

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
ALINE MARA ALVES MACIEL**

**O TRABALHO DIDÁTICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA
ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Campo Grande/MS

2015

ALINE MARA ALVES MACIEL

**O TRABALHO DIDÁTICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA
ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dra. Celi Corrêa Neres

Campo Grande/MS

2015

M138t Maciel, Aline Mara Alves

O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual/ Aline Mara Alves Maciel. MS: [s.n.], 2015.

120p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Campo Grande. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2015.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Celi Correa Neres.

1.Escolarização. 2. Deficiência intelectual. 3.Trabalho didático. I. Título.

CDD 23.ed. 371.2

ALINE MARA ALVES MACIEL

**O TRABALHO DIDÁTICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA
ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Celi Corrêa Neres
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Alexandra Ayache Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dra. Nesdete Mesquita Corrêa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dra. Lucilene Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Ao meu marido,
Celso Maciel, amigo,
companheiro e cúmplice, que
sempre me apoiou e me
incentivou em minha formação,
não apenas com palavras, mas
com presença incondicional.

Aos meus filhos,
Vinícius e Gustavo Maciel, que,
mesmo sem compreender o
compromisso desta empreitada,
foram companheiros
compreensivos e tolerantes,
quando estive ausente.

Aos colaboradores deste estudo,
alunos, professores, gestores da
ETI, todos os que direta ou
indiretamente imprimiram suas
marcas nas páginas desta
dissertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, co-orientador deste estudo.

À equipe da ETI, gestores, alunos, professores, funcionários, pelo acolhimento e acima de tudo por terem aceitado o desafio de “olhar” para dentro dos seus muros.

À minha orientadora, professora doutora Celi Corrêa Neres, por sua atenção e carinho, pela dedicação do seu precioso tempo e suas contribuições: muito obrigada!

À professora doutora Vilma Miranda de Brito, por aceitar o convite para compor a banca examinadora e contribuir com suas valiosas considerações.

À professora doutora Alexandra Ayache Anache, por aceitar o convite para fazer parte da banca e por colaborar com este estudo.

Aos acadêmicos da primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, amigos que conquistei nesta jornada; todos, sem exceção contribuíram para o meu crescimento e alegraram meus dias com suas preciosas presenças.

Aos docentes do Programa, acessíveis, dispostos, humanos, por compreenderem nossa rudeza e nos ajudarem a tomar consciência dela e superá-la: muito obrigada!

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

Rubem Alves

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões sobre o trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual no município de Campo Grande - MS, no intercurso de 2013/2014. Implantadas em 2008, as Escolas de Tempo Integral – ETIs, apresentam uma proposta de ensino diferenciada que prevê atividades de formação humana ampla e diversificada, a ampliação do tempo e a autonomia pedagógica, oportunizando ao docente a construção de uma proposta própria, cujo critério seja a aprendizagem dos alunos e a utilização de “novas alfabetizações e/ou multi-alfabetizações” para além do ensino tradicional. O estudo apresenta breve histórico da proposta de educação integral no Brasil, dos processos de escolarização do aluno com deficiência intelectual e analisa o trabalho didático da ETI à luz da ciência da história, entrelaçando a educação especial com educação geral, tendo esta, por sua vez, íntima relação com a sociedade em suas determinações. São reflexões que norteiam este trabalho: Como a escola de tempo integral se organiza para promover a escolarização dos alunos com deficiência intelectual? Como os professores concebem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? O estudo se desenvolve sob amparo dos instrumentos da etnografia e vale-se da observação participante, da análise documental e entrevista estruturada para coleta dos dados. Colaboram com essa empreitada, os estudos de Neres (2010), Corrêa (2005), Anache (2011), Bueno (2008) subsidiando os processos de escolarização; Alves (2005; 2006) e Lancillotti (2006) contribuem na abordagem do trabalho didático, além de outros documentos como a Proposta de Implantação e Implementação da Escola de Tempo Integral no Município de Campo Grande - MS (2008), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e outros. As análises apontaram a necessidade de redimensionar o trabalho didático desenvolvido na ETI, com vistas à adoção de práticas que viabilizem o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os que atuam na educação especial. A abordagem da temática inclusão escolar de alunos com deficiência nas propostas de estudos coletivos e formação continuada, culmina com a proposição de um projeto de intervenção na realidade que sugere a estratégia do co-ensino ou ensino colaborativo como mais uma possibilidade de apoio ao professor do ensino comum no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Escolarização. Deficiência Intelectual. Trabalho Didático.

ABSTRACT

This study presents reflections on the educational work of full-time school in the schooling of students with intellectual disabilities in the city of Campo Grande- MS during the years 2013/2014. Deployed in 2008 the Full Time Schools- FTS submit a proposal for differentiated education that provide a broad and diverse human development activities, the extension of time and pedagogical autonomy, providing opportunities to teachers to build their own proposal, whose judgment should be the learning of the student and the use of " new literacies and/or multi-literacies" beyond the traditional teaching. The study presents a brief history of comprehensive education proposal in Brazil as well as of the schooling processes of the student with intellectual disabilities and also analyzes the educational work of the FTS in the light of the Science History, weaving the special education with general education, which in turn, has an intimate relationship with society and its determinations. The reflections which guide this study are: How does the full-time schools organized to promote the schooling of students with intellectual disabilities? How do teachers conceive the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education? The study is developed in support of ethnographic instruments and makes use of participant observation, document analysis and structured interview for data collection. The studies which collaborated with this undertaking subsidizing the schooling process were written by the following authors Neres (2010), Correa (2005), Anache (2011), Bueno (2008); Alves (2005; 2006) and Lancillotti (2006) contributed with the didactic approach , besides other documents as the Proposal of Deployment and Implementation of Full-Time School in the city of Campo Grande-MS (2008 National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) among others. The analysis indicated the need to resize the didactic work developed in the FTS, in order to adopt practices which enable collaborative work among the common classroom teachers and those who work in special education. The approach to the theme of inclusion of students with disabilities in the proposals of collective studies and continuing education culminates with the proposal of an intervention project in the reality which suggests the co-teaching strategy or collaborative teaching strategy as another means of supporting the common education teacher in the process of education of students with intellectual disabilities.

Key words: Schooling. Intellectual Disability. Educational Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Apresentação das Pesquisas.....	21
Quadro 2– Caracterização de professores e alunos	65
Quadro 3– Quantitativo de observações realizadas na escola	66
Quadro 4– Recursos didáticos presentes na sala comum	77
Quadro 5– Recursos didáticos presentes no AEE.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA1- Língua Portuguesa, História e Geografia
AA2- Matemática, Ciências e Língua Portuguesa
AA3- Língua Portuguesa, Ciências e Matemática
AA4- Matemática, Geografia e Língua Portuguesa
AA5- Língua Portuguesa, História e Matemática
ACC1- Atividades Curriculares Complementares: Projeto
ACC2- Língua Estrangeira: Inglês e Espanhol
ACC3- Atividades Esportivas: ginástica, dança, judô, entre outros
ACC4- Atividades Artísticas e Culturais: música, teatro, cultura popular e outras
AEE- Atendimento Educacional Especializado
APE- Apoio Pedagógico Especializado
BID- Banco Internacional do Desenvolvimento
BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAE- Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CEADA- Centro de Atendimento ao Deficiente e Áudio-comunicação
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
CRAMPS- Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social
DEE- Divisão de Educação Especial
DI- Deficiente Intelectual
ETI- Escola de Tempo Integral
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério
HTPA- Horário de Trabalho Pedagógico Articulado
HTPI- Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISMAC- Instituto Sul-matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
MEC- Ministério da Educação
NAPC- Núcleo de Apoio aos Ceinfs
NAPDV- Núcleo de Apoio Pedagógico ao aluno com Deficiência Visual
NAPS- Núcleo de Apoio Pedagógico ao Aluno com Surdez
NEE- Necessidades Educacionais Especiais
NUMAPS- Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico
OCD- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU- Organização das Nações Unidas
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEHS- Práticas Educativas de Hábitos Sociais
PNE- Plano Nacional da Educação
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REME- Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
SEAPRE-serviço de Atendimento Precoce
SECADI-secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDEA-serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem
SEESP/MEC-secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEMED-secretaria Municipal de Educação
SRMFs- Salas de Recursos Multifuncionais
SUGEPE- Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais

SUGEPE- Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais
UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO- Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O TRABALHO DIDÁTICO: O QUE RETRATAM AS PESQUISAS.....	20
CAPÍTULO 2: OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	34
2.1. A Trajetória de Escolarização dos Alunos com Deficiência Intelectual: enfoque global	34
2.2. A Trajetória de Escolarização dos Alunos com Deficiência Intelectual no Brasil e em Campo Grande – MS	39
2.2.1. As Instituições Especializadas e o Trabalho Didático.....	39
2.2.2. O Movimento de Integração e o Trabalho Didático.....	43
2.2.3. O Movimento de Inclusão e o Trabalho Didático.....	46
2.3. O Município de Campo Grande e a Sistematização da Educação Especial.....	52
CAPÍTULO 3: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	58
3.1. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: História e Contexto	58
3.2. O Trabalho Didático em Foco	65
3.3.Eixo1:O trabalho didático na ETI: Seus elementos constitutivos	67
3.3.1.Relação Professor/Aluno na sala comum e no AEE.....	67
3.3.2.Instrumentos Didáticos e Conteúdos da Sala Comum e do AEE	75
3.3.3.O Espaço Físico.....	81
3.4.Eixo2:Formação e Saberes Docentes na ETI	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE 1- DIÁRIO DE CAMPO SALA COMUM	98

APÊNDICE 2- DIÁRIO DE CAMPO AEE	103
APÊNDICE 3- ENTREVISTAS COM PROFESSORES/MARÇO 2014.....	106
APÊNDICE 4- PLANEJAMENTOS	109
APÊNDICE 5- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
APÊNDICE 6- PROJETO/PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	116

INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão escolar¹ que presenciamos no Brasil intensificou-se a partir da década de 1990 e, segundo Kassir (2014), pelo crescimento de um modelo democrático de educação e pela promulgação de leis fundamentadas por convenções internacionais que influenciaram a formulação das leis e políticas de educação brasileiras. Iniciaram-se movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, nos quais se abordavam fortemente as ideias de acesso universal à escola e de inclusão escolar das crianças que, até então, não tiveram acesso a ela.

Isso se refletiu numa exigência de mudança dos sistemas educacionais vigentes. Dentre estas mudanças, buscava-se justamente romper com um modelo educacional que possuía uma lógica excludente, por ignorar as diferenças de seus alunos e não prever nenhuma medida educacional para dar conta delas. Laplane (2004, p.2), afirma que:

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 prevalece, 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.

Logo, o processo de inclusão escolar implica mudanças radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola, questionando, inclusive, os mecanismos sutis de exclusão aos quais os alunos parecem historicamente predestinados, ao mesmo tempo em que os professores clamam por uma adequada formação acadêmica para lidar com alunos com deficiência, pois as suas concepções e práticas pedagógicas são limitadas e restritivas.

Nesse sentido, Carvalho e Netto (1994) ressaltam que, embora tenham ocorrido avanços no que diz respeito à remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, muitas vezes os alunos estão no mesmo espaço físico que os demais, sem participar efetivamente das

¹Bueno (2008, p.49), define inclusão escolar como “[...] uma proposição política em ação de incorporação de alunos que, tradicionalmente, têm sido excluídos da escola [...]”.

atividades escolares e verdadeiramente incluídos na aprendizagem, acrescentando que, para que a inclusão escolar realmente aconteça, a prática pedagógica precisa ser mudada.

Diante desse cenário, repleto de contradições e precariedades, é que se propõe uma discussão sobre o trabalho didático realizado numa escola comum de tempo integral para a escolarização do aluno com deficiência intelectual, como bem pontuam as autoras, “as dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens”, entretanto, neste estudo se haverá de ater a duas questões centrais: Como esta escola tem se organizado com vistas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual? Como tem sido desenvolvido o trabalho didático para atender esse alunado?

A relevância se dá em função da necessidade de contribuir com mais discussões, incremento de novas práticas e intervenções pedagógicas que propiciem aos alunos com deficiência intelectual um processo de escolarização, além de excitar debates que se desenrolem no ambiente escolar, por meio do envolvimento dos professores em reflexão sobre suas próprias práticas e da interlocução entre os estudos já desenvolvidos sobre inclusão escolar e o espaço onde ela se materializa.

