceram, ou seja, aproximadamente 10%. A oficina foi oferecida em local de fácil acesso e mesmo assim, três professoras foram na parte da manhã e quatro na parte da tarde, sendo que uma presença era de um mediador, que foi liberado pelo fato do aluno que ele acompanhava não estar na escola. Medidas como essas precisam ser pensadas, se acreditamos no processo de inclusão e formação.

Nessa composição uma das contestações encontradas, era a necessidade da formação ocorrer fora do horário de trabalho, pois os professores argumentam ter que “cobrir” a turma e atender a demanda da escola, fator esse de impedimento para a sua formação. O grupo de Queimados tentou resolver a reivindicação e mesmo assim, dificuldades foram enfrentadas. Cumprе-nos elencar que a maioria dos professores possui nível superior, dentre eles quatro com especializações e que a questão não está ligada à formação inicial. A proposta teve um segundo momento e contaram com treze professores presentes, mas apenas uma era da sala de

recursos multifuncionais. Evidencia-se assim, a importância de pensarmos a formação para todos, classe regular e SRM.

O município ofereceu 14 vagas para esse curso na UFRJ, que está acontecendo aqui e nós tivemos apenas quatro inscritos. Eu vim em nome da Secretaria, porque tinha vaga sobrando. Então, foram três inscritos e foram disponibilizadas 14 vagas. Ao longo do ano, vários cursos aconteceram na rede para facilitar a melhor inclusão e sempre tivemos um número pequeno (Professora 15, SRM de Mesquita).

Outra ponderação do grupo de Mesquita era o fato dos professores das Universidades estarem desvinculados das práticas do campo escolar, assinalando mais uma justificativa para o desinteresse em cursos, em geral. Atender a diversidade das escolas representava o maior desafio. No curso oferecido pelo OEERJ, essa era uma das preocupações, tendo em vista que através das necessidades apresentadas pelas professoras nos encontros eram realizados os planejamentos pelos coordenadores, o que evidenciava a práxis educativa e o compromisso com o “chão da escola”. Tendo em vista, que os saberes da experiência são provenientes da história de vida pessoal de cada docente e também são saberes produzidos por eles no cotidiano de sua prática (TARDIF, 2007).

As professoras a seguir citadas, do município de Mesquita e do Rio de Janeiro, argumentaram sobre a necessidade de investimentos profissionais, quando uma professora de Mesquita apresentou um relato sobre a sua experiência profissional e as dificuldades para atender a clientela da Educação Especial. Esse tipo de avaliação acentua a ausência de investimentos e estratégias para formar o professor em serviço para um trabalho efetivo. A emergência é que todos os profissionais da escola estejam em formação para a inclusão, construindo e desconstruindo saberes, de acordo com as necessidades existentes.

Tem a questão de que a gente está trazendo pessoas da academia para falar e o discurso é sempre o mesmo: eles não sabem o que acontece na sala de aula. A preocupação deve ser a realidade do município. Um dos maiores obstáculos da inclusão é como o professor encara a formação continuada. Muitas das vezes, o espaço que ele tem de troca de saberes, ele não entende como formação. A formação vai trazer um novo desafio para gente (Professora 15, SRM de Mesquita).

O Município do RJ não está levando em consideração que o número de alunos incluídos está crescendo. Não vê o investimento pessoal. Está na hora da Prefeitura acordar, porque incluir não é jogar dentro da rede ou de uma sala, sem nenhum preparo do professor. É capacitar o profissional da escola com meios para receber esses alunos. (Professora 1, CR do Rio de Janeiro)

A inclusão exige um permanente preparo dos docentes. É no cotidiano, que as ações são transformadas. Somos constituídos por intermédio das relações e nessa configuração todos são beneficiados pelo processo de troca, construção, diálogo, apoio e formação. Além

disso, nesse âmbito atribuímos a relevância das relações, que contribuem para o trabalho diversificado, para o desenvolvimento do aluno e do professor. Neste sentido, as vaidades pessoais, lamentavelmente, interferem como barreiras ao processo de inclusão.

Assim, um dos entraves descritos para a inclusão, pelos professores dos cinco municípios, é a forma como o professor compreende a formação continuada. Muitas vezes, o espaço que ele tem de troca de saberes, ele não entende como espaço de formação e um deles é a própria escola, com as ações do cotidiano. Como subcategorias dessa formação surgiram: identidade profissional, flexibilidade, mobilização de saberes, socialização, engajamento e sistema de colaboração. Destacamos a identidade profissional, que é constituída de valores, formação, experiências, limitações, barreiras e crenças. A narrativa descrita adiante surgiu no Curso ao ser abordado o tema: Avaliação, numa perspectiva do respeito dos profissionais às visões alternativas.

Não é somente de cursos, que o professor precisa. Isso por conta da minha identidade profissional, que influencia no que ofereço em sala de aula. Não é só o que eu sei. Não é que eu sei mais. Eu tenho uma personalidade que faz parte disso. E o professor não pode ter medo de falar que não sabe. Ele deve buscar o conhecimento. (Professora 15, SRM de Mesquita)

Consequentemente, torna-se fundamental o exercício da docência, entendida como atividade de ensino, desde os primeiros anos da educação básica, respeitando as especificidades da atividade de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, recriando tempos e espaços para a formação humana. A fala da professora de Mesquita descrita anteriormente exemplifica o quanto o professor leva para sua sala de aula seus sentimentos, valores e verdades e que muito influenciam no exercício da docência. Junto a esses fatores, a educação contemporânea propõe uma escola que promova a criatividade, a inovação, à renovação, a construção de significados, o sentir e o trabalho coletivo no sentido dos direitos à educação, baseado em valores, compromisso e ética, de modo a considerar o ser humano e o profissional, que ali se encontram com valores, virtudes e desafios.

3- PLANEJAMENTO

Na formação, uma dificuldade enfrentada também foi a questão das diferenças nas propostas de trabalho e oportunidades oferecidas ao professor de turma regular e ao professor do atendimento educacional especializado, considerações essas que vão desde o tempo designado para o **planejamento**, como até mesmo as capacitações e formações oferecidas. No município do Rio de Janeiro, na maioria das oportunidades de formação para a Educação

Especial, só podem frequentar professores designados para trabalhar em classes especiais ou sala de recursos multifuncionais. O professor de classe regular com aluno incluído não é contemplado. A fala abaixo da professora de Belford Roxo ilustra que esse episódio não acontece apenas no município descrito:

Agora eu estou com cinco crianças com necessidades e eu já consigo olhar diferente, trabalho diferente, porque eu consegui achar isso aqui. Porque sempre esquecem o professor da turma regular. Só falam assim: o aluno é especial, ponto! (Professora 8, CR de Belford Roxo)

O olhar do professor sobre as necessidades dos alunos é indispensável para o sucesso dos mesmos. A narrativa acima exemplifica a importância de se buscar o interesse do aluno, entender e propor alternativas para uma aprendizagem significativa. A proposta de ensino deve ser transformadora, democrática, espontânea, responsável e diretiva do processo educativo, fazendo **com** os alunos e não somente **para** os alunos. A análise da própria prática se faz necessária, pois ensinar exige reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas.

Indubitavelmente, nas redes, independente dos municípios, a questão da oportunidade/interesse de trocas de saberes entre os professores que realizam os cursos de formação e extensão com as equipes pedagógicas e afins pouco acontece, o que traz dificuldades para o trabalho em grupo. Nas redes com reuniões quinzenais, centro de estudos e outros espaços de organização e planejamento, especificam informações, barreiras e impedimentos para a realização dos trabalhos e pouco ou nenhum espaço é atribuído para a produção de conhecimentos e aprendizagens.

Outra questão nessa esfera levantada pelos grupos foi o próprio reconhecimento pelas professoras do público-alvo a ser atendido na SRM, que é designado a pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades para efeitos da Legislação Nacional. Existe uma orientação a ser seguida pelos professores através das Secretarias e Institutos, mas alguns professores e gestores entrelaçam a ausência de laudo a algumas questões burocráticas e a criança acaba não recebendo o atendimento especializado. Embora apresentar o laudo, não seja uma obrigação. Uma preocupação grande na área da deficiência intelectual é que por muitas vezes as crianças demoram a receber o laudo. A proposta é pensarmos no acesso à escola, garantindo a permanência como direito, mas não somente responsabilizando o AEE.

A gente quando pensa na inclusão de pessoa com deficiência, a gente pensa que muitas das vezes, aquele que não tem laudo, aquele que não tem a descrição da deficiência como escrita na lei é excluído do sistema educacional. (Professora 15, SRM de Mesquita)

Faz-se necessário que os profissionais estejam percebendo que o aluno incluído, possui potencialidades, que pode ser motivada e aperfeiçoada. Eles possuem possibilidades de aprendizagem, e não podemos deixar ele excluído dentro da escola. Não por generosidade, que vamos aceitá-los, mas porque possuem direitos e potenciais e os profissionais precisam ter um olhar diferenciado para a diversidade, um olhar colaborativo, ético e inclusivo. (Professora 4, SRM do Rio de Janeiro)

Todos têm o direito ao aprendizado, ao ensino. E esse sentimento tem que partir desde a educação infantil, desde os primeiros anos de acesso à escola, pois se a gente intervir antes, a gente tem mais sucesso. (Professora 14, SRM, Belford Roxo)

Tenho queixa de professor de sala de recursos porque tem professor que só atende com laudo e com hora marcada. (Professora 13, CR de Belford Roxo)

Nos exemplos das distintas professoras dos municípios de Mesquita, Belford Roxo e Rio de Janeiro, acima, foram demonstradas algumas demandas referentes aos anseios das professoras das salas de recursos multifuncionais e da classe regular: o laudo, que ainda é exigido por algumas docentes e o foco nas deficiências, o que dificulta o processo ensino-aprendizagem. As falas foram apresentadas numa discussão sobre aprendizagem, baseada no Index, indicador C, orquestrando a aprendizagem, onde a proposta era pensar a aprendizagem como processo contínuo em vez de completo com determinadas tarefas.

A compreensão das articulações entre os docentes nesse cenário é proposta como um caminho de possibilidades perante os desafios e complexidades do desenvolvimento humano. O direito à escolarização existe, assim como políticas inclusivas, mas precisam ser garantidas ações inclusivas, que proporcionem esse aprendizado. Nesse sentido, percebemos a educação como um ato crítico de conhecimento e leitura da realidade, assim como de adaptação da mesma, atendendo as necessidades dos alunos.

A diversidade em que está composta a Educação Brasileira, assim como a efervescência em que acontecem os fatos no cotidiano da escola tornam urgentes aprimoramentos dos profissionais envolvidos. O processo de formação, avaliação, ensino e planejamento exigem tempo para parar e refletir sobre os objetivos comuns para atender as demandas e desenvolver as potencialidades e habilidades dos educandos.

Por esse ângulo a proposta é pensarmos juntamente a esses fatores, no encorajamento, protagonismo e empoderamento desses alunos e professores. Quando a criança tem o seu pensamento, o seu conteúdo desacreditado pelos outros, passa a não pensar ou nega-se a pensar para não entrar em conflito com o outro. A falta de segurança nessa relação educador/educando pode contribuir para a exclusão e nos dá clareza quanto a importância do papel do professor no impulsionamento das experiências vividas na escola e em outros contextos do qual o aluno faça parte.