Os desafios e as possibilidades que se fazem presentes no cotidiano da escola, em específico, na sala comum com alunos com deficiência, se constituem em temática para várias discussões, entre as quais Pletsch e Glat (2012) mencionam: a resistência por parte dos gestores e dos educadores em relação à inclusão dos alunos com deficiência mental² no ensino comum mais do que com outras deficiências de ordem sensorial ou física, o despreparo docente quanto às peculiaridades do aluno com deficiência intelectual e das práticas pedagógicas pertinentes a esse alunado. Segundo as autoras, a concepção dos professores, ainda arraigada no modelo médico limita as possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência no ensino comum e perpetua práticas descompromissadas.

Neste mesmo sentido, Góes (2007) chama a atenção para o descompromisso político da escola sob pena de a inclusão escolar de alunos com deficiência converter-se em pequenos ajustes curriculares e na responsabilização exclusiva do professor e ainda, à desatenção da escola em relação à formação pessoal do aluno o que, segundo a autora, pode ser notado na organização das atividades curriculares e que traz consequências para os processos formativos e constituição da alteridade/identidade do aprendiz.

² Neste trabalho, ora apresenta-se o termo deficiência intelectual, conforme definição mais recente da AAIDD/2007-Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento, ora deficiência mental, conforme consta nos trabalhos pesquisados, cuja referência é AAMR - Associação Americana de Retardo Mental em vigor até o ano de 2006.

Monteiro (2003), ao analisar as práticas pedagógicas, apresenta uma diversidade de práticas e considera que parte delas se apresenta como favorável ao processo de inclusão escolar, entretanto os professores julgam-se incapazes de lidar com a diversidade do alunado presente na sala de aula; outras desvelam a resistência dos professores em relação à presença de crianças com deficiência, sobretudo a deficiência mental. Segundo a autora, ainda existem aqueles professores cujas práticas pedagógicas apresentam contradições que promovem a exclusão, mesmo autodeclarando-se abertos ao recebimento de alunos com deficiência.

Esta proposta de estudo surgiu da inquietude que tomou esta pesquisadora tão logo passou a compor o quadro de profissionais de uma escola de Tempo Integral do município de Campo Grande - MS, em março de 2013, ocasião em que ingressou no curso de Mestrado Profissional em Educação. Ao assumir a Sala de Recursos da escola, pôde constatar que o trabalho até então realizado naquele espaço parecia desvinculado da sala comum e que se desenrolava com características muito próximas da prática de reforço escolar, percebendo que os alunos com deficiência, até aquele momento, não eram contemplados com uma proposta pedagógica que considerasse suas especificidades e que suas atividades de sala, avaliações e encaminhamentos didáticos eram os mesmos que se propunham para o grupo, mesmo apresentando necessidades específicas de aprendizagem.

Assim, considerando o ideário proposto na Proposta de Implantação e Implementação da Educação Integral no município de Campo Grande, formação integral do educando, e ainda a expectativa de propor “[...] novas alfabetizações e/ou multi-alfabetizações [...]” cujo fim seja “[...] desenvolver as habilidades e potencialidades do educando para promover seu desenvolvimento intelectual, emocional e social e a experiência por meio da vivência, num espaço que pretende contemplar a avaliação da aprendizagem sob três dimensões: cognitiva, psicomotora e tecnológica [...]”, conforme preconizam Brito, Estrada e Lima (2011), é que se propõe este estudo que versa sobre o trabalho didático da ETI na escolarização do aluno com deficiência intelectual.

O campo empírico desta pesquisa é uma escola do município de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. O estudo será desenvolvido em parceria com professores pedagogos das turmas de 3º e 5º anos do ensino fundamental.

A escolha das turmas se deu em virtude da escola oferecer a pré-escola e o 1º ao 5º ano do ensino fundamental e também pelo fato de, nas turmas de 3º ano, haver aluno com deficiência intelectual e, nos 1ºs e 2ºs anos, não. Assim, pretendeu-se verificar as fases inicial e final da escolarização do aluno com deficiência na escola loco.

Utilizaremos as técnicas de coleta de dados da etnografia, que consiste em observação participante, análise documental e entrevista estruturada. O pesquisador é o principal instrumento na coleta dos dados, pois envolve trabalho de campo, ênfase naquilo que está acontecendo com o sujeito no momento da observação, “[...] uma preocupação com o significado, com a maneira própria como as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca [...]”, segundo André (1995, p.29). Nesse contato direto, o pesquisador busca evidenciar a cultura do outro, ou seja, interpretar as representações e as práticas sociais de diferentes grupos humanos.

Segundo André (1995), a etnografia pode ser entendida de duas maneiras: como um conjunto de técnicas de coleta de dados sobre os valores, crenças, as práticas e os comportamentos de um determinado grupo social e como um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Para Angrosino (2009), a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças, envolvendo a descrição holística de um povo e seu modo de vida. “[...] a etnografia também é um produto de pesquisa. É narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas [...]”, segundo Angrosino (2009, p.34).

Nesse sentido, a etnografia volta-se, prioritariamente para a descrição e interpretação dos valores, das crenças, das ações e todos os eventos que envolvem a vida dos sujeitos pesquisados. Não existe uma preocupação em se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o seu estudo ou os resultados deste.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa e realizada em três fases distintas: na primeira fase, se deu a constituição do referencial teórico para composição da literatura de base, no estudo da proposta de implantação e implementação da Escola de Tempo Integral e da apropriação da abordagem epistemológica que há de embasar a análise dos dados coletados, com vistas a coerente interpretação dos mesmos em face à concepção adotada.

A segunda fase desenvolveu a pesquisa de campo composta pela observação participante, análise documental e entrevista estruturada, cujo objetivo foi levantar dados relevantes à compreensão do objeto e oferecer subsídios para posterior análise dos mesmos.

A terceira fase foi destinada à organização, tratamento e análise dos dados coletados. Os resultados obtidos foram o objeto de interpretação à luz da compreensão do materialismo

histórico com o intuito de compreender os elementos que envolvem o trabalho didático realizado pela escola loco, no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Quanto ao lócus da pesquisa, ela se destaca por ser uma escola de tempo integral, cuja proposta se configura como uma aspiração de mudança na organização do trabalho didático, propondo ambientes diversificados, ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a oportuna incorporação de novas tecnologias bem como um quadro de professores que incorporam em sua rotina de trabalho pedagógico, momentos de estudos individuais e coletivos sobre sua prática. Trata-se de uma proposta de reconfiguração da escola, numa perspectiva de formação em serviço, que pretende conjugar teoria e prática no ambiente escolar, oportunizando aos professores sistematizar sua prática e pôr em prática a teoria reestruturada, conforme Brito, Estrada e Lima (2011).

Os dados apresentados foram coletados em observação participante, entrevista estruturada e análise documental. Como aporte teórico deste estudo, em relação aos processos e escolarização e inclusão escolar, têm-se as concepções de Bueno (2008), Neres (2010), Anache (2011); fala-se de documentos legais; para escolas de tempo integral, apresentam-se fundamentos em Arroyo, Giolo, Moll (2012) e a proposta de implantação e implementação da ETI em Campo Grande- MS.

Este estudo está estruturado em três capítulos, sendo que o primeiro apresenta um levantamento das pesquisas já desenvolvidas sobre a temática, trabalho didático e processos escolarização de alunos com deficiência intelectual, que dialoga com as mesmas, evidenciando a abordagem, o tratamento dado ao objeto do estudo e os achados de maior relevância e, ainda, anuncia uma perspectiva distinta das propostas anteriores.

O capítulo dois retrata os processos de escolarização do aluno com deficiência intelectual por meio de uma breve contextualização histórica, desde a perspectiva global, subsidiada pela influência da atuação dos profissionais médicos no movimento que hoje se denomina inclusão; mas que em diferentes épocas e contextos sociais foi travestido de outras conceitualizações. Evidencia ainda os princípios que, ao longo das mudanças sociais, foram se reconfigurando e constituindo os princípios da institucionalização, da integração e da inclusão.

No capítulo três, há ênfase na análise dos dados coletados com o propósito de desvelar como se desenrola o trabalho didático da escola de tempo integral no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual; revelar quais práticas contribuem para esse processo e em que medida a proposta de educação integral pode contribuir para a ampliação dessas práticas em outros contextos.

CAPÍTULO 1: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL³ E O TRABALHO DIDÁTICO⁴: O QUE RETRATAM AS PESQUISAS

O presente capítulo pretende apresentar as pesquisas que se dedicaram a discutir os aspectos que envolvem a temática, escolarização da pessoa com deficiência intelectual e o trabalho didático. Essa tarefa empreende-se com o propósito de estabelecer um diálogo acerca da temática aqui proposta, qual seja, o trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual e ampara-se nas reflexões que se apresentam no decorrer do estudo que ora se desenrola.

Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico que permitiu destacar considerações que visam contribuir para o clareamento da questão sobre a qual este estudo se debruça, em face das contribuições de diferentes pesquisadores em momentos e ambientes diversos em relação ao locus aqui abordado e ainda as considerações de cada um deles acerca da discussão que envolve a temática trabalho didático e processos de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Este levantamento bibliográfico, também conhecido como pesquisa de estado da arte, permite realizar um balanço do estado de coisas vigente numa determinada área do conhecimento. Segundo Biancha (2004), é importante avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas, o quanto se redonda ou se avança na produção de saber, para evitar a cristalização do conhecimento e provocar um constante movimento para avançar na compreensão do objeto de estudo.

Inicialmente, foram realizadas buscas em três referenciais: Cientific Eletronic Library, SCIELO, nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES e na ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. A busca se concentrou em publicações que abordassem a temática aqui tratada, a fim de desvelar

³ Deficiência Intelectual, conforme definição mais recente da AAIDD/2007- Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento, caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades como: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho, que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

⁴ Definido por Alves (2005, p.10 e 11) como: “[...] a) uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) dá-se em um espaço físico com características peculiares [...]”.

o estado da arte no intercurso de 2003 a 2013, sendo 2003 o ano em que o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, cujo propósito é promover a transformação dos sistemas de ensino, a fim de os tornar mais inclusivos. Propôs-se verificar a produção científica dessa década e as transformações possíveis.

Uma das dificuldades que se apresentou ao realizar este levantamento foi encontrar, nos sites inicialmente definidos, teses de doutorado e dissertações de mestrado que contemplassem a temática aqui discutida. Entretanto, tal dificuldade foi superada com a extensão da busca por artigos publicados em livros, revistas e eventos, dos quais elegeram-se: Góes (2007); Bueno (2008); revista Linhas Críticas (2012) e XVI Endipe⁵(2012).

Além dessa, outra dificuldade encontrada foi a ausência de abordagem do tema trabalho didático nas literaturas pesquisadas. Assim, tomou-se a iniciativa de selecionar os trabalhos que contemplassem em suas discussões pelo menos alguns elementos constitutivos dessa categoria, entre eles a prática pedagógica permeada pela relação professor aluno. De acordo com Alves (2005), o trabalho didático implica uma relação entre educador e educando, que se estabelece por um espaço físico determinado, mediada por instrumentos e conteúdos específicos.

As questões apontadas nas pesquisas e tomadas para este estudo estão todas amplamente inter-relacionadas. Portanto, a seleção realizada obedeceu a seguinte sistemática: abordar estudos desenvolvidos em dissertações de mestrado, teses de doutorado ou artigos publicados em livros, revistas e eventos que contemplassem a temática, o trabalho didático e processos de inclusão/escolarização da pessoa com deficiência intelectual.

Trata-se de uma limitação do estudo proposto, considerando-se o condicionamento de fatores como tempo e relevância para a realização do mesmo. As buscas foram realizadas por termos constantes na investigação que se desenrola ou por seus equivalentes, dada a mudança da terminologia em diferentes momentos históricos. Assim, deficiência intelectual e trabalho didático encontraram termos equivalentes com deficiência mental e prática pedagógica ou ação didática, respectivamente. Já processos de escolarização, dessa maneira, assim permanece. Foram selecionados onze trabalhos, dos quais três versam sobre a temática processos de escolarização, e os demais com foco no trabalho didático, conforme quadro a seguir.

⁵ ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, sediado em Campinas SP/ UNICAMP de 23 a 26 de julho de 2012.

Quadro 1: Apresentação das pesquisas

TÍTULO	AUTORES/INSTITUIÇÃO	TEMÁTICA	FONTE/ANO
A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais	Márcia Denise Pletsch– UFRRJ e Rosana Glat– UERJ- PORPEd	Processos de Escolarizaçã o	In. Revista Linhas Críticas. V.18 n.35 janeiro-abrilpg.193-208, UNB-BR/2012
Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa	Maria Cecília Rafael de Góes UNIMEP/SP	Processos de Escolarizaçã o	In. Políticas e Práticas da Educação Inclusiva. Maria Cecília Rafael Góes/2007
Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	Solange Rodovalho Lima UFU/MG eEnicéia Gonçalves Mendes UFSCar/ SP	Processos de Escolarizaçã o	www.scielo.com.br/2011
Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	PatriciaBraun - UERJ	Prática Docente	www.periodicos.capes.gov.br/2012
Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados	Claudio Roberto Baptista - UFRS	Ação pedagógica	www.scielo.com.br/2011
Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula	Benigna Alves Siqueira PUC/SP	Práticas Pedagógicas	In. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Bueno/2008
Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo	GeovanaMendonçaLunardi Mendes UDESC/SC	Práticas Curriculares	In. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Bueno/2008
Desenhando a cultura escolar: ensino-aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns	Fabiany de Cassia Tavares Silva UFMS/MS	Práticas Pedagógicas	In. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Bueno/2008
Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas	Maria Cecília Carareto Ferreira - UNIMEP/SP Julio Romero Ferreira- UNIMEP/SP	Prática Pedagógica	In. Políticas e Práticas da Educação Inclusiva. Maria Cecília Rafael Góes/2007
Educação Inclusiva: um olhar sobre o professor	Adriana Torres Máximo Monteiro - UFMG	Prática Pedagógica	www.bibliotecadigital.ufmg.br/2003
Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado	Saulo FontatoMoscardini – UFSCar/SP	Prática Pedagógica	In XVI ENDIPE Campinas-SP/ 2011.

FONTES: www.periodicos.capes.gov.br;www.scielo.com.br;www.bibliotecadigital.ufmg.br; Góes et al. Políticas e Práticas da Educação Inclusiva, 2007; XVI ENDIPE Campinas- SP, 2012. Revista Linhas Críticas, v.18 n.35 janeiro-abril de 2012 pg.193-208 UNB/BR; BUENO, José G. et al. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Santos– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

Contribuem para a discussão da questão proposta por este estudo, as perspectivas abordadas em diferentes pesquisas acerca do trabalho pedagógico e do processo de

escolarização do aluno com deficiência intelectual, das quais se elegem: Pletsch e Glat (2012); Lima e Mendes (2011); Góes (2007); Braun (2012); Monteiro (2003); Moscardini (2011); Baptista (2011); Mendes (2008); Silva (2008); Ferreira e Ferreira (2007) e Siqueira (2008).

Pletsch e Glat (2012) apresentam uma discussão sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. O foco das reflexões recai sobre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos a partir do referencial histórico cultural.

Os estudos foram realizados em três escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro: duas escolas regulares municipais e uma escola especializada estadual, onde foi possível analisar também as práticas pedagógicas⁶ destinadas para os alunos alvo da pesquisa por meio de procedimentos de observação participante. Essa imersão no cotidiano escolar desvelou não só as contradições, mas, acima de tudo, a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, particularmente na esfera das práticas pedagógicas.

Os resultados apresentados evidenciam resistência por parte dos gestores e dos educadores em relação à inclusão escolar dos alunos com deficiência mental no ensino comum mais do que com outras deficiências de ordem sensorial ou física, o que desvela, de acordo com as autoras, a supervalorização, por parte dos educadores, das habilidades intelectuais em detrimento de outras habilidades que a pessoa com deficiência apresenta, o que o torna, do ponto de vista educativo, ineleável para a aprendizagem formal.

As referidas autoras reforçam a discussão sobre a escassez de programas de formação que contemplem o professor do ensino comum, ao apontar a falta de conhecimento dos docentes sobre as peculiaridades do aluno com deficiência intelectual e das práticas pedagógicas pertinentes a esse alunado.

De acordo com Pletsch e Glat (2012), a adequação curricular observada restringia-se à “facilitação” de uma tarefa ou atividade proposta, abrangendo tarefas de recorte, colagem, pintar e copiar, e, segundo as autoras, a ineficácia das práticas observadas contribuiu para a cristalização da deficiência e não para a sua superação.

A concepção dos professores ainda arraigada no modelo médico limita as possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência no ensino comum e perpetua

⁶ Práticas pedagógicas: Carvalho e Netto (1994) definem como uma prática social e como tal, determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam.

práticas descomprometidas uma vez que o foco está na limitação do aluno e não no processo, o que se confirma ao verificar os recursos avaliativos aplicados pelos professores, que se atêm ao produto da aprendizagem, ou seja, ao que foi aprendido e não ao processo de ensino em si e suas variáveis.

Lima e Mendes (2011) analisam a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e as que a família atribui a ela. As autoras desenvolvem estudo de campo, de caráter analítico, cuja base é a consulta documental. De acordo com o estudo, aprendizagem e desenvolvimento, alfabetização e socialização estão entre as principais razões para os filhos frequentarem a escola. São discutidas as intenções das políticas públicas para a área da Educação Especial orientadas pelas políticas neoliberais por via da terminalidade específica⁷. As autoras apontam que, para a maioria dos pais, a terminalidade específica constitui-se um mecanismo que contribuirá para a discriminação.

Em suas análises, as autoras constataram que as políticas governamentais para a área da Educação Especial e principalmente a proposta de terminalidade específica deixam claro que o foco da preocupação não é com a ressignificação da escola para se garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Também não há preocupação com a permanência do aluno e o sucesso desse na escola, apesar de serem estes aspectos tão propalados nos documentos legislativos para a referida área, tanto em âmbito federal, quanto no âmbito do lócus investigado.

A finalidade que se apresenta, aponta para a transferência da responsabilidade pela promoção do aluno com deficiência intelectual para outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos. Isso se apresenta bastante coerente com as políticas neoliberais para a área da educação de modo geral e em específico da Educação Especial.

Na atual estrutura escolar, assegurar a inclusão escolar torna-se um desafio e até mesmo pode parecer utopia. Todos os alunos, tanto os iguais quanto os diferentes, são colocados na mesma classe e ao mesmo tempo, da mesma forma e no mesmo ritmo recebem os conteúdos, independentemente de suas especificidades, necessidades e possibilidades.

⁷ Terminalidade Específica: Segundo a LDB 9394/96, inciso II do artigo 59, resolução CNE\CEB 02/01, artigo 16 e Parecer do Conselho Nacional de Educação 17/01, é prevista a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. A terminalidade específica prevê viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDBN, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. Cabe aos Estados e Municípios estabelecerem critérios para o gerenciamento deste dispositivo legal.

Segundo as autoras, essas relações colocam sobre os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, na medida em que difundem uma ideia de escola democrática e politicamente correta.

As autoras aclamam a necessidade de criar formas de romper com essa lógica imposta pelas políticas neoliberais e trabalhar rumo à perspectiva de construção de sistemas escolares democráticos, em que haja abertura para a possibilidade de participação de toda a comunidade e ainda repensar as práticas educativas e as formas de avaliar que considerem a pessoa em sua especificidade, possibilitem o acompanhamento acadêmico do educando ao longo de sua escolarização e realmente consigam descrever e analisar seu sucesso ou insucesso, sem pautar-se no estabelecimento de comparações tendo como referência a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos ditos normais.

As autoras concluem que, apesar dos avanços, a escolarização do aluno com deficiência intelectual deve ser repensada e a terminalidade específica deve ser superada, pois, como instrumento legal, não está indo ao encontro da expectativa das famílias, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil.

Góes (2007) discute a inclusão escolar de alunos com deficiência sob dois aspectos: o primeiro trata da abordagem inclusiva do aluno no projeto político pedagógico da escola, sob o risco de o descompromisso político da escola converter-se em pequenos ajustes curriculares e na responsabilização exclusiva do professor; o segundo, diz respeito à desatenção da escola em relação à formação pessoal do aluno, o que, segundo a autora, pode ser notado na organização das atividades curriculares e que traz consequências para os processos formativos e constituição da alteridade/identidade do aprendiz.

No estudo, a autora expõe apontamentos sobre a experiência escolar de alunos surdos, apresenta as dificuldades percebidas no ambiente de sala de aula, bem como a baixa qualidade das interações aluno/aluno e professor/aluno, em virtude da escassez ou ineficácia das estratégias pedagógicas adotadas. Segundo a autora, a presença do intérprete superpunha-se à da professora, uma vez que este se torna responsável pelo trabalho pedagógico realizado com o aluno surdo, posto que a escola não realizava adequações curriculares e metodológicas com vistas a contemplar as especificidades do aluno surdo. Em detrimento dessa prática cria-se, no ambiente da sala de aula, outro ambiente paralelo ao da sala comum.

A autora conclui que a escola pública não consegue, num curto prazo, elucidar as questões que se desvelam no estudo realizado, porém declara que a continuidade das reflexões

e a busca por transformações têm sido significativas para a superação da realidade até então estabelecida.

Braun (2012) discute as práticas pedagógicas no processo ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no ensino comum, com o propósito de analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual. O estudo tem como questão norteadora a reflexão sobre o que pode favorecer ou não o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, no ensino comum.

O trabalho de Braun (2012) foi desenvolvido à luz da abordagem etnográfica e da pesquisa ação colaborativa. A autora, em sua pesquisa, recorreu ao diário de campo, à observação participante e a entrevistas semiestruturadas para coletar dados da realidade investigada.

Os resultados apontam o estranhamento da escola em face do aluno com deficiência intelectual e as dificuldades que se fazem presentes na prática docente⁸ em função da estrutura curricular homogênea.

Entretanto, Braun (2012) também apresenta algumas possibilidades que se verificaram ao observar a articulação entre o trabalho do ensino comum e do especialista da sala de recursos, pois constatou que a iniciativa dos professores da sala comum na organização/adequação de atividades, em suas áreas de conhecimento específicas, privilegia a participação do aluno e situações didáticas que possibilitam ao aluno acessar o conhecimento trabalhado.

Ainda segundo a autora, a relevância da complementaridade entre as estratégias pedagógicas para garantir o ensino, a participação e a aprendizagem do aluno, tanto em sala comum quanto na sala de recursos, afirma que a mediação planejada, intencional e desafiadora, em todos os ambientes da escola é fundamental para que se compreenda como organizar o ensino para promover a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e ainda aponta a necessidade de se pensar propostas de formação inicial e continuada que oportunizem articulação entre teoria e prática no âmbito da sala de aula no ensino comum.

Os estudos de Braun (2012) desvelam uma realidade desafiadora, não apenas para os alunos com deficiência, mas principalmente para os professores, que são instigados a todo instante a refletir sobre as suas práticas, estabelecer estratégias e propor instrumentos e recursos que as viabilizem. Tais desafios, quando considerados do ponto de vista da ação

⁸ Prática docente para Tardif e Lessard (2005) vem sendo desenvolvido nas produções acadêmicas mais recentes, onde pode-se observar uma clara perspectiva da docência enquanto uma profissão subordinada à esfera da produção, sendo sua função primeira: preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho.

colaborativa, se constituem compromisso que extrapola o limite da sala de aula para se estabelecer como compromisso das políticas públicas educacionais.

Monteiro (2003) para analisar a prática pedagógica de professores que trabalham com alunos com deficiência mental, em salas de aula de escolas comuns, se vale da observação participante com registro etnográfico. Para o estudo, foram tomadas onze salas de aula de educação infantil e ensino fundamental, de nove escolas dos municípios de Belo Horizonte e Contagem- MG, das quais apenas uma pertence à rede privada de ensino e situam-se em Belo Horizonte.

O estudo de Monteiro (2003) mostrou que a responsabilidade da educação inclusiva não é somente do professor, mas de todo o sistema educativo, das políticas públicas e da sociedade, contudo, cabe à docência trazer contribuições para esse processo, como recurso possível para oferecer uma educação igual para todos.

Ainda conforme os estudos realizados por Monteiro (2003) há uma diversidade de práticas, algumas são favoráveis à proposta da educação inclusiva, porém os professores sentem-se incapazes de lidar com a diversidade dos alunos; outras apresentam resistência dos professores em relação à presença de crianças e jovens com deficiência, sobretudo a deficiência mental. Ainda existem aqueles que, mesmo estando abertos ao recebimento de alunos com deficiência mental, suas práticas pedagógicas apresentam contradições que levam à exclusão dos mesmos.

A pesquisa de Monteiro (2003) demonstra que, em Belo Horizonte e Contagem, existem escolas particulares e públicas buscando formas de acolher os alunos com deficiência. No entanto, essas tentativas não têm se apoiado em uma proposta educativa consistente, com objetivos claros, voltados à inclusão escolar dos alunos com deficiência. Além disso, as políticas públicas da educação têm sido regidas por leis contraditórias, que possibilitam interpretações dúbias e reforçam a ideia do ensino segregado e essa constatação tem implicações sérias na maneira pela qual o professor encaminha a sua prática. O que se traduz pelo dilema enfrentado pelo professor, frente ao completo despreparo no desenvolvimento das atividades e manejo de classe, sobretudo no que diz respeito à presença de alunos com deficiência, o que contribui para reforçar a ideia de que esses alunos deveriam estar nas escolas especiais.