No que especifica as necessidades especiais, que devem ser atendidas, destacamos Costa (2007):

As necessidades educativas especiais dos alunos não deveriam ser um impeditivo para seu ingresso e permanência na escola pública, atualmente denominada regular. Para compreender e possibilitar a superação dos impedimentos ainda alegados pela escola é necessário que ela, dentre outros aspectos, se organize na perspectiva da educação democrática, ou seja, considerando os princípios do acesso e permanência dos alunos assim como a apropriação do conhecimento por todos eles. (p.16)

O sentimento de perda, ausência centrado na deficiência do aluno, deve ser superado. A questão é compreender as necessidades, como ressalta Costa (2007), que compõe a diversidade escolar. Faz parte da complexidade humana as vivências de diferentes fases do ciclo da vida, em que cada momento é um desafio dentro das aquisições inerentes para o convívio em um mundo social. Assim, possamos lutar sempre pela construção de uma sociedade que respeite as singularidades das espécies humanas, eliminando rótulos, desigualdades e injustiças.

4- APRENDIZAGEM E PROTAGONISMO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ressaltamos no que reporta às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, à sua **aprendizagem**, ao seu **protagonismo** e desenvolvimento, ao uso de suportes, às ações individualizadas, o respeito ao seu tempo de aprendizagem, mas singularmente ouvir e respeitar aquela criança, sua identidade, particularidades, ritmo, trazendo a sua cultura, as suas vivências, os seus interesses e os seus anseios. Faz-se necessário também uma nova postura do professor, uma revisão na concepção de ser humano, um processo de sensibilização, de atenção à diversidade e diferenças no processo ensino-aprendizagem para a inclusão desse público-alvo.

A análise empreendida por meio das falas a seguir das docentes ao abordar o Index para a Inclusão (2011), dimensão B: Desenvolvendo práticas inclusivas, sobre a questão: As pressões por exclusão disciplinar são reduzidas? Permitem pensar sobre o conhecimento dos professores das especificidades dos seus alunos, já que várias foram as narrativas que acentuaram necessidades de apoio dos alunos, que não eram atendidas nem pelas famílias e nem pelas escolas.

Necessidades essas que podem ser descritas em uma adaptação de prova, o uso dos óculos, uma ampliação de texto, uma adaptação de mesa, de espaço, entre outros fatores, que inviabilizam o trabalho na escola e se constituem como barreiras ao desenvolvimento desses

alunos. A atual Política Nacional de Educação propaga a Educação Inclusiva, como uma educação que deve ser organizada para atender a todos e mesmo assim, deparamo-nos com múltiplos desafios, que algumas vezes, ultrapassam o campo educacional.

As narrativas da professora de Nova Iguaçu e Belford Roxo a seguir, demonstraram preocupações com a pluralidade encontrada nas salas de aula e a disponibilidade dos professores comprometidos com a inclusão em adaptar materiais para atender as necessidades dos alunos e ajudá-los a atingir os objetivos propostos, minimizando as barreiras existentes. As singularidades desses serviços, as trajetórias dos alunos, as percepções dos profissionais envolvidos são eixos de extrema importância para se conceder uma educação democrática e inclusiva.

Tem uma menina com deficiência intelectual que está na turma desde 2003. Alguns colegas dela nunca tinham percebido que ela é especial, porque aparentemente ela não parece especial. Os alunos não sabiam que ela era especial. Então, há necessidade que a escola conheça seus alunos especiais. (Professora 16, CR de Nova Iguaçu)

Eu comecei a olhar para a aluna de maneira diferente, falar com ela diferente. Então, hoje ela é aceita pela turma, a turma gosta dela agora. Tudo a incluí. Antes rejeitava. Ela é bem aceita pela turma e pela professora, porque hoje eu me sinto incluída. Eu estou sabendo trabalhar melhor, estou com um olhar diferente. (Professora 8, CR de Belford Roxo)

Portanto, apesar de defrontarmos com os entraves político-pedagógicos, percebemos também narrativas que evidenciam a existência de vivências diversas no cotidiano escolar. Essa pesquisa contempla os professores empenhados com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, quer seja na sala regular ou na sala de recursos multifuncionais. O ideal é um trabalho comprometido, cooperativo, colaborativo, solidário e de qualidade entre todos.

O professor deve ter autonomia pedagógica, possibilitando ao aluno ser protagonista, em um processo de aprendizagem colaborativa. O docente inspira o aluno, comunica-se com clareza, respeita os alunos, ensina, mas também aprende e reavalia suas práticas. Conseqüentemente, a escola assume o papel de produtora de conhecimento e o trabalho constitui-se nas múltiplas linguagens.

Surge outro elemento nessa constituição, que é o papel das famílias nas escolas atuando em parceria no desenvolvimento de seus filhos. Cabe-nos ressaltar a constituição diferenciada que tecem essas relações nos dias de hoje. A família e a escola devem viabilizar relações pautadas na afetividade e no efetivo desempenho de papéis. Assim, as crianças, aprendem as normas sociais e éticas e compreendem o seu lugar no mundo. Do contrário, a

criança encontrará dificuldades na construção do ser “sujeito” e dificilmente entenderá o mundo e seu funcionamento.

A participação da família, incentivada pela escola, possibilita ao aluno a integração ao ambiente escolar, motivando um melhor aproveitamento nos estudos. Nesse sentido, é competência das famílias também desempenhar esse papel. Como o atendimento educacional especializado é no contraturno, tal fato caracteriza-se por ser fator de impedimento para as famílias, pois se justificam pela escassez de tempo, já que acontece no horário oposto e argumentam a distância entre as escolas, quando é oferecido em outras unidades. A não obrigatoriedade, também colabora com a ausência de comprometimento das famílias.

Nas discussões com os grupos de professoras as famílias foram sempre ressaltadas. Os professores em sua maioria percebem o descompromisso com o trabalho desenvolvido e sofrem até mesmo com questões médicas, que são solicitadas e não recebem apoio e atendimento. Alunos sem óculos, sem condições de locomoção, ausência de cadeiras, ponteiros, apoios, recursos e/ou suportes para auxiliarem no seu desenvolvimento. No caso da deficiência intelectual, muitas vezes é difícil para o pai o reconhecimento, assim como conseguir o atendimento, como não se refere a uma causa física, mais ainda é adiado o apoio.

Ao analisar a Lei 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, as professoras contribuíram com reflexões a respeito do artigo 6º, inciso V, que aborda o direito à família e à convivência familiar e comunitária, questionando algumas necessidades, que as mesmas não conseguem atender.

A gente tem que conviver com essa realidade, às vezes a família é mais empecilho do que a própria criança. (Professora 8, CR de Belford Roxo)

Eu preciso estar dialogando com aquela criança, com aquela família e com outros profissionais para desenvolver as ações. (Professora 7, SRM do Rio de Janeiro)

As falas das professoras de Belford Roxo e do Rio de Janeiro demonstram que a criança deve ter sua necessidade atendida primeiramente por aquele responsável, independentemente das diferentes composições em que se encontram as famílias de hoje em dia. Todavia, para alguns professores, além de não reconhecer a necessidade do filho, a família é ausente em direitos fundamentais como: saúde, lazer e na própria educação. Esse elemento acaba por constituir mais uma barreira para a inclusão.

A frequência na classe regular é um direito dessas crianças. Em maioria, as professoras ainda se sentem despreparadas para trabalhar com esse público e consideram os múltiplos desafios para que o ensino e aprendizagem aconteçam, tendo em vista o número de alunos em sala e as suas demandas. Todavia, consideram as vantagens para a autonomia e a

socialização e o valor das oportunidades criadas nas interações construídas, principalmente no que reporta aos trabalhos executados em grupos. A proposta inclusiva remete a todos da escola, esse fato foi destacado durante todo o curso pelas professoras.

O termo inclusão e integração ainda se confundem, percebido nas narrativas das professoras e evidenciado na concepção de Pletsch (2009) no capítulo anterior. Redirecionamos o foco da aprendizagem nas possibilidades e habilidades do indivíduo e não na deficiência, no avanço cognitivo. As ideias preconcebidas devem ser eliminadas, a valorização e a aceitação das diferenças e da singularidade de cada caso, além da afetividade é que devem ser considerados. E por tratar-se de direito, é fundamental que os professores, os gestores e a comunidade escolar na dimensão da escola, construam recursos e estratégias para viabilizar a inclusão.

Eu trabalho com materiais simples, que foram adaptados para trabalhar com o meu aluno com deficiência intelectual, matriculado no ensino regular. O uso dos jogos didáticos se fez importante instrumento de trabalho para atender as necessidades especiais do aluno e ajudá-lo a atingir os objetivos propostos para a turma. Todos os alunos da turma demonstraram mais interesse no conteúdo trabalhado. (Professora 14, SRM de Belford Roxo)

É possível identificar pela narrativa acima, quando abordado o tema: Tecnologias e Acessibilidade do Index (BOOTH & AINSCOW, 2011), indicador C, com o questionamento sobre atividades que encorajam a participação de todas as crianças, que de modo geral as professoras usam da criatividade com materiais recicláveis para confeccionar jogos didáticos e outros recursos necessários à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Outra colaboração aconteceu no sentido da utilização desses recursos por toda a turma, como facilitador da aprendizagem de todos e mais um elemento motivador para o aluno com necessidades especiais, que muitas vezes em exemplos de experiências das professoras, eram esses alunos que ensinavam os demais a usufruírem dos recursos.

5- Práticas Pedagógicas

Em relação às **práticas pedagógicas**, ressaltou-se durante o curso, o fato de que é mais fácil incluir o aluno com deficiência intelectual na Educação Infantil. Do mesmo modo, a afetividade e o vínculo do professor-aluno são elementares para o seu crescimento. Esse processo é permanente, compreendem atores concretos, históricos, com bagagens/vivências e essa relação interpessoal professor-aluno é fator determinante para a aprendizagem. Ainda contam com as influências do meio. A afetividade é um elemento importante para o processo ensino-aprendizagem do aluno e do professor (WALLON, 1995).

A escola é o lugar do coletivo, porém deve reconhecer o valor individual de cada um, objetivando o pleno desenvolvimento de todos. Analisando o contexto atual para propiciar uma educação de qualidade, com respeito à individualidade e heterogeneidade dos alunos, encontramos a proposta inclusiva oferecida desde a Educação Infantil, explanada na fala próxima, sendo contribuinte para a inclusão do aluno com necessidades especiais. A narrativa foi encontrada na discussão do Index (BOOTH & AINSCOW, 2011), indicador C, orquestrando a aprendizagem, contextualizado por exemplos de práticas realizadas na Educação Infantil através de atividades em grupo, mostrando além dessas práticas, a aceitação, o acolhimento e a afetividade desenvolvida entre as crianças, sem distinção de classes, credo, religião, gêneros e demais.