Na realidade investigada, Monteiro (2003) apresenta o termo inclusão às avessas, prática segundo a qual as professoras centram sua atenção no aluno com deficiência e descuidam do restante da classe, por entender que incluir significa garantir o aprendizado desse aluno de acordo com os padrões da escola, um padrão socialmente construído, que

define o aluno bom por sua produção e comportamento, dentro desses padrões pré-estabelecidos dentro e fora da escola. Tal prática condiciona o tempo produtivo da turma ao do aluno e/ou vice-versa.

Além dessa constatação, Monteiro (2003) também afirma que não existe por parte de alguns professores a percepção integral da capacidade do aluno em outros momentos de interação do mesmo em outros espaços do ambiente escolar e nas interações com os colegas, nas quais o aluno demonstra autonomia e desenvoltura, porém ela relata o empenho de uma professora ao trabalhar com a turma toda, não se prendendo a aulas expositivas, mas com a organização de dinâmicas que favorecem a realização de atividades em pequenos grupos, o que demonstra preocupação da referida profissional em criar estratégias que propiciem a aprendizagem de seus alunos num clima interativo.

Ao concluir seus estudos, Monteiro (2003) aponta a necessidade de o professor sentir-se agente do processo de inclusão, afirma que é preciso dar visibilidade ao enfrentamento do desafio de incluir o aluno com deficiência intelectual em escolas comuns. O estudo revelou que os professores não estão indiferentes ao processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual, pois buscam alternativas pedagógicas para enfrentar às contradições presentes no seu cotidiano pedagógico, alteram suas práticas, tomam iniciativas visando ao aprendizado do seu aluno e que mesmo os mais resistentes ao problema demonstram desconforto e expressam vontade de transformar a realidade, o que é visto pela autora como sinal positivo, pois o incômodo é o início da mudança, mudança essa que depende, segundo ela, de dois aspectos importantes: a gestão escolar e as ações pedagógicas.

Monteiro (2003) considera ainda que as iniciativas dos professores geram saberes que precisam ser captados, sistematizados e estruturados teoricamente, pois eles servirão de pistas para outros professores que enfrentam o desafio da aprendizagem dos excluídos. Além do cumprimento de dispositivos legais, é possível formar um indivíduo que possa desfrutar do direito de participar plenamente, a sua maneira, de todas as dimensões a ele devidas. Pela maneira como se dá a prática dos professores investigados, a pesquisa aponta a necessidade de construir uma nova filosofia educacional, estabelecer outros referenciais, até então não construídos, para a criação de uma nova escola. Ressalta o compromisso das universidades em fomentar pesquisas e formação permanente em atenção à necessidade vigente.

Moscardini (2012) busca pontuar os aspectos que caracterizam as intervenções pedagógicas realizadas por professores do ensino regular e pelo profissional do atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência intelectual incluídos em classes comuns do ensino regular. O estudo se deu por meio do acompanhamento a quatro alunos

com deficiência intelectual do ensino fundamental, anos iniciais no interior do Estado de São Paulo.

O estudo de Moscardini (2012) revelou um contexto no qual os professores do ensino comum não se mostram preparados para atender as demandas impostas por essa nova clientela, não sendo garantidas a esses profissionais as condições de trabalho adequadas para que possam organizar iniciativas que sejam capazes de suprir as singularidades inerentes a esse público.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, o estudo desvela uma realidade onde o professor, em virtude de atender individualmente o aluno, consegue estabelecer com esse indivíduo uma relação mais próxima, sistematizando dinâmicas voltadas para as urgências trazidas por essa criança, todavia, essa proximidade não afiança a operacionalização de iniciativas de ensino inovadoras que se mostrem aptas a tornarem significativo aos olhos dos alunos os conteúdos trabalhados nessa proposta de atendimento, garantindo o pleno desenvolvimento cognitivo desses indivíduos.

Moscardini (2012) apresenta a complexidade inerente ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, retratando o distanciamento entre o atendimento educacional especializado e a sala comum, aclamando a urgência pela proposição de processos de ensino/aprendizagem que promovam o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência inseridas no ensino comum. Segundo o autor mais do que propor ajustes curriculares que tenham como meta atender as demandas trazidas por essa população, é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Baptista (2011) contribui com reflexões acerca da ação pedagógica⁹ e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro; destaca as tendências, as características e os desafios que marcam a oferta de serviços educacionais, assim como a ação dos educadores especializados, considerando o fortalecimento da inclusão escolar como diretriz política para a educação brasileira.

O referido autor coloca em destaque os movimentos identificáveis no contexto brasileiro relativos à inclusão escolar e à Educação Especial na última década, com ênfase nos

⁹ Ação Pedagógica para Bourdieu e Passeron (1982) é uma violência simbólica. Não se trata de uma violência física, mas de uma imposição arbitrária da cultura de um grupo ou classe a outro grupo ou classe, e esta imposição oculta, mascara as relações de força que estão na base de seu poder. Sendo assim, “as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global”.

aspectos diretamente relacionados à oferta de serviços especializados e à gestão das políticas públicas na busca de “tradução” desses serviços como dispositivos para a consolidação da garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência no ensino comum. Considera que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem e que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado.

Segundo Baptista (2011), as políticas brasileiras para a Educação Especial evidenciam que a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial.

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. “[...] a denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares [...]”, segundo Alves (2006, p.14).

Baptista (2011) conclui que o debate sobre os serviços que oferecem o atendimento educacional especializado no Brasil deva, necessariamente, contemplar o contexto político educacional, no qual emergem proposições que se diferenciam das diretrizes históricas para os serviços de Educação Especial, sendo necessário reconhecer que, além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto.

Ferreira e Ferreira (2007) trazem uma reflexão acerca das políticas de atendimento na área da educação especial, aponta os desafios para a prática educacional direcionada aos alunos especiais em detrimento da ampliação da educação básica e especialmente da demanda desse alunado.

Os estudos desvelam que as questões relativas aos desafios da prática educacional que se apresentam na educação especial, não são dela exclusivamente, mas estão intimamente relacionados à educação escolar de modo geral e as suas práticas historicamente constituídas e direcionadas hegemonicamente a todo estudante.

Ainda de acordo com Ferreira e Ferreira (2007), as reformas educacionais em âmbito nacional revelam a ambiguidade das propostas que, ora apresentam aparente compromisso com as pessoas com deficiência, ora ocupam-se em justificar compromissos governamentais em âmbito internacional. Segundo os autores, também contribui para o agravamento do quadro, o despreparo dos profissionais que atuam no ensino comum sobre as peculiaridades

de determinados tipos de deficiência, um aspecto que se agrava em virtude da ausência de políticas de formação continuada capaz de promover desenvolvimento profissional.

Siqueira (2008) apresenta um estudo desenvolvido na região metropolitana de São Paulo, no qual são discutidas questões acerca da inclusão dos alunos com deficiência mental no ensino comum, analisando a prática pedagógica e os procedimentos didáticos disponibilizados a essa clientela, verificando qual é a sua participação no ambiente escolar e na sala de aula. A autora relata que os “alunos de inclusão”, (grifos da autora) envolvem toda a clientela oriunda de repetência e exclusão escolar, incluindo nesse grupo os alunos com deficiência mental, que anteriormente recebiam atendimentos somente em instituições especializadas.

Segundo Siqueira (2008), a influência da concepção médico pedagógica, vem sendo superada a partir da publicação da LDB, o que configura modificação do processo de encaminhamento do aluno para o atendimento que necessita, com ênfase na observação dos aspectos pedagógicos em detrimento dos aspectos clínicos. A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino regular desvela um contexto escolar de fracasso da aprendizagem do aluno e não somente do deficiente, mas de todos os que não respondem satisfatoriamente às expectativas da escola, o que contribui para desmistificar a ideia de que a capacidade ou incapacidade para aprender é individual, inata e de exclusiva responsabilidade do sujeito.

Siqueira (2008) advoga em favor da permanência do aluno com deficiência mental no ensino comum, afirmando que tal experiência oferece a oportunidade de construir sua identidade a partir daquele contexto escolar, também declara que estudos realizados sobre a educação do aluno deficiente mental têm abordado os processos de inclusão escolar desses alunos, com foco nas políticas de inclusão, na percepção e posicionamento dos professores em relação a esse processo e ainda na crítica a condições que a escola pública oferece a esse alunado.

Dentre o grupo de alunos tidos como “alunos de inclusão”, a autora identifica alunos com dificuldades de aprendizagem seja devido aos aspectos comportamentais ou pedagógicos, quando não conseguem acompanhar o desempenho esperado pela professora; na prática observada há a prevalência da relação entre o fracasso escolar e a escola, caracterizado pelas práticas homogêneas, muito embora a escola declare preocupação com o bem estar do aluno. O desempenho dos alunos com deficiência apresentou resultados inferiores em relação ao dos demais alunos de inclusão sem deficiência, porém a autora informa que dada a sutileza das diferenças nos resultados, as professoras não notavam.

Durante o percurso de observação, a autora constata a insistência de atividades pedagógicas que privilegiassem as reais possibilidades do aluno deficiente na tentativa de elevar seu nível de desenvolvimento real. Siqueira (2008) conclui que o acesso dos alunos com deficiência aos anos mais avançados de escolarização é fator que contribui para sua invisibilidade e para o fortalecimento do descrédito em suas possibilidades de aprendizagem e na inadequação desses aos padrões escolares, o que, segundo a autora, não é responsabilidade apenas das professoras, mas do sistema vigente.

Mendes (2008) discorre sobre as práticas curriculares¹⁰ de sala de aula e a compreensão de sua importância ao analisar o trabalho da escola frente ao aluno com deficiência. O estudo foi desenvolvido em anos iniciais do ensino fundamental, na região metropolitana de São Paulo, em um bairro da periferia, região com alto índice de pobreza e exclusão, teve como instrumento de coleta dos dados a observação participante e exploratória.

A referida autora declara que a seleção e apresentação dos conteúdos trabalhados em sala de aula são sistematizadas de acordo com o interesse do professor, considerando os aspectos privilegiados por ele no percurso do trabalho escolar, e que tal prática é fundamentada pela construção dos saberes docentes a partir das experiências e da prática e influenciada por fatores como tempo, espaço e compartilhamento com os pares. Nesse contexto, há o privilégio de conteúdos como português, que aparece em destaque, seguido de matemática e ciências, em detrimento dos demais conteúdos do currículo. Isso se dá pela preocupação exclusiva com a alfabetização, já que tais conteúdos favorecem o exercício de apropriação da língua escrita.

Dentre as constatações, Mendes (2008) referencia à desarticulação entre a prática da escola e a vida social do aluno deslocado do tempo e do espaço, ineficaz na constituição do senso crítico do aluno, por configurar-se fragmentado e descontextualizado. Nesse contexto, as diferenças se constituem entrave para o trabalho do professor, uma vez que exige, do mesmo, atenção às particularidades e peculiaridades de cada aluno. Segundo a autora, nas práticas observadas, não se constatou possibilidade de contemplar as diferenças individuais de qualquer ordem.

¹⁰ Práticas Curriculares segundo Mendes (2008) são as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas na quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, a recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos seus sujeitos é entendida aqui como práticas curriculares.

Os estudos apresentados discutem questões que envolvem o aluno com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas observadas em diferentes lócus e por diversos profissionais com o propósito de promover a escolarização desse alunado.

Contudo, há que se anunciar que tais pesquisas diferem do que se pretende neste estudo, pois, ao contrário das discussões analisadas, o mesmo não pretende ater-se à prática pedagógica ou ação didática, que se configuram, à luz da compreensão do trabalho didático proposta por Alves (2005), elementos do mesmo.

O estudo ora proposto se debruça sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência no ensino comum, compreendendo, nesse contexto, a organização do trabalho didático como uma categoria que se configura como uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando, de outro, se realiza com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento e que se desenrola em um espaço físico com características peculiares.

A discussão que se desenrola no estudo proposto se vale do conhecimento até então sistematizado por via de estudos anteriormente realizados, a fim de subsidiar a discussão que se anuncia no próximo capítulo, sobre os processos de escolarização do aluno com deficiência e as configurações atribuídas ao trabalho didático nesse contexto.