Atendo cinco alunos com deficiência intelectual, cada um do seu jeito e eles estão avançando muito. Eu trabalho com educação infantil, então é mais fácil se a criança já está incluída nessa fase. É um trabalho de formiguinha, que a gente faz mesmo para buscar o alvo, para insistir e transformar. (Professora 14, CR de Belford Roxo)

A sala de recursos multifuncionais é de extrema importância para a inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Constitui-se num lócus de atendimento educacional especializado e em sua maioria conta com mais recursos e a possibilidade de um apoio mais individualizado. Ademais, não podemos esquecer-nos da dimensão da relação professor da classe regular e professor da SRM para pensar nas propostas para esse desenvolvimento. Ao debater sobre o planejamento e a sua importância no cenário escolar, as professoras evidenciaram concepções diferentes sobre a SRM, no encontro do Curso de Formação, que analisaram a dimensão C do Index (Idem, p. 120) referente a práticas inclusivas e a relevância dos professores planejarem, ensinarem e revisarem juntos. Vejamos a seguir:

A sala de recursos deixa o meu aluno DI mais calmo. Ele volta de lá mais calmo, ele consegue fazer as atividades melhor, porque lá a professora tem como dar aquela assistência. A sala de recursos é o diferencial para o meu trabalho e eu vejo realmente um resultado muito grande. (Professora 14, CR de Belford Roxo)

A falha está em mim que não consigo achar o caminho para chegar até ele. Não é que ele não aprenda! Eu não consegui achar o caminho onde ele consiga compreender o que eu quero que ele atinja. Então, que a gente possa estar fazendo também essa reflexão. (Professora 15, SRM, Mesquita)

A sala de recursos contribui para o trabalho em sala de aula, mas elas não andam em conjunto, e a qualidade maior não acontece. (Professora 10, CR do Rio de Janeiro)

Ao mencionar a SRM como um espaço contribuidor de práticas inclusivas, os relatos das professoras reconhecem o papel do atendimento educacional especializado, contudo relevam a parceria com a classe regular. As docentes acreditam no trabalho mais específico, tal como nas atividades propostas no grupo maior (classe regular), o que amplia a produção de novos sentidos e ideais, elevando a responsabilidade com os valores e às dificuldades sociais e escolares, conforme explicitado.

A despeito da especificidade dos alunos atendidos nas SRMs, podemos considerar que as escolas começam a caminhar em direção à inclusão. Cabe-nos adaptar o conteúdo de modo funcional, para que as atividades sejam significativas e desafiantes para os alunos. Os alunos, assim como os professores precisam ser valorizados, ouvidos e protagonistas do seu fazer. Nesse contexto a fala da professora de Nova Iguaçu a seguir, acentua a escuta do aluno para significar e entender suas aspirações e desejos na escola, ainda com enfoque na dimensão C do Index (BOOTH & AINSCOW, 2011) e a elaboração de práticas inclusivas:

A gente tem uma visão de escola, o aluno tem outra visão. Quando o aluno fala é que a gente se enxerga no papel de professor. (Professora 2, CR de Nova Iguaçu)

Nos afazeres pedagógicos algumas indicações foram realizadas para o sucesso da vida escolar inclusiva como: a redução do número de alunos por sala, evitar a transcrição de textos longos no quadro, utilizar mais atividades concretas no dia a dia escolar e que estimulem a participação, a formação de opiniões, adaptar os conteúdos às reais necessidades dos alunos, dar maior atenção às demandas dos professores e alunos, maior participação dos alunos, utilização de recursos tecnológicos, ocorrer um trabalho de conscientização da inclusão em toda a escola, melhoria da acessibilidade, seja com questões arquitetônicas, atitudinais ou comunicacionais, mais passeios, mais eventos, que integrem escola-famílias-comunidades, maior utilização dos espaços diversos da escola (sala de informática, sala de leitura, quadra, pátio e outros) e que sejam exploradas atividades que desenvolvam o raciocínio, a criatividade e o entusiasmo dos professores e alunos.

Além do entusiasmo, sentimento de pertencimento e valorização do professor ao enfatizar a dimensão C do Index (Idem, p.120), propondo o diálogo coletivo e o trabalho colaborativo, foram ressaltadas pelas docentes nas narrativas, as habilidades exploradas, por meio de ações e inovações pedagógicas através de recursos simples e de baixo custo.

Percebemos que nossa categoria é muito criativa, pois consegue adaptar atividades a partir de diversos recursos. Sejam eles de alta ou baixa tecnologia. (Professora 5, SRM do Rio de Janeiro)

Aí a gente conhecendo aquela realidade, a gente realmente vai eliminar a barreira à aprendizagem, porque a gente vai conseguir caminhos para fazer aquela criança aprender, e, se ela aprende, ela participa. Ela não participa se ela não aprende. Então, se ela se integra ela vai participar. Então a gente promove essa integração a partir de oficinas de sensibilização. (Professora 8, CR de Belford Roxo)

O direito à participação é primordial na Educação, assim como proporcionar oficinas de sensibilização com os profissionais da escola. A acolhida, o bem-estar daquele aluno, a aprendizagem e o desenvolvimento são tarefas de todos para garantir o sucesso do processo educativo. Apesar dos grandes desafios, é possível se fazer a inclusão de crianças com necessidades especiais em turmas regulares com sucesso. A questão é de como essa inclusão precisa ser feita, e quais os recursos pedagógicos e humanos, as estratégias utilizadas, para que ela possa ocorrer com êxito.

Pelos trechos em destaque confirmamos que a inclusão é um processo, uma busca permanente, e nesse sentido ainda lutamos pelo direito ao horário de planejamento, do AEE e do professor da classe regular, assim como pela igualdade de valor e não de oportunidades, com justiça, que permita a cada um ter a sua necessidade atendida. Mudanças no currículo também se fazem primordiais, assim como nas avaliações padronizadas e nas estratégias de formação. Afinal incluir, é estar disposto a mudar o caminho sempre que necessário.

Nosso grupo conta com duas professoras de turma regular e elas não têm uma atividade extra para o momento de planejamento. Então, como esperar um planejamento individualizado, um planejamento sendo concretizado se esse professor não tem um tempo se quer para planejar? Então, essa é a nossa realidade. Não só das meninas do regular, mas também de classe especial, de sala de recursos. (Professora 6, SRM do Rio de Janeiro)

Devido a questões curriculares, avaliações que já chegam prontas, são tantos planejamentos, a fazer em cima do que já foi formatado, que a gente acaba engessando o trabalho dentro da sala de aula. E essas avaliações não podem deixar de dar resultados. (Professora 19, CR de Queimados)

As questões acima transcritas focalizaram obstáculos no dia a dia escolar, a ausência do tempo para planejar e as avaliações formatadas, impostas pelo Sistema Educacional, que dificultam um trabalho democrático em conjunto. Utilizou-se o Index (BOOTH & AINSCOW, 2011), dimensão C, analisando a avaliação e a participação de todos como disparador de ideias. No que se refere à avaliação, a participação se dá no processo de produção de significados, permitindo decisões pedagógicas apropriadas às necessidades específicas de cada turma.

Inclusão significa a identificação e a superação de práticas que condicionam barreiras à aprendizagem e à participação de nossos alunos. A solidão do professor, a falta de recursos,

de políticas públicas, de investimentos e estratégias para a formação continuada não pode mobilizar o professor, sendo assim a luta continua, juntos intervindo para transformar, inovar e atender esse novo paradigma educacional.

5.1.2- Análise documental

Os dados mencionados a seguir foram construídos a partir das fontes documentais referentes à inclusão e à SRM. A análise de conteúdo recaiu sobre toda a legislação existente, mas em especial a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI, Brasil/2008) e o Decreto nº 6.571/08, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), e especifica a oferta em sistemas públicos e instituições especializadas, além de definir que a SRM como ambiente provido de equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliários para a oferta do atendimento educacional especializado.

Manzini (2008) explica que:

A análise de conteúdo tentaria compreender para além dos significados das comunicações e teria como objetivos. 1) ultrapassar a incerteza frente à mensagem, ou seja, aquilo que pessoalmente é julgado na mensagem deverá ser compartilhado por outros, conferindo a esse julgamento um caráter de validade e generalização; 2) enriquecer a leitura do material, ou seja, se um julgamento ou olhar pessoal traz um dado de conteúdo, uma leitura sistemática aumentaria a produtividade e pertinência desse julgamento a partir da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar em relação às mensagens (p.105).

A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) também foi considerada, junto ao Plano Nacional de Educação (2014-2024) com ênfase na meta 4. O documento referente à Base Nacional Curricular Comum foi examinado, tendo em vista as propostas de orientação do currículo. Lembramos que não analisaremos os documentos minuciosamente, ficaremos restritos à abrangência dos elementos consideráveis à nossa discussão.

A Base Curricular apresenta como objetivo assinalar os percursos de aprendizagens e de desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica, como parte da educação. A discussão e análise desse documento proposto, em um encontro do Curso de Formação, acentuou a reflexão sobre a proposta curricular, no âmbito da questão humana e dialética, pois se trata de um documento de referência.

O documento citado, por meio de uma base comum, estabelece limites aos professores do que, para que e quando ensinar. Esse currículo mínimo, então, nos remete à questão de se transformar em um instrumento de controle sobre as práticas docentes, retirando a autonomia dos professores. No lugar dos temas transversais, inscritos nos Parâmetros Curriculares (MEC, 1997) deparamo-nos com cenas transversais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificadas por: consumo e educação financeira, ética, direitos humanos e cidadania, sustentabilidade, tecnologias digitais, culturas africanas e indígenas. De tal modo, a atender as demandas do mercado, que seria mais voltada para a sustentabilidade.

A proposta determina o que todos os estudantes têm direito e devem aprender no ensino público através de um currículo mínimo. Cabe frisar a preocupação com o processo de conhecimento criativo, pautado na autonomia escolar e na diversidade brasileira, o direito da plena participação e igualdade de condições, num sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Quanto aos outros documentos citados (registros das docentes por e-mail, anotações dos encontros pelos grupos e narrativas) obtidos no Curso de Formação, a perspectiva de análise era perceber as intenções registradas, conhecendo e articulando as práticas escolares vivenciadas e relacionadas aos discursos das professoras. Para Ludke e André (1986):

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187). Esses incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (p.38).

Os temas dos registros foram diversos: aprendizagem, planejamento, avaliação, metodologias, disciplina, respeito mútuo, o uso das tecnologias e as questões de acessibilidade, as barreiras existentes, o processo de inclusão de cada escola, as práticas inclusivas, o respeito à diversidade, o trabalho coletivo/colaborativo na escola, as políticas públicas, a formação docente, o currículo, o PNE (2014-2024) meta 4, a Lei 13.146/2015 e a Base Nacional Curricular Comum. O Index (BOOTH e AINSCOW, 2011) era o referencial teórico desencadeador de todas as questões, através dos seus indicadores e dimensões.

Cada professora por meio dos relatos escritos apresentava a realidade da sua escola. Assim como suas dificuldades e barreiras existentes. Os documentos serão descritos por município de uma forma geral, porque como o quantitativo de professoras do Curso é extenso, finalizamos com 56, sendo que com o trabalho específico com alunos com deficiência intelectual encontramos 20 professoras.

As professoras do Rio de modo geral, ressaltaram as dificuldades com relação a planejamento, a recursos materiais, a falta de pessoal para auxiliar nas tarefas da escola, a resistência de profissionais com mais tempo de formação para realizar um planejamento inclusivo e as apostilas enviadas pela Secretaria de Educação não colaboram para um trabalho inclusivo. Algumas professoras consideram a parceria com a coordenação nos planejamentos e nas reavaliações e replanejamentos para atender as dificuldades dos alunos.

Nesse município ainda, destacaram a importância da relação dialógica entre os professores das salas de recursos multifuncionais e classes regulares, discorreram também seus argumentos sobre a indisciplina e a falta de tempo, que não permitem um trabalho diferenciado. E que as dificuldades são ampliadas quando o aluno é incluído com deficiência intelectual no segundo segmento, pois ficam defasados com relação aos conteúdos propostos e o trabalho de inclusão é mais difícil, tendo em vista os tempos das disciplinas e a ausência de apoio. Mesmo diante dos desafios, é preciso ressaltar a dedicação, o compromisso e a criatividade com que as docentes executam os seus trabalhos e o envolvimento e respeito que têm com os seus alunos.

No município de Belford Roxo, no planejamento acentuou-se o lúdico como fundamental para a aprendizagem. Os educadores realçaram as competições e divergências entre os professores. Em geral, a direção não é democrática e as ações são implantadas de acordo com interesses políticos. Os educadores propõem atividades diversificadas e buscam apoio para atender os alunos, por meio das singularidades, mas as atividades são preparadas para atender o global, partindo do referencial de que todos se encontram na mesma fase cognitiva. Salientam o governo e a função de garantir recursos, tecnologias e capacitações para os professores. Cabe considerar, que além da iniciativa de estudo por e-mail proposta pelos Coordenadores do curso, esse grupo dispôs de uma página no facebook para as interações e trocas de experiências e saberes.

As professoras de Belford Roxo participantes enfatizaram a importância das formações, e das atividades direcionadas para a SRM serem articuladas com as da classe regular e também da comunidade estar envolvida no processo ensino-aprendizagem. Outra consideração apresentada pelo grupo foi em função dos preconceitos existentes, que desafiam suas ações na busca por uma sociedade democrática e inclusiva.

Quanto a Queimados, o grupo sobressaiu com uma proposta considerável de um grupo de professoras do curso e que realizaram um trabalho pontual, multidisciplinar e multiprofissional com alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades especiais no Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), em conjunto com as escolas; inclusive uma das

professoras foi convidada para participar do Grupo de Trabalho para montar o Plano Municipal de Educação de Queimados. Esse Núcleo conta com o trabalho em parcerias, obtém apoio da Secretaria de Saúde, Secretaria de Esportes, Lazer e Meio Ambiente, Conselho Tutelar e Conselho Municipal da Criança e do adolescente, que contribuem para o atendimento dessas crianças.

Da mesma forma, Queimados enfrenta barreiras com os gestores, com a falta de planejamento, recursos e com um calendário limitado pela Secretaria de Educação. Outra questão frisada foi relativa à avaliação, como Saerjinho e a Prova Brasil, onde a escola se vê envolvida com resultados e remete a um segundo plano as subjetividades das crianças, a aprendizagem e as estratégias para superar as barreiras. Além disso, ressaltaram o trabalho “engessado” em sala de aula, devido à quantidade de conflitos que o professor tem que mediar.

O município de Nova Iguaçu assinalou o número insuficiente de professores de disciplinas extras, como: educação física, artes, informática e sala de leitura, sendo assim inviabiliza um tempo para o planejamento, pois é o professor da classe regular, que atende os alunos nas faltas desses docentes. O planejamento é realizado no início do ano, embora tenham consciência de sua flexibilidade, o realizam sem conhecer seus alunos e suas particularidades. As docentes ressaltam a riqueza de materiais disponibilizados para as SRM, em contrapartida falta tudo na sala regular. Nesses dois ambientes, sobressaiu a importância da articulação entre os profissionais do primeiro e segundo segmento.

Esse município complementa e realça as ações pedagógicas com oportunidades de reconhecimento e valor a todos as identidades e não a igualdade de oportunidades, que descaracteriza a inclusão e o respeito ao ser humano. Uma das professoras do grupo destacou uma escola acessível em que trabalha, projetada e planejada para incluir os alunos com necessidades especiais e que também possui um Núcleo de Apoio à Inclusão, com profissionais de diferentes especialidades e apoio às famílias. Ainda faltam recursos materiais e humanos, como nos demais municípios, mas os docentes utilizam-se da reciclagem, além de suas criatividade para o processo ensino-aprendizagem.

O município de Mesquita destacou a relevância do respeito à diversidade no campo educacional e do papel primordial do professor na aprendizagem, através de condições, estratégias e vínculos afetivos. Os núcleos comuns de conhecimentos são cobrados e de modo geral, não alcançam as singularidades de cada indivíduo.

As professoras deste município ressaltam que o planejamento é único, atende a maioria ou apenas parte do grupo e esse fato é justificado pela falta de tempo para planejar

dos professores, ausência de recursos, formação continuada, pelos paradigmas metodológicos e atitudinais, que dificultam o plano inclusivo. Sendo assim, reforçam a necessidade de adaptação dos conteúdos, atitudes e ações para garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos e acreditam nas mudanças individuais do ser humano, que implicam consequentemente nas ações e propostas para uma sociedade inclusiva.

Diante de todos esses desafios enfrentados, as professoras, através da produção desse material que é apresentado a seguir na figura 7, puderam elucidar um pouco das experiências, trocas e conhecimentos realizados durante todo o Curso, acentuando o papel das políticas, que começa com o ato docente, a imprescindível relação/interação entre os pares para o crescimento de ambos e do trabalho executado no espaço escolar, a dependência e a necessidade de parcerias com a saúde. O planejamento proposto como base do nosso currículo, ambos construídos em conjunto, os recursos, as tecnologias e a disponibilidade do profissional e o olhar desse profissional frente à diversidade e a educação inclusiva.

Figura 7 – Trabalho realizado pelas professoras ao final do curso



FONTE: Acervo de dados da Pesquisa

A síntese do Curso de Formação, através das ilustrações acima, apresentou uma parte de todos os conteúdos trabalhados no Curso de Formação. Retratou a relevância do trabalho coletivo para o processo inclusivo, para a superação das dificuldades tanto pessoais, como do sistema; da importância do Curso para a formação pessoal e profissional, da reformulação dos valores humanos, de novas práticas, ações políticas, a importância da busca por aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser na Educação. O grupo ponderou sobre a força das ações coletivas, o empoderamento adquirido nas ações e estudos e o reconhecimento do papel de cada docente.

O reconhecimento das políticas públicas produzidas no coletivo, a muitas mãos permitiu mudanças e esperanças no sentido do ato educativo, por meio de novos olhares, focos e responsabilidades. O planejamento foi reconhecido como a base do currículo, que deve ser construído em conjunto. A ausência de recursos foi permeada por novas ideias e muita criatividade para dispor de adaptações para atender os alunos com necessidades especiais, assim como os demais alunos da turma. A parte humana, no que diz respeito a valores e sensibilização, é desencadeadora de todo princípio inclusivo, pois apresentou-se como substancial para transformar as pessoas e o mundo.

Verificamos assim, que os desafios dos municípios são múltiplos e que cada um tem as suas especificidades. De maneira que convém refletir sobre as práticas inclusivas, que abrangem todos os membros da escola, diante de suas infinitas barreiras, mas que de forma comprometida foram diminuídas. A urgência é em torno do papel que a escola ocupa na sociedade contemporânea, com suas demandas e diversidades.

Como Booth e Ainscow (2011), compreendemos que a inclusão em educação, supõe a participação de todos, bem como a reestruturação das políticas, culturas e práticas. Faz-se necessária uma nova orientação dos sistemas de ensino, a fim de proporcionar respostas às necessidades educacionais especiais, na qual a educação especial atue de modo articulado com o ensino comum, orientando e efetivando a participação desde a Educação Infantil até a Educação Superior, através de um ensino de qualidade, plural e inclusivo.

5.1.3- Realização dos Questionários

Os questionários foram aplicados no início do Curso, enquanto disparador da pesquisa. No primeiro momento, serviu para identificar os professores e conhecer as suas concepções sobre inclusão, além das suas funções no espaço escolar. Os participantes do questionário na fase I foram todas as docentes do curso de formação e na segunda fase, restringiram-se as professoras que atendiam ao público-alvo da pesquisa.

Ao trabalhar com o conceito de inclusão, buscamos saber como os profissionais o descreveriam, tendo em vista uma discussão de como esse processo se constitui e são constituídos no chão da escola. Para isso buscamos saber: Quem são esses profissionais? Em que foram formados? Quais as práticas inclusivas que realizavam? De que modo realizavam o planejamento e a articulação do trabalho com o AEE ou a classe regular?

Nos municípios destacados a carga horária de trabalho difere bastante, conforme exemplificado na tabela próxima, o que acarreta uma insatisfação dos professores de modo

geral, porque muda o piso salarial, as denominações atribuídas e o plano de carreira. De modo geral, as professoras possuem jornadas duplas ou triplas e não conseguem participar de cursos e formação, ficando a cargo da gestão a sua liberação. Consideram a importância da formação para a inclusão, mas no dia a dia deparam-se com esses obstáculos.

Tabela 14 - Carga Horária dos Docentes

Municípios	Carga Horária		
	Belford Roxo	40 horas	20 horas
Mesquita	60 horas	40 horas	20 horas
Nova Iguaçu	40 horas	20 horas	_____
Queimados	40 horas	30 horas	20 ou 24 horas
Rio de Janeiro	40 horas	22h e 30	16 horas

FONTE: Elaboração própria

No caso do Rio de Janeiro, o mesmo professor atende o Ensino Fundamental I, sendo denominado Professor do Ensino Fundamental (PEF) com carga horária de 40 horas, que atualmente é exigida a dedicação exclusiva, e, no entanto leciona também com o cargo da mesma Secretaria na função de Professor II (22 horas e 30 minutos), atendendo ao mesmo segmento e possuindo um plano de carreira aquém a sua outra função em que é exigido o nível superior; tal fato em termos de formação, qualificação, que não são reconhecidas da mesma forma e também remuneradas, ou seja, o professor “concorre” com ele mesmo. E assim, essas diferenças na carga horária contribuem para maiores insatisfações e desestímulos dos docentes, que “correm” para alcançar e cumprir suas jornadas.

Na questão da **inclusão**, no município do Rio de Janeiro, foram elucidados alguns termos, que permitiram realçar as crenças, os valores e as concepções das participantes a respeito da inclusão em educação. Dentre eles: oportunidades, postura de vida, cidadania, participação, integração, conjunto de métodos, adaptações curriculares, autonomia, potencialidades e acessibilidade.

No município de Mesquita, os termos apontados que mais foram evidenciados: adaptação, transformação, liberdade, aceitação, participação plena e o tornar-se parte do todo. As perspectivas são de preocupação com o processo de inclusão nos diversos níveis: no cotidiano da sala de aula, na escola, nas relações locais e na gestão municipal. As professoras

participantes de Mesquita organizaram oficinas para troca de saberes entre os profissionais da Educação.