CAPÍTULO 2: OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo, pretende-se pontuar, ainda que brevemente, os processos de escolarização pelos quais a pessoa com deficiência tem passado ao longo de sua trajetória, buscando desvelar as configurações atribuídas ao trabalho didático nos entremeios desse processo, considerando os três princípios sobre os quais o mesmo se constituiu em seu percurso e sobre os quais subsiste, que são: o princípio da institucionalização, o princípio da integração e o princípio da inclusão, sendo que esse último se configura como perspectiva, visto que, nos dizeres de Gonzáles (2001), os três enfoques estão presentes na realidade brasileira, evidenciados pelas pesquisas, pelas ações políticas e pelas práticas observadas, posto que, não houve ainda superação de um e estabelecimento de outro.

Este capítulo será organizado de forma a apresentar os enfoques global e local do processo de escolarização do aluno com deficiência. Propõe-se evidenciar influências das organizações internacionais concernentes à educação que se pretende inclusiva, sobre as ações locais de países em desenvolvimento (no caso, o Brasil) e, mais precisamente, as orientações que apresentam a partir das proposições que se estabelecem por meio dos acordos internacionais.

Nessa abordagem, espera-se desvelar as formas como se organizou o trabalho didático no interior dessas proposições, culminando numa apresentação, em âmbito municipal, da forma organizacional do sistema de ensino comum para o atendimento aos alunos com deficiência. Saviani (2007) declara que a educação deve ser entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

2.1. A Trajetória de Escolarização dos Alunos com Deficiência Intelectual: um enfoque global

Historicamente, a trajetória da pessoa com deficiência foi marcada por lutas que se empreenderam inicialmente pela sobrevivência, posto que aqueles que nasciam com

anomalias aparentes eram eliminados ou abandonados à própria sorte, conforme apontam os estudos de Pessotti (1984). Outros eram tidos como loucos ou endemoniados, na era pré-cristã.

Na Idade Média, sob influência do cristianismo, a prática do abandono passa a ser condenada, instituem-se novas formas de conceber o ser humano, atribuindo-lhe alma e com ela o determinismo religioso, que era a força dominante da época. Tais concepções empreendem a disseminação de valores como caridade, compaixão e valorização da pobreza, provocando mudanças nos costumes e atitudes da época.

Neres (2009) declara que a nova forma de organização social, beneficia os excluídos e marginalizados, na medida em que os concebe como filhos de Deus, cuja alma penalizada representa expiação dos pecados para os que praticam caridade para com eles. Assim, esses sujeitos, antes exterminados ou abandonados, passam a ser acolhidos em igrejas, orfanatos e abrigos, que também objetivavam poupar a sociedade do infortúnio de conviver com esses indivíduos. “[...] O amparo à criança com necessidades educacionais especiais era caracterizado pela segregação em asilos que garantiam teto e alimentação. Servia também de proteção à sociedade, na medida quem isolava aquele que incomodava (através das condutas indecorosas e anti-sociais”, segundo Neres (2009, p.13).

Os estudos de Lacerda (1998) evidenciam que, já no século XVI, existia a preocupação com a escolarização da pessoa com deficiência, preocupação essa que ocupava o seio das famílias nobres e influentes, contudo esse serviço tinha um caráter individualista e se dava no interior do reduto familiar. Segundo Lacerda (1998, p.68):

[...] é no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais. [...] a figura do preceptor era muito frequente em tal contexto educacional. Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam.

De acordo com Alves (2005), até o século XVI, o trabalho educativo se estabelecia com base em uma relação dual entre preceptor e discípulo. Segundo Alves (2005, p.59):

[...] o trabalho didático preservava as suas características artesanais. Era um legado da sociedade feudal; um registro, que resistia à emergência de uma nova época cujas necessidades educacionais já não lhe eram mais pertinentes. A burguesia imitava a nobreza quando contratava um preceptor para educar os seus filhos. A relação do preceptor com o discípulo era de

natureza individual, mesmo quando a responsabilidade daquele se dividia entre dois ou mais jovens.

Acompanhando o movimento social e econômico da época, a educação também se configura neste período enquanto prática artesanal, conforme cita Alves (2005, p.18):

Antes da instauração da modernidade, a educação sistemática foi concebida como uma atividade que se colocava ao lado de tantas outras de natureza artesanal. Não por acaso, o educador foi designado mestre. Alternativamente, foi denominado pela expressão equivalente de preceptor. Na sociedade feudal, o mestre artesão foi celebrado como um trabalhador que tinha o domínio pleno, tanto no âmbito teórico, quanto no plano prático, da atividade à qual se dedicava. Ele era o senhor dos segredos de seu ofício.

As transformações que ocorreram no modo de produção, ainda no interior do feudalismo, produziram mudanças significativas nas relações entre os homens. O aumento da produção de excedentes, em consequência da aplicação de novas técnicas no campo e do cultivo de maior extensão de terras, possibilitou a ampliação da troca e do comércio. Essa relação de compra e venda de trabalho que se deu já no interior das manufaturas, culmina com o emprego da maquinaria, transformando grande número de trabalhadores em força de trabalho.

A introdução da máquina na produção e as mudanças nas relações de trabalho marcaram de maneira mais incisiva o fim do feudalismo e o estabelecimento de uma nova forma social, o capitalismo, e a educação absorve essas mudanças, em função da nova demanda que se instaura, e conseqüentemente o trato com as pessoas que apresentam alguma deficiência também se reorganiza.

Bueno (1993) indica que, a partir da Revolução Francesa, surgiu a Educação Especial na Europa avançada, no bojo das conquistas de acesso à escola, independente da origem social, quando foram criadas as primeiras instituições que objetivaram oferecer às pessoas com deficiência uma educação à parte. Conforme Bueno (1999, p.37):

A educação especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789. [...] o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral. Em outras palavras, a história nos mostra que a Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam

dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social.

De acordo com Lancillotti (2006), em meados do século XVIII, surgem as primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças com deficiência na Europa. Em Paris, surgiu a escola do Abade Charles M. Epée, no ano de 1760, com propósito de atender crianças surdas, mais tarde denominado Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Conforme os estudos de Mazzota (1996), Valentim Haüi inicia, em 1784, uma escola para cegos, utilizando um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns desenvolvido por ele mesmo. Essa escola passou a se chamar, mais tarde, Instituto dos Jovens Cegos de Paris e o sistema de caracteres desenvolvido na época foi aperfeiçoado por Luiz Braille, aluno do Instituto. Esse sistema é conhecido nos dias atuais como sistema de escrita braile.

Ainda conforme estudos de Lancillotti (2006), em 1832 surge em Munique, na Alemanha, a primeira instituição voltada ao atendimento do deficiente físico e o atendimento às pessoas com deficiência intelectual é ainda mais tardio. Por volta de 1840 surge a primeira instituição, a Escola de Abendberg, criada por um médico suíço de nome Guggebuhl.

De acordo com Silva (2003), em meados do século XIX, tem-se o princípio da institucionalização, em que as pessoas com deficiência passam a ser abrigadas em asilos e hospitais psiquiátricos, constituindo-se o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade e deficiência. Esse serviço, segundo Silva (2003), começa a ser questionado em princípios do século XX, sob alegação de tais instituições serem desumanizadoras, com práticas inadequadas e dispendiosa manutenção de massa improdutiva segregada.

Quanto ao trabalho didático realizado no interior dessas instituições, poucos estudos trazem relatos de sua organicidade, contudo é possível inferir, com base nos estudos apresentados por Lacerda (1998) e Lancillotti (2006), que esse trabalho tinha um caráter individual e homogêneo, com a utilização de métodos e processos específicos, sob a perspectiva das vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, conforme declara Lancillotti (2006). A autora pontua que essa organização do trabalho didático marca a pedagogia especial, cuja relação pedagógica baseava-se na individualização do ensino. Ao analisar essa tendência, Lancillotti (2006, p. 46 e 47) afirma que “[...] as práticas pedagógicas

desenvolvidas no campo da Educação Especial são marcadas pela individualização do ensino, indicada a partir das vertentes medicopedagógica e psicopedagógica, a educação especial não evoluiu no sentido de fazer o ensino coletivo da mesma forma que o ensino comum [...]”.

Mazzota (2005, p.17) escreve que “[...] foi principalmente na Europa que teve início os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizando-se em mudanças educacionais”.

Ainscow (1995) menciona um levantamento realizado na década de 1980, em 58 países, no qual foi verificado que a organização da Educação Especial dava-se predominantemente em escolas especiais separadas que atendiam um número reduzido de alunos, constatando assim que as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas com deficiência não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais. Segundo Ainscow (1995, p.18):

[...] é necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nas regulares [...] Há muitas indicações de que em um número elevado de países de todo o mundo a integração é um elemento central na organização da educação especial [...]. Esse projeto parece adequado para os países do Terceiro Mundo, dada a magnitude das necessidades e as inevitáveis limitações de recursos disponíveis.

Esse contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, sob o argumento de que essas teriam o direito de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. Associados aos argumentos morais, têm-se os fundamentos racionais, ao considerar que tanto os alunos com deficiência se beneficiariam dessa relação quanto os demais alunos, seja pela participação em ambientes mais desafiadores, seja pela oportunidade de observar e aprender com alunos mais desenvolvidos e ainda oportunizar a compreensão e aceitação de todos os alunos sobre as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem.

Além desses, tem-se o respaldo dos achados científicos relacionados ao modo de educar indivíduos até então tidos como ineducáveis e que posteriormente se preocupou não apenas em ensiná-los, mas em torná-los autônomos e em muitos casos economicamente produtivos. A esses elementos, associa-se ainda a ação de grupos organizados como pessoas com deficiência, pais e profissionais da área, que impulsionaram mudanças que visavam coibir a discriminação e garantir direitos essenciais.

Outros fatores, como a elevação nos custos dos serviços de atenção à pessoa com deficiência nas décadas de 1960 e 1970 em contexto da crise mundial do petróleo, contribuíram para a adoção de outro modelo de educação, que, ao mesmo tempo em que pressupõe a promoção da autonomia e produtividade dessas pessoas, empreende de fato a economia dos cofres públicos com as despesas que essa população representa.

Elementos como argumentos morais, desenvolvimento científico, organização de grupos minoritários em defesa de seus direitos, associados à contenção de gastos com serviços essenciais por parte do poder público, foram desenhando, nas sociedades urbanizadas ou em desenvolvimento urbano e industrial, o movimento de educação para todos.

Esse movimento de educação que atenda todos os alunos amplia-se na década de 1990 também nos países em desenvolvimento e, nesse período, tem-se a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, sediado em Jomtien, Tailândia. Outro documento importante é a Declaração de Salamanca que apresenta:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais, supõe na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições. [...] Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.24- 25)

Observa-se nesse sentido a defesa da educação da pessoa com deficiência por meio da inclusão no ensino comum, sendo que tal tarefa tem sido adotada nas políticas dos dias atuais, buscando uma forma de atender a todos os alunos de forma menos onerosa, de maneira que pudessem abarcar o grande contingente de alunos até então excluídos das escolas, e entre esses, os alunos com deficiência.

2.2. A Trajetória de Escolarização dos Alunos com Deficiência Intelectual no Brasil e em Campo Grande- MS

2.2.1. As Instituições Especializadas e o Trabalho Didático

Conforme aponta Jannuzzi (1985), as primeiras iniciativas de atendimento institucional para pessoas com deficiência no Brasil, ocorreram ainda no período colonial, no ano de 1600, e destinava-se aos que apresentavam deficiência física. Novas iniciativas surgiram, mais de dois séculos depois, e ainda assim foram pouco expressivas, dada a sua abrangência. Trata-se da criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, no ano de 1854, e, em 1856, do Instituto dos Surdos-Mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

O atendimento às pessoas com deficiência mental só foi iniciado em 1874, junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador (BA), seguido da Escola México, fundada em 1887, no Rio de Janeiro. As condições materiais que marcavam o Brasil naquele período não impunham o atendimento escolar como uma exigência social. Apenas com a maior urbanização e industrialização no século XX é que essa necessidade se fez presente.

O movimento de ampliação da educação especial se deu na mesma medida em que ocorreu a expansão da educação geral, entretanto, não se fizeram no mesmo ritmo. Esses atendimentos mantiveram-se, por longo tempo, em escolas e instituições paralelas, na maioria das vezes de caráter privado.

Bueno (1993) defende que a história da escolarização da criança com deficiência não deve ser desvinculada do processo de exclusão de milhares de crianças brasileiras, a quem é imputado o problema do fracasso escolar. Para esse autor, o conceito de excepcionalidade, que se transformou significativamente no decorrer da história, interferiu profundamente no processo de humanização da pessoa com deficiência, contribuindo em maior ou menor grau para sua condição de marginalizado.