Para Belford Roxo é preciso buscar estratégias, aprendizagem, amadurecimento, respeito à diversidade humana, pluralidade cultural e um olhar diferente. Acentuaram a preocupação com a autonomia do educador, que muitas vezes não é respeitado e tem que cumprir ordens, na qual não concorda.

Nova Iguaçu salientou escolas e ambientes adaptados, respeito às diferenças, direitos, participação, deveres, condições e valorização. Relevaram o papel do afeto nas aprendizagens e o compromisso do professor para o processo inclusivo.

E no município de Queimados evidenciaram os seguintes termos: doação, determinação, acolhimento, democracia, diversidade e construção do desenvolvimento. Assim, as palavras mencionadas são reveladoras por expressarem a perspectiva de inclusão e a busca por uma educação libertadora. Tendo em vista que, a cultura da escola ainda é impositiva e hierárquica, apesar de ter uma base teórica cooperativa e colaborativa.

As professoras dos Municípios demonstraram afinidades com valores inclusivos e a luta por espaços de formação e saber. Acreditamos na possibilidade desses grupos contribuírem para a propagação de políticas e práticas inclusivas no cotidiano escolar. Além do que, a concepção humana evidenciou-se nas subcategorias destacadas, o que nos leva a crer que há o reconhecimento das diferenças nas salas de aula.

Quanto às **práticas pedagógicas** desenvolvidas, o Rio de Janeiro retratou a relevância de práticas diferenciadas para os alunos do público-alvo, o olhar para o lado social dos alunos, a autonomia, a participação, objetivando que ele seja **protagonista** do processo ensino-**aprendizagem**, o uso de tecnologias e adaptações de materiais, curriculares e de avaliações faz-se imprescindível, assim como, o trabalho colaborativo, a mediação nas atividades, o acolhimento, o diálogo e destacaram o professor como instrumento de acessibilidade. Cabe lembrar, que o município do Rio de Janeiro além da sua extensão, apresentou-se em maior número de participantes no curso, com isso as respostas são mais extensas.

No município de Mesquita, a atenção destinou-se ao papel das interações entre os alunos para a aprendizagem e a questão da afetividade, além das adaptações curriculares, dos treinamentos e formações necessárias para os professores de alunos incluídos. Percebem o trabalho coletivo com compromisso mostrando eficácia na Educação Inclusiva.

Em Nova Iguaçu a relevância foi à necessidade de pesquisar, aprender, buscar sempre para dispor de práticas inclusivas. Além disso, o interesse em dar voz aos alunos, o respeito, a

comunicação, a integração das atividades propostas, e a aproximação do professor do AEE e da classe regular.

Belford Roxo acentuou a multiplicação de saberes e possibilidades dentro da diversidade do aluno e a utilização de jogos, atividades interativas de modo a atender ao cognitivo e social. Ponderaram sobre as necessidades de recursos e ambientes mais acessíveis as necessidades dos alunos.

O grupo de Queimados focalizou que nas práticas pedagógicas é fundamental que o professor se sinta incluído para executar as ações, também destacaram os jogos e livros paradidáticos como essenciais, assim como a descrição do Plano de Ensino Individualizado (PEI). A rede de colaboradores se faz elementar, em que saúde e educação devem caminhar juntas.

As descrições acima nos permitem apontar valores, percepções, emoções e conceitos acerca das práticas pedagógicas inclusivas e da preocupação em desenvolver por meio delas a autonomia e participação dos alunos incluídos. As considerações trazem à tona, problemas quanto à efetivação das parcerias, do trabalho em equipe do AEE e da classe regular, previstos na Nota Técnica 09/2010 – MEC/SEESP/GAB, que ressalta a deferência do trabalho em: “Efetivar a articulação pedagógica entre os professores do centro de AEE e os professores das salas de aula comuns do ensino regular, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos”.

Com essa análise não pretendemos culpabilizar um profissional ou outro por essas lacunas existentes. Não almejamos achar culpados, mas sim compreender a complexa dinâmica do cotidiano escolar, que compreende aspectos econômicos, políticos, sociais e pedagógicos, mas também a dimensão subjetiva. Pretende-se que aconteça um movimento das escolas permanente de discussão e reflexão, para minimizar as barreiras existentes.

No segundo momento, a aplicação dos questionários considerou os professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual. Totalizou o número de 23 docentes, sendo que no campo destinado a acrescentar comentários e informações, curiosamente 70% das professoras evidenciaram a importância e preocupação com a **formação** continuada. Desse modo iniciaremos com essa categoria. O grupo do Rio de Janeiro argumenta sobre a falta de iniciativas da rede em dispensar os professores para a realização de cursos, principalmente os professores de classe regular. Ressaltam o oferecimento de cursos na área da Educação Especial, pelo Instituto de referência Helena Antipoff, mas a pouca iniciativa e orientação para todos os demais funcionários que trabalham na escola (limpeza, cozinha, secretaria e

direção) além dos professores de turma regular com alunos incluídos, que são essenciais nesse processo.

As respostas do município de Mesquita apontaram para cursos contemplados durante o ano de 2015 pela área da Educação Especial, mas acrescentam a indispensabilidade de mais espaços de apoio ao trabalho inclusivo. Muitas vezes o professor se percebe solitário na inclusão do aluno com deficiência intelectual. Sendo assim, há a carência de formações específicas a cada necessidade especial. Outro fator de emergência é a adesão dos professores aos cursos oferecidos. Constatamos pelas respostas das professoras do município de Nova Iguaçu e de Belford Roxo que há ausência de formação para os professores, principalmente iniciativas para os docentes de classe regular.

A equipe de Queimados tem ofertas de formação, mas nem sempre há adesão dos professores. Algumas professoras ressaltam que a formação é destinada em geral para o educador da SRM, orientadores, mediadores, cuidadores e intérpretes e não para os demais funcionários. Estas justificativas nos mobilizam para o fato de que os docentes clamam por formação, crescimento e investimentos na área. Acreditamos em ações conjuntas, no trabalho colaborativo, na coesão de todos os envolvidos na dinâmica escolar, cada qual com a sua responsabilidade e função, mas sensibilizados à questão da diversidade humana e do processo de inclusão. A formação inicial e continuada é indispensável, mas não podemos desconsiderar as dimensões: históricas, sociais e econômicas, que perpassam as escolas.

Mittler (2003) nos lembra:

Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja apenas como uma outra inovação (p.184).

Discutiremos agora sobre a categoria **planejamento** nos espaços considerados. O grupo do município do Rio de Janeiro relata que não existe um planejamento específico para atender o aluno com deficiência intelectual, em geral realizam o trabalho com softwares, músicas, jogos, filmes e afins. Como a rede não cumpre com o horário de planejamento dos outros docentes, compromete até mesmo a realização do trabalho em conjunto, outro fator que dificulta é o número extenso de alunos em sala. Algumas professoras realizam as trocas de conhecimentos em espaços e horários informais, por meio de mensagens, telefonemas e conversas no recreio dos alunos.

A equipe de Mesquita reconhece que as trocas de conhecimento não acontecem oficialmente, pois o planejamento é realizado em horários diferentes. Também ressaltam os espaços informais, como até mesmo os corredores para as orientações, ou do contrário desempenham uma “carreira solo”. Nos grupos de Nova Iguaçu e de Belford Roxo, da mesma forma não há espaço para planejar e o mesmo acontece apenas através de conversas esporádicas. Diferente dos demais, o grupo de docentes de Queimados participa de reuniões frequentes, onde repensam suas ações e práticas educativas.

Esse último grupo trouxe uma ponderação significativa na inclusão do aluno com deficiência intelectual, sobre o atendimento diurno até os dezessete anos. Ao completar dezoito anos o aluno é incluído no ensino noturno e na maioria das famílias esse fato caracteriza um obstáculo, pois demonstram preocupação na inserção do mesmo. Na educação de jovens e adultos, o aluno com deficiência intelectual tem o direito ao professor itinerante, pois os que trabalham e fazem outros atendimentos, dificilmente têm tempo para frequentarem a SRM, no contraturno. Mais uma questão a ser ponderada, em pesquisas futuras, na organização e composição da Educação Especial para esse público. No âmbito da família, cumpre ressaltar, que todos os grupos contemplados pela pesquisa abordaram a parceria com as mesmas e o compromisso com o trabalho realizado, como condição sine qua non para o sucesso dos alunos com necessidades especiais.

Relativos aos critérios estabelecidos para análise dos dados foram:

Da observação participante:

- 1- As professoras do curso dos cinco municípios: Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro buscam a articulação com a SRM.

Da análise documental:

- 1- As professoras dos cinco municípios acreditam na realização de práticas, que proporcionem a participação e a aprendizagem do aluno com DI, amparadas nas legislações.

Dos questionários:

- 1- As professoras dos cinco municípios almejam práticas efetivas junto ao AEE ou a classe regular.

Tabela 15- Os instrumentos e as categorias de análise

Categorias	Análise	Questionários		Observação
	Documental			Participante
Inclusão		Todas as	Professoras	Professoras do Curso
Formação de Professores		Professoras do Curso	do Curso com alunos	
Autonomia do DI/Protagonismo		(1º momento)	com deficiência intelectual	
Planejamento			(2º momento)	
Práticas Pedagógicas				

FONTE: Elaboração própria

Reconhecemos que as organizações escolares de cada município são únicas, mas muitas necessidades em comum entre os componentes do cotidiano escolar. Evidencia-se assim, a escassez de investimentos públicos, identificados nas diferenças na composição de recursos de escolas de uma mesma rede, e de diferentes espaços, como a SRM, que conta com verbas federais e as demais classes regulares, que são de responsabilidades dos respectivos municípios. Também destacaram a desvalorização do trabalho docente, a falta de incentivos com formação e a ausência de recursos materiais e humanos.

Os dados apontam para alguns caminhos, que necessitam ser repensados no cotidiano escolar. Destacamos a relevância da formação em serviço, do planejamento em conjunto com propostas da classe regular e do atendimento educacional especializado, onde o suporte deve ser permanente e efetivo, assim como a reformulação de práticas/ações inclusivas por toda a comunidade escolar. À escola compete estabelecer valores que reconheçam cada ser humano na sua singularidade, o que exige sensibilidade, interação, flexibilidade, capacidade e disponibilidade para o trabalho coletivo.