O autor destaca ainda que, com a visibilidade dos alunos com problemas escolares e sociais aliada à crescente necessidade de tornar a escola pública produtiva, houve a proliferação de instituições para crianças com deficiência mental, tornando-se essas, nas primeiras décadas do século XX, um número muito maior que as instituições para outras deficiências. No decorrer da década de 1920, empreenderam-se reformas educacionais sob influência do movimento da Escola Nova. Cunha (1989) resume o movimento escolanovista como a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil, seus ativistas advogavam a necessidade de combater as desigualdades sociais e de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, pela via da construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito.

Impelidos pelo movimento escolanovista, conforme aponta Anache (1994), vários estados brasileiros empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova

possibilitou a inserção da psicologia na educação e o uso dos testes de inteligência para triagem e diagnósticos de crianças com deficiência intelectual passou a ser difundido neste período.

Dentre os adeptos da escola nova, que, no decorrer da década de 1920, empreenderam reformas estaduais, destaca-se Francisco Campos, em Minas Gerais, que trouxe professores psicólogos europeus para ministrar cursos no Brasil. Entre estes estrangeiros, chega ao Brasil, em 1929, Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial.

Helena Antipoff (1892-1974) havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, por volta de 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Ela foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi, em Minas Gerais, que a partir de 1945 iria se expandir no país.

Além dessas iniciativas participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

Helena Antipoff foi um dos nomes mais importantes na história da Educação Especial do país. Signatária, principalmente, do movimento escolanovista, suas ideias e práticas profissionais podem ser consideradas como uma síntese do que foram os primeiros passos da Psicologia na Educação Especial. Da teoria à prática, ela foi responsável pela implementação das classes especiais em Minas Gerais, fundação de escolas especiais, formação de profissionais para a área e uma vasta produção teórica, fruto de inúmeras pesquisas que desenvolveu durante sua vida.

Publicou e auxiliou a publicar os primeiros boletins de caráter técnico, além de traduzir e publicar livros sobre o problema da infância excepcional. Em 1930, criou um sistema de organização para a divisão das classes homogêneas, do ensino regular ao especial.

Essa psicóloga contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da Educação Especial pelo país, segundo Jannuzzi (1992) e Mendes (1995). A corrente filosófica adotada por Antipoff valorizava muito a organização do ambiente de trabalho, a metodologia usada pelo professor e a psicologia infantil. Entretanto, o conteúdo e o conhecimento ministrados ficavam relegados em segundo

plano. Observando o trabalho de Antipoff, segundo Jannuzzi (1992, p. 92), podemos perceber que:

Se de um lado ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “amoralidade”, os de “difícil aprendizagem”, etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos.

Deste modo, foi propiciado às crianças, sem lesões graves, mas com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, como hiperatividade, dispersão, problemas emocionais, dentre outros, a possibilidade de frequentar a escola. Com isso, o ensino regular destinado aos “anormais” ficou isento da incômoda presença de alunos com deficiência mental que, segundo os preceitos da época, atrapalhavam o rendimento dos outros alunos. Ainda hoje se percebe esse discurso por parte de alguns pais e até mesmo de professores de nossas escolas.

Neres (2009) pontua a relação entre os setores público e privado na educação especial brasileira e afirma que a atuação das instituições não governamentais na história da educação especial é marcada pela presença da iniciativa privada tanto na organização, como no financiamento de parte das despesas com a educação especial, como serviços médicos, terapêuticos, entre outros. Além de garantir a cobertura da necessidade de atendimento e ocupação. Concernente a isso, Ferreira e Ferreira (2004, p.107) declaram que:

As instituições e organizações privadas de caráter mais assistencial e filantrópico têm detido, na história brasileira, a maior parte das instalações, dos alunos e dos recursos financeiros ligados à educação especial, além de possuir grande influência na definição das políticas educacionais públicas na área. Não são escolas, no sentido estrito, nem como tal têm sido avaliadas: são, por assim dizer, instituições totais, de atendimento múltiplo, nas quais a instrução escolar é um dos vários componentes.

Nos dizeres desses autores, fica evidente o fato de que, no interior das instituições especializadas a instrução escolar não era o foco de sua prática e sua estrutura organizacional tinha em vista um ordenamento político, no sentido de orientar a oferta de apoio aos Programas de Integração desse alunado ao ensino comum ou prever o atendimento especializado na própria instituição, quando em virtude de necessidades específicas, esses alunos não pudessem ser atendidos pelas escolas comuns.

Assim, as propostas de ensino franqueadas à pessoa com deficiência intelectual foram organizadas inicialmente por médicos e psicólogos que passaram a ser os responsáveis pela

educação das crianças consideradas anormais e pelo seu tratamento, bem como pela orientação do trabalho docente. Posteriormente, segundo Jannuzzi (2006), os próprios médicos sentiram a necessidade de desenvolver uma avaliação mental mais qualificada de tais crianças. Dessa forma, a Psicologia começa a fazer parte de uma proposta educacional para as crianças consideradas mentalmente anormais que, inicialmente, foram acolhidas nos asilos e hospitais psiquiátricos. No entanto, essa proposta vai ceder lugar a outra, que emergiu da política econômica do país, no início do século XX.

2.2.2. O Movimento de Integração e o Trabalho Didático

O movimento de integração, iniciado na Europa na década de 1960, propunha o acesso às pessoas com deficiência ao ensino em escolas comuns, pressupondo um diálogo entre o ensino especializado e o ensino comum. No Brasil, o movimento pela integração instalou-se na década de 1960. O princípio da integração pressupõe um preparo do chamado “excepcional” para atuar na sociedade “tão normal quanto possível”, o acesso dos alunos com deficiência à escola comum baseava-se no princípio da integração como meio de preparação aos alunos com deficiência em termos de inserção na sociedade.

Portanto, segundo o princípio da integração, para a pessoa com deficiência ser aceita socialmente, suas condições de vida e suas características comportamentais devem enquadrar-se aos padrões de normalidade socialmente estabelecidos. Assim, o princípio da normalização se apresenta como meio de preparação aos alunos com deficiência em termos de integração na sociedade. “[...] o princípio da normalização deixa subentendido que para se tornar parte integrante da sociedade, os indivíduos portadores de deficiência devem ser enquadrados o mais próximo possível do que apregoam as normas sociais vigentes”, segundo Anache (1994, p.48).

Tal movimento ganha impulso no Brasil nos anos de 1980, embora já fosse percebida a forte influência dos princípios de normalização e integração nos documentos elaborados pelos órgãos oficiais de educação especial na esfera federal na década de 1970, conforme apontam os estudos de Mendes (1995). Tais princípios se traduziam, na prática, como segregação e exclusão, porém sua presença na legislação e nas discussões da área impulsionaram alguns inegáveis avanços.

No tocante à abordagem didática, Neres (2010) chama a atenção ao referendar que as condições de funcionamento e organização didática das escolas do ensino comum não são

consideradas e o que se propõe é ajustar a forma de funcionamento das escolas oferecendo atendimento especializado. A autora ainda declara que apesar do discurso a favor da integração, na década de 1980, grande parte do atendimento especializado era realizado pelas instituições que se responsabilizavam pelos alunos cuja deficiência era mais acentuada.

Ainda segundo os estudos de Neres (2010), a proposta de integração tinha como ênfase a avaliação diagnóstica e a valorização dos serviços especializados como forma de oferecer suporte à inserção do aluno com deficiência no ensino comum.

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP¹¹, como resultado do primeiro Plano Setorial de Educação, junto ao Ministério da Educação e em 1978 com a publicação em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), a Portaria Interministerial nº 186/78, cujo objetivo consistia em “[...] ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração, social [...]”, (BRASIL, 1988).

Em 1985, o governo federal cria um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas voltadas às pessoas com deficiência. Nesse mesmo ano, na Assembleia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, sugerindo que “[...] quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro da escola comum [...]” (BRASIL, 1988).

A Constituição Brasileira de 1988 apresenta, em seu artigo 205, a orientação que vai ao encontro das proposições de Ainscow (1995) ao declarar que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1988).

De acordo com as declarações acima, percebe-se a nítida proposição de que a garantia de acesso de todos os alunos ao ensino comum é determinante para a erradicação da desigualdade social e que, para tanto, a escola deve prover equitativamente oportunidades para todos, porém Mendes (2006, p.398) afirma que “[...] os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”.

¹¹ Esse órgão era o responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

Na década de 1990, tem-se a inclusão escolar, expressão empregada com sentido restrito e como significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum, conforme Prieto (2006).

Promulgada em 1961 a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, sinalizava em seu artigo 88 a necessidade de serviços de Educação Especial, constituindo-se a primeira lei federal a indicar essa necessidade. De acordo com o artigo da referida lei, a educação dos excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Na LDB 4024/61, pela primeira vez, a educação especial é tratada legalmente, quando o atendimento ao deficiente passou a configurar as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, regularizando as funções entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais. Nela reservam-se dois artigos para tratar da educação especial, conforme em (BRASIL, 1961):

Art. 88– A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade [...].

Art. 89– Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

A pretensão do Estado era a de prever o atendimento aos excepcionais no ensino comum, considerando o princípio da integração, ao mesmo tempo em que se propunha a auxiliar a manutenção dos serviços especializados, segundo Neres (2010).

Em 1971, a Lei Educacional nº 5.692/71 – que alterou a LDBEN de 1961– deixava claro, em seu artigo 9º, que o tratamento especial conferido a alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, bem como os que se encontravam em atraso em relação à idade/ano de matrícula e os superdotados, deveriam estar de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Entretanto, Neres (2010, p.35) chama atenção para a oferta do atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais, no sentido de torná-lo “produtivo” do ponto de vista da ordem capitalista, pois, somente a partir dessa condição, a pessoa com necessidades especiais passa a integrar o grupo dos que necessitam de diretrizes que lhe sejam asseguradas condições de igualdade de direitos preconizados para todos os homens: direito à educação, trabalho e assistência.

Segundo a autora, além dos direitos garantidos na Constituição de 1988, tem-se em 1990, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - e o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), que mencionam o atendimento educacional à criança com deficiência.

De acordo com a referida autora, tais ações intencionam a redução dos gastos públicos com as políticas sociais, defendidas pelo modelo econômico de desenvolvimento intitulado neoliberal. O que promoveu a ampliação de serviços especializados destinados ao alunado considerado da educação especial, contribuindo para o aumento das classes e escolas especiais.

Mais uma vez, cabe ressaltar que o princípio organizacional do trabalho didático, dentro da proposta de integração da pessoa com deficiência ao ensino comum não foi contemplado, pois na medida em que o atendimento especializado passaria a integrar os estabelecimentos de ensino comum, o serviço especializado seria desenvolvido no interior do ensino comum, sem, contudo, refletir suas práticas ou considerar a dicotomia que se instaurava nessa relação do ensino especializado com a escola comum. Ademais, sob o conceito de normalização, presente nessa perspectiva, caberia à pessoa com deficiência adequar-se ao sistema de ensino e não o contrário.

A proposição do ensino coletivo, no interior das escolas comuns, em detrimento do ensino individualizado, no interior das instituições especializadas, considera a homogeneidade como princípio de sua prática pedagógica e essa ampliação quantitativa não se traduz em efetivo avanço qualitativo da escola, mas contraditoriamente, evidencia o retrocesso da mesma no tocante ao atendimento pedagógico de diferentes sujeitos que a ela remete.

Essas políticas uniformizadoras penetram o interior das práticas educativas, empurrando para segundo plano a teoria pedagógica, a qual muitas vezes se justifica apenas na medida em que serve para assegurar o cumprimento de metas de produtividade estabelecidas pelo lado de fora. A exclusão social é vista como uma deformidade a ser vencida por meio da capacitação do indivíduo. Uma vez desenvolvidas as devidas competências, todos estariam aptos para serem incluídos na sociedade.

2.2.3. O Movimento de Inclusão e o Trabalho Didático

Nos anos de 1990, mais fortemente a partir de 1994, com a divulgação da Declaração de Salamanca, o debate volta-se à inclusão de todas as crianças no ensino regular, independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. Na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, o tema da educação especial está representado em forma de regras como o direito de igualdade de todo o cidadão, tendo sido escrita com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas ONU de 1948. No seu artigo 2º, define os princípios e fins da educação nacional que deve ser igualitária, com respeito à liberdade, garantindo um padrão de qualidade especializado e gratuito a todos, sem exceção.

No seu artigo 4º, inciso III, garante na escola pública Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, no inciso IX do mesmo artigo, também garante padrões mínimos de qualidade de ensino. No artigo 12º, explicita que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar suas propostas pedagógicas, ou seja, terão autonomia para planejar seu próprio projeto de ensino.

Já no capítulo 5º da referida lei, são apresentadas as normas da educação especial com as regras para a inclusão de pessoas com necessidades especiais em que está previsto o respeito às peculiaridades da deficiência de cada indivíduo. No segundo inciso do artigo 58º, defende que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em função das especificidades do aluno, não for possível a sua interação nas classes comuns.

O artigo 59º, inciso III, da LDB/96 prevê professores especializados e capacitados para integração desses educandos nas classes comuns. A proposição desses referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos e a organização das escolas passam a ser repensadas visando a uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Assim, tornam-se necessárias mudanças significativas nas escolas para que estas possam cumprir seu papel de possibilitar o acesso ao conhecimento a todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam alguma deficiência ou necessidades educacionais especiais. Todo esse discurso em defesa da inclusão escolar dos alunos historicamente excluídos da escola vai sendo incorporado nos debates acadêmicos e embasa a atual legislação educacional brasileira, que prevê, dentre inúmeras ações de caráter inclusivo, a inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino comum.

A perspectiva da inclusão escolar se dá no bojo do processo de inclusão social, imbricado no processo de mundialização do capital que, ao longo dos anos 1990, produziu uma agenda ampla, a partir das demandas geradas pela nova ordem econômica e política que foi incorporada pelos organismos multilaterais, pautando os debates dos fóruns mundiais e regionais promovidos, sobretudo pela Organização das Nações Unidas - ONU.

Assim, além do Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD, representando as agências de financiamento, como também os órgãos de cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD influenciaram decisivamente a política de educação no Brasil.

A implementação de reformas estruturais nos países do Terceiro Mundo foi sustentada por um falso princípio de promoção do crescimento econômico. Soares (1996) afirma que essas políticas atendiam, basicamente, às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização e apresenta cinco eixos principais dos programas formalizados no final da década de 1980, no Consenso de Washington. Soares (1996, p.23) postula que:

[...] 1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos.

O Plano Decenal de “Educação para Todos”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério - FUNDEF e o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005/2014, aprovado em junho de 2014, expressam uma trajetória de acirradas disputas societárias, mas revelam, também, legislações que acabaram sendo elaboradas em consonância com as diretrizes dos organismos multilaterais e com as recomendações e deliberações oriundas de conferências promovidas pelos órgãos de cooperação técnica sobre temas centrais para a condução das políticas públicas, dentre as quais se destacam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e a Conferência Mundial de Direitos Humanos (VIENA, em 1993).

Cabe destacar que, de um modo geral, essas conferências abordaram questões que já constavam da pauta de mobilização e luta dos movimentos sociais brasileiros e que parte das recomendações aprovadas também coincidiu com os seus interesses, além de representarem passos importantes para a construção de um reconhecimento, em escala mundial, dos direitos humanos e dos sujeitos sociais envolvidos, segundo Soares (1996).

O marco mais recente da política educacional está relacionado ao investimento do Governo Federal na elaboração do novo “Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 - 2020”. O Conselho Nacional de Educação- CNE, por meio da Portaria nº 10, de 06 de agosto de 2009, dá publicidade ao documento produzido pela Comissão Bicameral visando subsidiar a elaboração do Plano. Este documento foi utilizado como referência para a realização das conferências municipais e estaduais de educação ao longo do ano de 2009 e que deveriam levantar um conjunto de propostas para a elaboração do Plano Nacional, como também incorporar suas diretrizes ao processo de elaboração dos planos municipais e estaduais.

O documento intitulado “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020” está estruturado em quatro partes centrais: as considerações iniciais, a educação básica, a educação superior e as considerações finais, que apresentam um histórico dos planos já elaborados e o significado deste instrumento de planejamento, diagnósticos e prioridades para a educação básica e para a educação superior, bem como as recomendações quanto ao processo de construção do próprio Plano.

Percebe-se que as particularidades da política de educação ao longo das últimas duas décadas se relacionam diretamente como a inserção do país na dinâmica de uma sociedade mundializada a partir da adoção dos condicionamentos apontados pelos organismos multilaterais, impondo-lhe uma racionalidade que combina um novo formato de financiamento com a definição de metas, construção de indicadores quantitativos de avaliação e programas com focos bem delimitados em relação aos problemas a serem prioritariamente enfrentados.

Para Ribeiro (2003), esta nova LDB/96 veio subsidiar uma ação educativa que esteja compromissada com a formação de cidadãos, considerando que a Educação Especial é parte integrante da Educação geral, adotando o princípio da inclusão. Entretanto, Ribeiro (2003, p.47) expõe que:

Cabe aqui ressaltar que a palavra preferencialmente, colocada no texto legal, tem provocado uma considerável celeuma, pois a ideia que se propugna é a de uma educação para todos, mas o texto abre flancos para encaminhamentos errôneos, permitindo a exclusão. Por outro lado, os sistemas de ensino, não estão preparados para acolher todos, acabam realmente excluindo os casos que, por sua complexidade, não têm no momento condições de atender, eximindo-se a escola e os professores, do trabalho de pesquisa e de soluções mais apropriadas.

Em concordância com essa autora, Jannuzzi (2006) faz uma importante reflexão acerca do aumento do número de matriculados no ensino regular, dizendo que falta avaliar

adequadamente outras questões, como seu aproveitamento e permanência na escola. Realmente essas colocações nos fazem refletir questões importantes, pois, se os deficientes ingressam na escola e logo a abandonam por não encontrarem um ambiente propenso a uma aprendizagem e interação social significativa, se a escola continua com a mesma estrutura metodológica, avaliativa e curricular para os alunos ditos “normais”, não basta mudar a estrutura física e dizer que é uma escola inclusiva. “[...] O processo educacional deve se organizar de modo a permitir que as pessoas tenham oportunidade de mostrar seu valor e suas realizações. Somente um ambiente escolar rico em experiências e estimulador de aprendizagens diversificadas permitirá o desenvolvimento de todos”, segundo Ribeiro (2003, p.48).

Para dizer-se inclusiva, uma escola necessita mais que adequações físicas e materiais, essas transformações se fazem necessárias também na prática, no cotidiano, em ações que verdadeiramente incluam os deficientes, que consigam construir uma ligação entre os recursos físicos, materiais e humanos.

A educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história.

Deste modo, conforme declara Saviani (2008), compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais internas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira.

Os horizontes postos para a educação brasileira têm sido desenhados, em alguma medida, a partir da influência de organismos multilaterais na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional e das diretrizes para as políticas públicas dos países periféricos, como o Brasil. Muito embora o papel do Banco Mundial, por exemplo, já se desenvolva desde os anos 1950, a partir das ações de financiamento ao desenvolvimento de projetos de educação no Brasil, sua atuação mais estratégica se firma nas últimas duas décadas do século passado em função do avanço do ideário neoliberal, como declara Soares (1996, p.26):

A proposta de educação para promover a melhoria do acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino está direcionada, fundamentalmente para a formação básica e, se constitui em pacotes de medidas formulados para os países em vias de desenvolvimento, abrangendo um amplo conjunto de aspectos macro para micro-escolares. Neste sentido, o Banco Mundial não leva em consideração as singularidades, especificidades ou realidades locais, o “pacote é para todo mundo”. Aliás, o Banco por meio da imposição de suas políticas tem demonstrado todo o seu estruturalismo e operacionalmente é uma organização “antidemocrática, não transparente e avessa à participação popular, evitando o acesso dos cidadãos à informação e a sua participação em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedades”.

Tais medidas, embora sinalizem a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência, haja vista seu acesso ao ensino comum e especializado, paralelamente ocultam uma proposição que posteriormente se verifica tratar da intencionalidade de promover gradativamente a substituição dos serviços ofertados por instituições especializadas, pela oferta do AEE na própria escola em que o aluno está matriculado, por via da implantação das salas de recursos multifuncionais.

Além disso, mais uma vez pôde-se notar ausência da discussão sobre a organização do trabalho didático que se pretende nesses espaços, subentende-se nesse contexto que não se pretende preservar tanto práticas do ensino individualizado no espaço destinado ao AEE, quanto práticas homogeneizadoras do ensino comum, uma vez que compete ao profissional do AEE a oferta de estratégias de ensino e de recursos de acessibilidade aos alunos com deficiência que viabilizem a plena participação social e o desenvolvimento da aprendizagem desses indivíduos:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL– CNE/CEB, Art. 5º 2009, p.08)

Ao profissional do AEE cabe, ainda, estruturar iniciativas que complementem e/ou suplementem o trabalho didático ao qual o aluno com deficiência é submetido no ensino comum, procurando desenvolver nessas crianças as habilidades exigidas para sua inserção escolar. Essa formulação permite uma analogia à formação ampla do preceptor que detinha o domínio da técnica, dos conhecimentos e dos instrumentos do processo de ensino, tal qual

compete ao especialista, conforme prevê a política, identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos da educação especial.

Quanto ao professor do ensino comum, compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Ocorre, porém, que, tanto o especialista, quanto o professor do ensino comum, não são atendidos com formação adequada a esta proposição.

Ressalte-se, ainda, que alguns estudos têm indicado que a tendência dos municípios brasileiros é pela organização de auxílios especiais, sob diferentes denominações e com estruturas e funcionamento distintos, e que a perspectiva anunciada nos documentos de muitos municípios, principalmente após meados da década de 1990, é de atender aos princípios da inclusão escolar, portanto, isso deveria, em tese, impor mudanças nas políticas educacionais para que a estrutura e a organização didática das escolas pudessem construir propostas que favorecessem a aprendizagem e o desenvolvimento de toda sua demanda escolar.

2.3. O Município de Campo Grande e a Sistematização da Educação Especial

Em âmbito municipal, conforme apontam Corrêa e Neres (2009), foi na década de 1970 que a Educação Especial irrompeu no Município de Campo Grande/MS, antes mesmo da divisão do Estado, mediante apoio itinerante às diversas unidades escolares, que eram compostas por profissionais da área de Psicologia e Serviço Social, objetivando o acompanhamento dos alunos com dificuldades no aprendizado, tentando superar o fracasso escolar destes.

Tendo então assumido sua educação, Campo Grande elabora os regimentos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e da Secretaria Municipal da Cultura e do Esporte, aprovados pelos Decretos nº 5192 e nº 5193, de 4/6/1985, Decretos nº 5192 e nº 5193, de 4/6/1985. À SEMED couberam várias competências distribuídas em seus setores, que oportunizaram a sistematização de diversos serviços, dentre os quais se ressalta a importância da Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE), que posteriormente deu origem às atividades da educação especial no município de Campo Grande.

De acordo com Corrêa (2005), em fins da década de 1970, a educação especial teve início na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), caracterizada pelo atendimento itinerante às escolas, como parte do serviço de apoio ao estudante, que mais tarde passou a ser denominado de Coordenadoria de Apoio ao Estudante – CAE. Entretanto, os

serviços ofertados pelo CAE eram desvinculados das atividades pedagógicas, e as medidas organizativas do ensino na rede municipal, neste momento, se davam em virtude das dificuldades de aprendizagem encontradas e dos casos excessivos de evasão e repetência nos anos iniciais.

Isso evidencia a preocupação com o fracasso escolar e a educação especial, na sua trajetória, tem sido requisitada como medida para correção das dificuldades de aprendizagem, que na maioria das vezes, é imputada à criança.

Assim, em 1985, foi implantado um projeto de educação especial em três escolas que apresentavam elevado índice de evasão escolar e repetência e nelas houve a abertura das denominadas classes de recursos. Tal serviço visava corrigir distorções na etapa da alfabetização. Corrêa (2005, p.75) relata que o município não tinha autonomia financeira para gerir os serviços da educação especial e que o estado era o “[...] representante da educação especial [...]”. Entretanto, a educação especial ainda era pouco estruturada na Secretaria Estadual de Educação, que contava com o apoio de instituições especializadas como a APAE.

Em 1986, o projeto foi ampliado pela necessidade de preparação de professores para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No final desse mesmo ano, as salas de recursos foram suprimidas em detrimento à criação do Serviço da Equipe Multiprofissional, composto por assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, orientador educacional e professor especializado em deficiência visual.

Os alunos que apresentavam suspeita de deficiência eram encaminhados a instituições especializadas no município (APAE, Pestalozzi, Colibri, ISMAC e CEADA) e às classes de recursos do estado. A criação do serviço da Secretaria de Apoio Pedagógico às escolas deu-se em 1990.