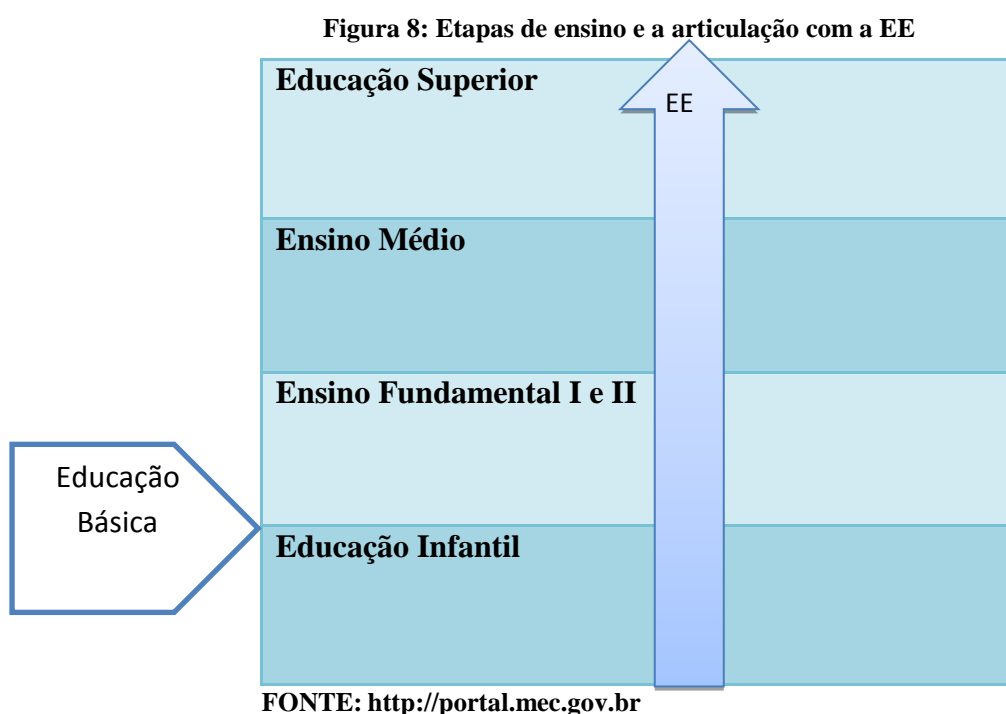
Ademais, as professoras participantes tentam articular construir os saberes e conhecimentos por meio das interações, da criação de espaços de interferências formais para colaborar no desenvolvimento integral dos seus alunos, com o dia do planejamento, por meio das aulas extras, quando possível, ou o deslocamento do AEE para a classe regular, quando necessário, de modo a tentar superar barreiras para a inclusão. A formação, o direito a cursos, oficinas, jornadas e outros foram similarmente destacados. Não percebem na rede iniciativas, que ponderam sobre essa instância. Somente através da formação e da reflexão das práticas

cotidianas, é que se torna possível um trabalho de qualidade e inclusivo, que vai além das políticas públicas, do currículo fechado, de metodologias ultrapassadas, mas que contemplam o ser humano nas suas diferenças e singularidade.

Recorro a Santos (2013):

Esse é o sonho da inclusão em educação- libertar, através do desenvolvimento de culturas (valores, percepções e racionalidades), políticas (intenções expressas e planos ou normativas no sentido de orientar ações) e práticas (o que fazemos) - pessoais, institucionais, sistêmicas, sociais, cada sujeito histórico que somos das amarras dos padrões e dos estereótipos, promovendo relações justas e pacíficas entre indivíduos e povos (p.44)

Acreditamos no sujeito histórico que quer e luta pelo respeito às diferenças por intermédio das relações e da diversidade, que compõem a sociedade. A emergência hoje está no desenvolvimento de políticas, culturas e práticas (SANTOS, 2013) no cotidiano escolar. A inclusão é um processo, que solicita suporte aos professores e alunos, estudos, materiais, recursos, investimentos e a igualdade de valores para democratizar. A figura 8, adiante, posiciona a Educação Especial projetada, que transpassa todas as etapas de ensino:



A Educação Especial não pode ser vista como algo à parte, como alguns profissionais ainda se referem. A SRM estrutura-se para atender às necessidades individuais do aluno, mas todos na escola são responsáveis por essa educação, que é um direito desse aluno. Então,

como pensar em espaços para ensinar separados e desarticulados? Esse trabalho ressalta a relevância dessas articulações para propor mudanças nas práticas pedagógicas, de forma a conceder autonomia e protagonismo ao aluno com deficiência intelectual, essenciais para a sua vida na escola e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou perceber a relação entre o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais e na classe regular, oferecidos aos alunos com deficiência intelectual. A análise dos dados, por meio das narrativas e documentos propiciou compreender as demandas das professoras desses espaços considerados. A inclusão é percebida como um processo coletivo, que implica em adaptação de materiais, de conteúdos, de currículo, de planejamento, em condições de acessibilidade, em recursos humanos e materiais, porém nos municípios integrantes faltam funcionários de apoio, mediadores ou estagiários para auxiliarem nas solicitações da escola. Sendo assim, torna-se necessário um trabalho mais efetivo no que se refere a essa proposta.

As salas de recursos multifuncionais foram implantadas pelo MEC/SEESP (2007) e a princípio a proposta era de que cada escola pudesse contar com o seu atendimento educacional especializado, e não foi o que aconteceu. O fato da SRM situar-se em outra escola termina por tornar-se um impasse para professores e alunos, pois alunos e famílias, em grande número alegam não ter condições para deslocamentos, quer seja por tempo ou porque a criança está envolvida em outros atendimentos. E o professor com a jornada de trabalho dupla acaba por não ter tempo para encaminhar-se para outra unidade escolar. Esse aspecto contribui para a escassez de interlocuções entre o professor da classe regular e o professor da SRM.

No que se refere à legislação, temos o aparato legal para incluir o aluno com deficiência intelectual, mas muitas são as barreiras: atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, entre outras existentes no campo educacional. Durante todo o curso e experiências vivenciadas no chão da escola foi evidente a supressão de recursos financeiros e humanos. As ações públicas deveriam ser redefinidas, de acordo com cada contexto relacionado, pois cada município dispõe de uma realidade. Embora de modo geral, as professoras apresentem carecimentos comuns, a própria estrutura física de cada espaço é diferente, e precisa ser repensada.

Pensar a questão da dupla matrícula, uma na classe regular e a outra na SRM, permite presunções sobre essa política pública, posto que o aluno é contabilizado duplamente. Nessa lógica, as escolas deveriam ter investimentos duplos e satisfatórios, o que não ocorre. Nos diversos municípios observados as questões políticas são sempre evidenciadas de modo a não atender à escola inclusiva.

O material fornecido pelo MEC, para compor as SRMs dos municípios não é recebido por todas as escolas. A questão abrange desde o espaço físico inadequado até a ausência de recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos. Todos esses fatores contribuem para elevar o nível de desgaste e esforço dos docentes, que mesmo assim se empoderam e buscam o processo inclusivo do aluno público-alvo da Educação Especial. A própria gestão da escola, na maioria das vezes, evidencia dificuldades para o processo de inclusão.

O Currículo presume o respeito à diversidade, mas não garante condições mínimas de implementação. Segundo as professoras a organização curricular, ao orientar as práticas pedagógicas para a maioria dos alunos exclui o público-alvo. Prevê as adaptações, mas que nem sempre ocorrem de modo a atender à necessidade do educando, muitas vezes a adaptação concentra-se nas dificuldades de aprendizagem. O espaço coletivo é fundamental para efetivar essas práticas contextualizadas, pois do contrário a flexibilidade do currículo é fragmentada.

As avaliações externas realizadas e a necessidade de adaptação das mesmas foram questões problematizadas pelas docentes, que retrataram o caráter excludente e classificatório das mesmas. Os alunos com deficiência intelectual são convidados a não realizarem as avaliações em determinadas escolas, pois evidenciariam um rendimento inferior, segundo as professoras e não contribuiriam para as premiações recebidas pela unidade escolar pelos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Embora nos deparemos com documentos da política educacional, configurando a avaliação como contínua e formativa, percebemos ainda, o quanto o olhar sobre a deficiência em termos clínicos, direciona e demonstra as perspectivas relativas ao processo de ensino e aprendizagem daquele aluno.

A definição da deficiência intelectual sofreu várias influências das condições sócio-históricas, assim como a Educação Especial, e a própria classificação do público atendido pela sala de recursos multifuncionais e a identificação do tipo de trabalho realizado nesses ambientes, no sentido de complementar ou suplementar as ações pedagógicas. Ainda hoje, ouvimos nas escolas, profissionais de diferentes funções, que não entendem o trabalho realizado pelo atendimento educacional especializado, as deficiências e as suas necessidades.

A educação é um direito, imprescindível que seja garantido. Diante de tantas tecnologias e avanços da ciência, de certo modo percebemos que a sensibilização como ser humano, está sendo remetida a um segundo plano. Pensar nas ações e no cotidiano escolar compreende um olhar sobre as pessoas daquele espaço, diante de diferenças e processos cognitivos singulares. Trabalhar com a diversidade, que distingue a Educação Especial e a Educação Regular é um desafio contemporâneo.

As formações são indispensáveis tanto para o professor da classe regular, quanto para o professor da SRM, assim como todos deveriam ter oportunidades de formações específicas e não somente o AEE. Necessária se faz uma formação coletiva para a inclusão. Todos são agentes desse processo. Há uma fragilidade maior ainda, quando deparamos com a inclusão no segundo segmento, instância percebida nessa pesquisa, pois no primeiro segmento, o professor em geral, encontra-se com seu aluno diariamente durante 4 horas e 30 minutos, e ainda assim, os desafios são múltiplos. No caso do aluno dessa outra etapa são várias as disciplinas oferecidas em maioria no tempo de 50 minutos. Pesquisar em como se constituem essas ações no campo educacional do segundo segmento é um tema que requer estudos.

O reconhecimento, a valorização do trabalho da sala de recursos multifuncionais e da classe regular é indispensável para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. O trabalho colaborativo favorece o desenvolvimento de ambos. A oportunidade de aprendizagem é ampliada, por meio dessas organizações e propostas efetuadas. As mudanças nas concepções do serviço de apoio, ressignificam as ações na escola e o próprio processo de aprendizagem pelo aluno incluído.

Os ideais inclusivos compreendem as relações para além do espaço escolar. Entretanto, a valorização da educação, o reconhecimento do trabalho do professor, a oportunidade de formação inicial e continuada, as reestruturações na organização do espaço escolar devem ser consideradas em primeira instância. Conseqüentemente, a formação do professor é primordial. Sugerimos a importância da adequação em serviço dos professores recém-formados, de forma a poder liberar o professor da turma para participar da formação continuada. Assim dois objetivos seriam atingidos: os recém-formados teriam oportunidades de vivenciar as ações educativas, incluindo espaços de discussão das práticas pedagógicas frente à diversidade do alunado, do ponto de vista cognitivo, social, afetivo e ético. E o professor de classe regular poderia se beneficiar de cursos de formação continuada, eliminando parcialmente barreiras comuns à inclusão.

Buscamos a formação para a Educação Inclusiva, de modo a refletir sobre as reivindicações e contextualizações das professoras participantes da pesquisa. É no cotidiano da escola, que produzimos múltiplas ações, mas nem sempre nele encontramos respostas, às vezes os questionamentos são maiores e as tensões inerentes ao próprio ato de educar.

A vontade do público do curso e da escola retratada concentra-se na tentativa da garantia da escolarização das crianças do público-alvo da Educação Especial, contudo a responsabilização do aluno nas escolas, ainda é fator de conflitos e debates. O que reforça mais uma vez a separação do atendimento educacional especializado (AEE), constituído pela

Educação Especial e o trabalho realizado na classe regular. E as condições das ofertas nesses espaços, conspiram contra essa combinação/colaboração; o próprio contraturno, o fato da SRM ser em outra escola e mesmo quando dividem o mesmo espaço escolar a dinâmicas de atividades realizadas, são conflitantes com as oportunidades de encontro. É relevante refletir e avaliar as ações executadas, pois essas contribuem para a construção de políticas e práticas inclusivas.

Entendemos um caminho a ser percorrido, com relação à organização pedagógica da SRM e da classe regular; quando atendem a grupos em maior quantidade de alunos com deficiência intelectual. Há a dificuldade em propor conteúdos e objetivos, assim também de quais recursos utilizarem e em que tempo; avaliações e aprimoramentos das ações pedagógicas são desafios constantes para atender às singularidades dos sujeitos. Outro fator abordado nesse trabalho foi sobre a questão do diagnóstico e do laudo, que para muitas professoras termina por colaborar no sentido de reforçar o déficit apresentado pelo aluno, tanto nas SRM, como nas classes regulares.

Pudemos observar a inexistência de ações públicas que procurem garantir a elaboração de um planejamento vinculado a práticas inclusivas e do mesmo modo a organização do trabalho articulado da SRM e sala regular. O trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais está diretamente ligado às condições de funcionamento e ao modo como são identificados pela família, aluno e pela própria unidade escolar.

Nessa tríade: aluno com deficiência intelectual, sala de recursos multifuncionais e classe regular, faz-se necessário pensar nesses espaços ultrapassando a especificidade de acesso à escolarização, na luta por garantir o direito à participação a uma educação de qualidade. Em que os docentes compreendam a heterogeneidade dos alunos, articulando as políticas, práticas e contextos inseridos.

Acreditamos ter atendido aos objetivos da pesquisa, tendo em vista a caracterização do trabalho realizado com alunos com deficiência intelectual, as interações entre o AEE e o professor da classe regular, assim como as experiências bem-sucedidas, as motivações, as inquietações e os entraves existentes na tomada de decisões e ações no espaço escolar. Na composição dessas relações e ideias desenvolvidas, muitas concepções e conjecturas surgiram referentes a vários temas da Educação Brasileira na perspectiva inclusiva e que ficarão para um próximo trabalho. Dentre eles: Como se caracteriza esse processo inclusivo na modalidade do ensino básico: Creche? Por que a Educação de Jovens e Adultos não possui uma SRM noturna, tendo em vista a inserção dos jovens com necessidades especiais no mercado de trabalho? Do ponto de vista da gestão e da Secretaria Municipal de Educação como as metas,

diretrizes e descritores são revistos para uma prática inclusiva? E que autonomia pedagógica esses docentes e demais compositores do universo escolar possuem para atender às diversidades locais? Como esses princípios são pensados pelas instâncias superiores?

Assim, a busca se faz por uma escola para todos, onde a troca entre os pares, o diálogo e a coletividade estejam presentes. E tenhamos uma política inclusiva que caminhe em direção ao trabalho coletivo/colaborativo, potencializando o trabalho da classe regular e da SRM, aproximando e dando concretude ao ato de aprender e ensinar, por meio de Secretarias e Gerências de Educação que avaliem as políticas implementadas, tomando como referência o cotidiano escolar, como espaço de busca e construção de saberes.

Esperamos que a pesquisa possa contribuir para reflexões acerca desse campo educacional, assim como expandir outras propostas, no sentido da visão do aluno e de suas famílias sobre esse atendimento educacional especializado. Através do Curso do OEERJ e das experiências retratadas no cotidiano escolar, aconteceram várias experiências significativas do trabalho desenvolvido nas SRMs e classes regulares, que favoreceram a produção de conhecimentos e reflexões sobre os desafios encontrados na prática docente. Essa pesquisa numa concepção colaborativa, reflexiva e crítica pretendeu valorizar e articular as ações desenvolvidas nos diferentes espaços, como alcançar caminhos para a inclusão do aluno com deficiência intelectual, atentos às suas especificidades na construção de sua autonomia, aprendizagem e direito à participação e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In: _____*; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 7-18.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução M. F. Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder**: DSM – V. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Celso Lafer. São Paulo, Forense/EDUSP, 1979.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.)*. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LAPEADE-FE-UFRJ, 2011.

_____; _____. _____. Bristol, UK: CSIE, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In: _____*. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p. 17-58.

_____. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <www.camara.gov.br>.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>.

_____. _____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>.

_____. _____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>.

_____. _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>.

_____. _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

_____. _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>.

_____. _____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>.

_____. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta curricular para deficientes mentais educáveis**. v. 1 e 4. Brasília: MEC-CENESP, 1979.

_____. _____. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>.

_____. _____. **Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Legislação e Documentos. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

_____. _____. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>>.

_____. _____. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**. Brasília: MEC-CENESP, 1984.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>.

_____. _____. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>.

_____. _____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.

_____. _____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>.

_____. Ministério da Saúde. Deficiência mental. **Fundação Oswaldo Cruz**. Disponível em: <www.fiocruz.br/biosseguranca/BIS/Infantil/deficiencia_mental.htm>.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUCHALLA, Cássia Maria; FARIAS, Norma. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. São Paulo: Associação Brasileira de Saúde Coletiva, v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**. São Paulo, n. 1, p. 22-28, 1999.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Sociedade multicultural e Educação: tensões e desafios. *In*: _____ (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 19-54.

CANEN, Ana. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Marcio Picanço (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012, p. 237-250.

_____; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 21, p. 61-75, 2002.

_____; SANTOS, Angela R. dos. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

_____; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 306-325, 2012.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**. Itatiba, SP, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões da educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CHRISTÓVAN, Maria Carmem Tavares. A formação permanente do educador e o processo de ensino-aprendizagem. *In*: COLOMBO, Sônia Simões *et al.* **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 171.

CIRNE-LIMA, Carlos. **Dialética para principiantes**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1996. Coleção Ideias 5.

CLOUGH, Peter. **Theories of Inclusive Education: A Student's Guide**. London: Sage/Paul Chapman, 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. [s.l.]: 2006. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (Org.). **Direitos humanos: o que temos a ver com isso?** Rio de Janeiro: CRP-RJ. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/documentos/2006-palestra-aparecida-moyses.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 16, n. 2, p. 47-52, jul. /dez. 1991.

_____. **Educação popular hoje: variações sobre o tempo**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 20, p. 71-82, maio/ago. 2002.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: Ed. UNIRIO, 2007.

COTRIN, Jane T. D. **Itinerários da Psicologia na educação especial: uma leitura crítica em psicologia escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). São Paulo: Instituto de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, 2010.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; MAGALHÃES, Joyce Goulart. **Oficina de aprendizagem mediada: uma proposta de reflexão para prática pedagógica**. Curitiba: Juruá, 2011.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica**. Tese (Doutorado). Niterói, RJ: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar** [online]. Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. 2. Ed. Thousand Oaks, Ca: Sage, 2000.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila (Orgs.). **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DUNN, Lloyd M. **Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação**. Tradução Ceres de Albuquerque. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sônia Maria Shima. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico apropriação da cultura. **Encontro: Revista de Psicologia**. São Paulo, v. 13, n. 10, p. 23-35, 2006.

FÁVERO, Eugenia; PANTOJA, Luiza; MANTOAN, Maria Tereza. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERNANDES, Tânia Patrícia Gregório. A neuropsicologia cognitiva em revisão: ensaio de um psicólogo. *Psychologica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, n. 34, p. 267-280, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 91-107.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUSS, Hubert. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Michail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Juiz de Fora, MG: Graal, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto de educação especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. São Paulo: MEC/SEESP, ano 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

_____; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.

_____; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002.

_____; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____; _____. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: _____. _____. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In*: _____. _____. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69-92.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, SP, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan./abr. 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O jogo das diferenças:** multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HONORATO, Aurélia *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, MG: ANPED, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. *In:* MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira Martins, 2008, p. 75-82.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES.** Campinas, SP: **Centro de Estudos Educação e Sociedade** da UNICAMP, v. 46, n. 19, 1998.

KELMAN, Celeste Azulay. **Aqui tudo é importante!** Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Tese (Doutorado em Psicologia). Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2005.

KINDERMAN, Thomas A.; VALSINER, Jean. Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. *In:* VALSINER, Jean (Org.). **Child development in cultural context.** Toronto: Hogrefe & Huber, 1989, p. 13-50.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo (Org.). **Formação de professores:** texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líder, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008. Coleção Magistério. Série Formação do Professor.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 137-155.

LOPES, Maura Corcini. **(Im) possibilidades de pensar a inclusão.** 30º Reunião da ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007. Programa e textos disponíveis em: <www.anped.org.br/>.

_____; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias.** São Leopoldo, RS: Unisinos, a. 8, n. 144, p. 3-30, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília C.; LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" – uma complexa escolha metodológica. *In:* BALDI, Elena Mabel Brutten; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; FERREIRA, Maria Salomilde. **Políticas educacionais e práticas educativas.** Natal: EDUFRN, 2011, p. 293-320.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. *In:* GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 8-32.

MANZINI, Eduardo J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. *In*: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 281-289.

MANZOLI, Luci Pastor. **Classe especial**: caracterizando o aluno portador de deficiência mental. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 1994.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. **Caminhos da exclusão**: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1994.

_____. _____. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. _____.: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, Hucitec, 2008.

_____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre a constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora Fries (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 33-37.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Ancelmo Pereira de. **Discurso da exclusão na escola**. Joaçaba, SC: UNOESC, 2002.

OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda. **Criatividade e escola**: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2004.

OLIVEIRA, *Ivanilde Apoluceno* de. Espaço escolar: território de construção de representações e identidades. **Trilhas**. Belém: Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia (UNAMA), v. 1, n. 2, p. 56-65, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. 2003.

PAN, Miriam. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. *In*: _____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-193.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Rêspel, 2008.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Tribunal de Contas. Estudo Socioeconômico do Estado do Rio de Janeiro – Mesquita. **CEDCA**. Disponível em: <www.cedca.rj.gov.br/pdf/Mesquita.pdf>.

_____. _____. Estudo Socioeconômico do Estado do Rio de Janeiro – Nova Iguaçu. **CEDCA**. Disponível em: <www.cedca.rj.gov.br/pdf/Nova_Iguaçu.pdf>.

_____. _____. Estudo Socioeconômico do Estado do Rio de Janeiro – Queimados. **CEDCA**. Disponível em: <www.cedca.rj.gov.br/pdf/Queimados.pdf>.

_____. _____. Estudo Socioeconômico do Estado do Rio de Janeiro – Belford Roxo. **CEDCA**. Disponível em: <www.cedca.rj.gov.br/pdf/Belford_Roxo>.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. *In*: _____. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 26-34.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**. Niterói, RJ, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

_____. Inclusão. *In*: _____. FONSECA, Michele Pereira de Souza; MELO, Sandra Cordeiro de (Orgs.). **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009, p. 162-180.

_____. **Dialogando sobre inclusão em Educação:** contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. *In:* _____; _____; _____. **Educação intercultural: desafios e possibilidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 15-33.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar.** Tese (Doutorado). São Paulo: Curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da. **O currículo com fetiche:** a poética do texto currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A produção social da identidade e da diferença *In:* _____ (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 74-103.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In:* LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 191-195.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas/Bragança Paulista: Autores Associados, 1999.

SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAVARES, Fabiana de Cássia. Estudo comparado das perspectivas conceituais das salas de recursos e de apoio: evoluções e tendências. **Anais**: 26ª Reunião ANPED. GT15. Educação Especial. UFMS/PUC-SP, 2004.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALSINER, Jaan. The Development of the Concept of Development: Historical and Epistemological Perspectives. *In*: LERNER, Richard M. (Ed.). **Handbook of Child Psychology**, v. 1: Theoretical Models of Human Development. New York: Wiley, 1997.

_____. **Perspectivas co-construtivistas na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paideia**, v. 21, n. 50, p. 413-421, set. /dez. 2011.

_____; _____. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-71, jan. /abr. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tradução Júlio Guillermo Blank. T. V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO I – Aprovação do Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ



**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Título da Pesquisa: Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial- refletindo, planejando e agindo.

Pesquisador: Mônica Pereira dos Santos

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Versão: 1

CAAE: 42373615.6.0000.5582

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 999.350 25/03/2015

Data da Relatoria: 25/03/2015

Apresentação do projeto:

Entre os anos de 2011 e 2014, pesquisadores de quatro universidades públicas (UFRRJ, UFRJ, UERJ e UFF) empreenderam uma investigação que originou, em consonância com o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), o Observatório Estadual (OEERJ). As pesquisas enfocaram as Salas de Recursos Multifuncionais como estratégia principal de política pública de inclusão em educação. Como resultado, os pesquisadores perceberam uma significativa lacuna entre a formação de docentes da Educação Especial e o da Educação Regular, o que levantou algumas questões: a que fatores esta falta de comunicação e desentrosamento podem ser atribuídos? De que maneira este obstáculo poderia ser

contornado? Descobriram também que a formação continuada para a inclusão de alunos da educação especial na escola, ainda é incipiente e, quando esta ocorre, os professores não são “liberados” de seu dia de trabalho. Assim, as equipes do OEERJ tendo finalizado o primeiro projeto optaram por dar prosseguimento ao mesmo, enfocando as questões: como sanar estes problemas? Que estratégias poderiam ser construídas e executadas, tendo em vista solucioná-los? Para tanto, pretendem que desta pesquisa participem 115 professores, assim distribuídos: Rio de Janeiro: 25 professores de classes regulares + 10 professores de AEE = 35; Nova Iguaçu: 15 professores de classes regulares + 05 professores de AEE = 20; Mesquita: 15 professores de classes regulares + 05 professores de AEE = 20; Queimados: 15 professores de classes regulares + 05 professores de AEE = 20; e Itaguaí: 15 professores de classes regulares + 05 professores de AEE = 20. Estes serão convidados pelas respectivas secretarias de educação e deverão estar ativos nas redes a que pertencem, bem como possuem, em suas turmas, alunos público-alvo da Educação Especial frequentando Atendimento Educacional Especializado.

Endereço: Avenida Pasteur, 250 - Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º andar, Urca, UF: RJ
Município: Rio de Janeiro.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e mapear/caracterizar as demandas de formação dos professores regentes do ensino regular e de entrosamento e comunicação entre os mesmos e os professores de AEE, tendo em vista facilitar a aproximação e trabalho colaborativo entre ambos e pôr em prática soluções às fragilidades levantadas.

Específicos:

- 1) Identificar/Caracterizar as demandas de formação para a inclusão dos professores de classes regulares;
- 2) Elaborar uma proposta de formação contínua com base nas demandas levantadas, por meio de encontros formativos, em colaboração com os professores participantes e em diálogo com os professores de atendimento educacional especializado, sem desconsiderar as demandas apontadas, também, pelos gestores municipais de educação;
- 3) Executar e avaliar os impactos da formação elaborada coletivamente;
- 4) Ampliar as experiências acadêmico-profissionais entre professores de classes regulares e de AEE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores consideram que os riscos são mínimos, visto que aos participantes serão assegurados o direito de participarem ou de se retirarem da pesquisa conforme sua necessidade, sem nenhuma consequência danos aos mesmos. Tendo em vista o trabalho com filmagens, fotografias e gravações de áudio, serão solicitadas autorização de uso de imagens e depoimentos, e aqueles que não quiserem permitir, mas que ainda desejarem participar da pesquisa, não serão identificados ao serem utilizados seu depoimento, seja em filme, em foto, em áudio ou em artigos e outros produtos originários de pesquisas desta natureza. Os benefícios se darão diretamente, na medida em que se pretende criar, com o apoio e participação dos entrevistados, situações que minimizem os riscos de exclusão dos alunos da educação especial que se encontrem sob sua responsabilidade; equipar os entrevistados com mais recursos para lidar e promover a inclusão; aproximá-los dos profissionais responsáveis pelo processo de inclusão na escola. Indiretamente, os benefícios serão trazidos para a educação brasileira, com a produção de novos recursos e ideias e a ampliação do conhecimento científico em educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa.

O curso de formação continuada, além de constituir-se em uma pesquisa-colaborativa, possui, também, um caráter extensionista em nível de aperfeiçoamento, com direito a certificação para os professores que participarem de no mínimo 11 dos 14 encontros. Os 14 encontros ocorrerão na UFRJ, nas seguintes datas: 27/03, 17/04, 08/05, 29/05, 19/06, 10/07, 07/08, 28/08, 18/09, 09/10, 30/10, 13/11, 04/12 e 11/12, de 10h às 12h e de 13h às 16h (5 horas cada dia, ou 70 horas de encontros), incluindo mais 30 horas ao longo de todo o curso para trabalhos virtuais, perfazendo um total de 100 horas de formação. O primeiro encontro envolverá uma dinâmica de grupos que levantará, junto aos participantes, as principais demandas existentes tanto nas SRMs quanto nas classes comuns, bem como nas relações e interações existentes entre os professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado. Estas demandas serão utilizadas como base para a montagem curricular dos encontros posteriores (que serão audiogravados, filmados e fotografados), em conjunto com o Index para a Inclusão. Como se tratará de uma formação fundamentada em reflexão-decisão-ação, a cada encontro novos dados serão coletados, implicando em análise constante e preparo subsequente dos próximos encontros, na medida em que as necessidades e demandas se façam.

Considerações sobre os termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está de acordo com a Resolução 466/12. Contudo, precisa incluir o e-mail do CEP e garantir ao entrevistado que uma das 2 vias será entregue a ele.

Recomendações:**Conclusões ou pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento das recomendações acima (inclusão do e-mail do CEP e garantia de entrega de uma das vias do TCLE ao participante).

Sublinhamos que não há necessidade de reenvio do projeto ao CEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não.

ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Informações aos participantes:

1 – Título da pesquisa: Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Articulações Necessárias

2 – Convite

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. Caso concorde, você receberá uma via deste termo.

3 – O que é o projeto?

O projeto consiste em analisar as demandas, interações e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com deficiência intelectual e para isso precisamos entrevistar e solicitar a participação no questionário e grupo focal, das professoras das salas de recursos e classes regulares envolvidas no Curso de Formação Continuada com professores de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro, a saber: Belford Roxo, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa conhecer as possíveis interações entre os professores das classes regulares e os das salas de recursos, que atuam com alunos com deficiência intelectual. Isso servirá para perceber como ocorre a inserção social de crianças com tais necessidades no ambiente educacional, quais as práticas educacionais que favorecem o seu desenvolvimento e como podemos aproveitar o diálogo entre os profissionais desses espaços considerados para favorecer o processo ensino aprendizagem desse público-alvo.

5 – Por que você foi escolhido (a)?

As entrevistas e os questionários serão oferecidos às professoras do Curso de Formação e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não desta pesquisa. Se decidir participar do projeto, você deverá assinar esta folha de informações para guardar. Mesmo que você decida participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer? Você só precisa aceitar ser entrevistado pela pesquisadora, participar do grupo focal e responder ao questionário.

8 – Quais são os possíveis benefícios de participar? Colaborar na orientação, na criação de práticas, assim como parcerias necessárias, que envolvam tecnologias, avaliações, planejamentos e participações dos alunos com deficiência intelectual, além de contribuir para uma inclusão educacional e social.

11 – O que acontece quando o estudo termina? A equipe de pesquisa fará uma devolutiva no campo sobre os resultados.

13 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo? Sim.

14 – Contato para informações adicionais: Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicar com a coordenadora da pesquisa ou com o próprio Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH/UFRJ.

Obrigado por ler estas informações. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor (a).

Concordo em participar da pesquisa, respondendo às perguntas que me forem feitas.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015.

_____ Professor participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Local: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Título do projeto: Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Articulações Necessárias

Nome do investigador: Flávia dos Santos Cota

Data: ____/____/____.

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação, é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meu atendimento ou direitos legais sejam afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____ Data: ____/____/2015.

ANEXO III – Termo de autorização de uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ (nome),
 _____ (nacionalidade), _____ (profissão),
 portador da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito
 no CPF sob nº _____, residente à Rua
 _____, nº _____, na cidade de
 _____, AUTORIZO o uso da imagem do (a) menor
 _____, para ser utilizada
 pela Escola Municipal _____, com sede na Nossa Senhora de Lurdes,
 175, denominada 02.09.025, seja essa destinada à divulgação ao público em geral
 e/ou apenas para uso interno desta instituição, desde que não haja desvirtuamento
 da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o
 uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em sua
 Home Page. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso
 acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
 imagem.

Rio de Janeiro, ____ de _____, de 2015.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE I – Questionário I aplicado a todos os professores do Curso de Formação Continuada

Questionário de Pesquisa I: Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Articulações Necessárias

Nome: _____

Grau de escolarização: _____

Formação universitária em _____ Carga horária de trabalho: _____

Escola: _____ Município: _____

Fez algum curso na área da Educação Especial? Caso afirmativo, relacione os cursos?

Como você descreveria o conceito de inclusão?

Quais as práticas pedagógicas inclusivas que você realiza?

Você trabalha com alunos com deficiência intelectual?

Em caso afirmativo, qual a faixa etária?

Qual o segmento que frequenta? EI () EFI() EFII () EJA () Ano: _____

Que outros alunos com necessidades especiais você atende?

De que maneira é planejado e articulado o atendimento educacional especializado na sala de recursos e na classe regular?

APÊNDICE II – Questionário aplicado aos professores dos alunos com deficiência intelectual

Questionário de Pesquisa II: Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Articulações Necessárias

Nome:

Município:

Trabalha na classe regular () sala de recursos () () Outro: _____

- 1) Como você define os alunos com deficiência intelectual? E como percebe o seu desenvolvimento?
- 2) Como acontecem as avaliações dos alunos com deficiência intelectual?
- 3) Como você utiliza as tecnologias de informação e de comunicação com os alunos com deficiência intelectual?
- 4) O Município em que você trabalha capacita os professores e demais funcionários da escola para trabalhar com alunos com DI?
- 5) De que forma você promove a inclusão de seus alunos com DI?
- 6) Quais as ações que você realiza para a inclusão do aluno com deficiência intelectual?
- 7) Você se considera academicamente (ou profissionalmente) preparada para trabalhar com alunos com DI?
- 8) Você tem um Plano Educacional Individualizado para os alunos com DI que você atende na sala de recursos ou na classe regular?
- 9) Como ocorrem as trocas de conhecimentos entre você e os outros professores dos alunos incluídos?
- 10) Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário sobre a inclusão dos seus alunos com deficiência intelectual?