Ainda de acordo com Corrêa (2005), em 1993 implantou-se um setor para a Educação Especial com subdivisões da equipe por área de trabalho, denominado Núcleo de Educação Especial, assim organizado: Deficiência Auditiva– DA; Deficiência Mental– DM; Deficiência Visual– DV; Deficiência Física– DF. Entretanto, só em 1994, por meio de uma equipe itinerante, foi possível o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizado e suspeita de deficiência nas escolas. Todavia, os casos de maior complexidade eram encaminhados para a rede estadual.

Em 2000, a Educação Especial passou por novas mudanças, sendo criada a Divisão de Educação Especial na Rede Municipal, ocupando-se desse atendimento. Em 2002, a Educação Especial passa a integrar à estrutura da SEMED, mediante o Decreto n° 8510, em 09 de

agosto, marcando presença em todas as etapas da educação básica neste mesmo ano, pelo Conselho Municipal de Educação pública, com Deliberação n°77, de 05 de dezembro.

Em 2004, a Educação Especial toma novo direcionamento, acompanhando a demanda da necessidade escolar e contando, neste período, com 25 salas de recursos para atendimento da deficiência mental, 10 para a deficiência auditiva, 01 para deficiência visual, tendo 09 escolas atendidas com intérprete de língua brasileira de sinais e 07 escolas com professor de apoio itinerante, segundo Corrêa (2005).

Ainda segundo a autora, nos anos de 2005 e 2006, a rede municipal passa a oferecer atividades na brinquedoteca, capacitação para o mercado de trabalho, psicopedagogia, oficina de libras, curso para intérpretes, fonoterapia, capoeira, alfabetização em braile e a biblioteca braile Helen Keller (CAMPO GRANDE/SEMED, 2006).

Em 2007, a Divisão de Educação Especial amplia os serviços de apoio às unidades escolares, implantando nova estrutura por meio de seis Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico – NUMAPS. Esses núcleos têm a finalidade de realizar triagem dos alunos com suspeita de deficiência matriculados no ensino comum, oferecendo-lhes apoio psicopedagógico e ainda quando necessário, encaminhá-los a instituições conveniadas para avaliação com profissionais da saúde.

O NUMAPS consiste em serviço itinerante de apoio técnico às escolas da REME para tornar acessível o acompanhamento aos alunos com deficiência e aos professores. Os técnicos que atuam no NUNAPS são lotados em escolas polo, sendo que cada um deles acompanha cerca de cinco ou seis escolas por região.

De acordo com a resolução n° 154/2014, artigo 1º, o acompanhamento e assessoramento aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados na Rede Municipal de Ensino são realizados pela Divisão de Educação Especial, pela Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais e pela Secretaria Municipal de Educação (DEE/SUGEPE/SEMED), por meio dos núcleos de apoio pedagógicos específicos, são eles: Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico - NUMAPs, Núcleo de Acessibilidade, Núcleo de Apoio Pedagógico ao Aluno com Surdez - NAPS, Núcleo de Apoio aos Alunos com Deficiência Visual - NAPDV, Núcleo de Apoio aos Ceinfs - NAPC.

A referida resolução norteia as ações desenvolvidas pelos diferentes segmentos que atuam na educação especial do ensino comum da rede municipal de ensino, bem como define o público alvo da educação especial, as atribuições dos profissionais envolvidos no processo e a formação dos mesmos:

Art. 2º Considera-se público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

I- com deficiência: àqueles com impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade;

II- com transtornos globais do desenvolvimento: àqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório restrito de interesse e atividades, incluindo nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicoses infantis;

III- com altas habilidades/superdotação: àqueles que demonstram potencial elevado em qualquer das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas.

Art. 4º Os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos não se caracterizam como público-alvo da educação especial.

§ 1º Dentre os transtornos funcionais específicos estão a dislexia, a disortografia, a disgrafia, a discalculia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, entre outros. (SEMED, 2014, n.p.)

A sistematização da educação especial propõe um norteamento para o trabalho em curso, articulando a ação dos órgãos educacionais que tutelam a Educação Especial no município, cuja finalidade é o desenvolvimento de respostas educativas atempadas, marcadamente pela presença de critérios claros na proposição de apoio às escolas, por intermédio dos docentes e técnicos que atuam na educação especial e no ensino comum no atendimento aos alunos com deficiência e a seus professores.

A resolução da SEMED nº. 154/2014, nos art. 09-20, define o AEE como conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, preferencialmente na sala de recurso multifuncional.

Os profissionais que atuam na escola comum no âmbito da educação especial são o Coordenador de Mediação Pedagógico do AEE, os assistentes de inclusão escolar e o APE - Auxiliar Pedagógico Especializado, profissional da educação que atua no ambiente da sala comum, em todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil. Os profissionais atuantes no âmbito da educação especial nas escolas municipais são definidos via processo seletivo, organizado e executado pela DEE/SUGEPE/SEMED.

O APE - Auxiliar Pedagógico Especializado atua em sala comum e atende aos alunos com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade, que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação social,

manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. São atribuições do Auxiliar Pedagógico Especializado - APE:

- I- atuar na sala de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, assim como a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessários;
- II- Planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula;
- III- Promover a interação e a integração do aluno na sala de aula e nos diferentes espaços escolares;
- IV- Organizar as estratégias e os recursos a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno;
- V- registrar o processo de aprendizagem do aluno por meio de notações das intervenções realizadas e os resultados alcançados pelo aluno, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo, durante o período letivo;
- VI- Participar das reuniões pedagógicas, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de que haja a troca de informações necessárias para o desempenho do aluno;
- VI- Auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar, na falta do assistente de inclusão escolar;
- VIII- Participar dos encontros de formação continuada oferecidos pelo NUMAPS/DEE/ SUGEPE/SEMED. (SEMED, 2014, n.p.)

O Coordenador de Mediação Pedagógica do AEE é também profissional da educação e atua no Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais e na interlocução com o professor do ensino comum que atende o aluno público-alvo da educação especial. De acordo com a resolução (SEMED nº154/2014), são atribuições do Coordenador de Mediação Pedagógica do AEE:

- I- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos da educação especial;
- II- Realizar o estudo do caso dos alunos público-alvo da educação especial;
- III- Elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado, que deverá conter as necessidades específicas do aluno e previsão de tempo para execução do plano de intervenção;
- IV- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, e em outros ambientes da instituição de ensino;
- V- Organizar o atendimento do aluno na sala de recursos multifuncionais quanto ao número e tipo, individual ou em grupo;
- VI- Acompanhar a funcionalidade e estabelecer redes de apoio intersetoriais, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VII- Ensinar o uso dos recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII- Estabelecer articulação e orientar os professores da sala de aula comum e a família, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades da instituição de ensino.

As salas de recursos multifuncionais são espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que visam auxiliar na promoção da escolarização, com vistas à eliminação de barreiras que impeçam a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Nesta perspectiva, o AEE se configura como uma ferramenta de apoio pedagógico ao professor da sala comum e ao aluno com deficiência, de modo que os alunos público alvo da educação especial, ao serem matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, recebam o atendimento educacional especializado– AEE ofertado no contra turno ao do ensino comum.

Além destes, outros profissionais compõem o quadro de pessoas envolvidas no atendimento ao aluno com deficiência no ensino comum. Trata-se dos assistentes de inclusão escolar, profissionais que atuam na execução de atividades auxiliares de caráter sócio educacional, com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e que necessitam de atendimento em suas necessidades básicas, como alimentação e higiene.

Em sua estrutura organizacional, no âmbito da política pública de atenção à inclusão escolar da pessoa com deficiência no município de Campo Grande, nota-se que estão previstos os serviços, os profissionais e os encaminhamentos que se sugerem necessários ao processo de escolarização desse alunado, contudo cabe refletir sobre o modo operante do trabalho pedagógico que se desenrola no interior desses espaços.

Os estudos que subsidiam este trabalho têm apontado o que, nos dizeres de Alves (2005), revela o “anacronismo” da escola moderna frente à nova demanda de sua clientela. Tais proposições, alicerçadas na observação da realidade vivenciada por esta pesquisadora em sua atuação no atendimento educacional especializado em uma escola comum, faz emergir o interesse em compreender como se organiza o trabalho didático da escola comum que se pretende integral e inclusiva no tempo presente. Essa proposição é o que se desenrola no próximo capítulo deste estudo.

CAPÍTULO 3: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O presente capítulo apresenta os achados de estudos empreendidos sobre o trabalho didático realizado no interior de uma escola de tempo integral com vistas à escolarização do aluno com deficiência intelectual. Inicialmente, far-se-á uma breve contextualização da escola de tempo integral e em seguida uma abordagem sobre o trabalho didático como subsídio de análise ao processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

A coleta dos dados se deu por entrevista estruturada, observação participante e análise documental. Esses dados serão analisados em consonância com a proposição da ciência da história e à luz das relações estabelecidas na educação especial com a educação geral, que por sua vez tem uma relação dialética com a sociedade em suas determinações sociais, políticas e econômicas.

Pretendeu-se desenvolver o tratamento dos dados a partir da organização do trabalho didático, considerando a dimensão de seus elementos constitutivos que conforme Alves (2005) compreendem a relação professor/aluno, mediada por instrumentos e conteúdos em um ambiente peculiar, sendo apresentados por meio de dois eixos temáticos assim organizados.

Eixo 1 - O trabalho didático da escola de tempo integral e a escolarização do aluno com deficiência intelectual, a relação professor/aluno; os instrumentos, estratégias e os conteúdos de ensino e o espaço físico. Subsidiarão a abordagem desse eixo os dados coletados em observação participante, o planejamento dos professores e o projeto político pedagógico da escola.

Eixo 2 - A formação de professores da escola de tempo integral e a escolarização do aluno com deficiência intelectual, apresentando-se a formação dos professores em consonância com as políticas públicas de formação de professores, considerando as entrevistas estruturadas realizadas com os professores participantes.

3.1. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: História e Contexto

O conceito de Educação Integral é termo que nasceu no século XIX, em plena Modernidade. No Brasil, Anísio Teixeira é o precursor desse ideário. Anísio realizou, em

1927, sua primeira viagem aos EUA. Nessa viagem, assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino, lá permanecendo por sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, com vistas ao diploma de Master of Arts da Universidade de Columbia. Durante o curso, Anísio Teixeira tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira.

Após seu retorno ao Brasil, Anísio Teixeira passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. As formulações de Teixeira sobre uma nova concepção de escola surgiram nesse contexto, mas passaram, logo em seguida, a ancorar-se no pensamento de Dewey.

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunham a renovação educacional do país. O termo "educação integral" aparece três vezes no texto do Manifesto, apresentando a ideia de uma educação integral que contemple o direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação.

A LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para Educação – reitera, no art.2º, os princípios constitucionais da Constituição de 1988 no tocante ao compromisso da família e do Estado com a educação, com base nos princípios de liberdade e solidariedade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e ainda menciona a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola:

Art. 34– A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

2º parágrafo: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87, parágrafo 5º-serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), tenha previsto a ampliação do período de permanência na escola a critério dos sistemas de ensino, e a despeito das investidas significativas em prol da educação integral na primeira metade do século XX, é a partir do ano de 2004, com a criação da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que tomam forma as discussões relacionadas às contradições que se apresentam no cenário da educação brasileira, tendo como perspectiva universalizar o acesso ao ensino, à permanência, a aprendizagem e a construção da proposta de Educação Integral.

Em fins de 2007 e início de 2008, um grupo formado por gestores, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação/UNDIME, do CONSED/Conselho Nacional dos Secretários de Educação, Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação e representantes de organizações não governamentais e de professores universitários passou a reunir-se periodicamente, sob convocação do MEC e coordenação da SECADI, com o intuito de elaborar um estudo que viesse propor um debate nacional acerca da elaboração de uma política de educação integral.

Embora a educação integral se faça presente na história da educação brasileira há tempos e aspire materializar-se na implantação das escolas de tempo integral, sua proposta não se estabeleceu como política no sistema educacional brasileiro, antes tem se configurado expectativas de melhorias no ensino em parcas regiões do país e estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais historicamente instituídas pelo sistema que se estabeleceu e se mantém até os dias atuais, carente de reconfiguração e ressignificação, como podemos notar (BRASIL, 2009, p.17 e 18):

Experiências sazonais de educação integral ocorreram no Brasil, em Salvador na Bahia em 1950 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, as chamadas Escolas Parque; na década de 60 em Brasília e em 1980 com os CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, tais experiências foram instituídas com base na concepção de uma formação “mais completa possível” para o ser humano.

Na década de 1950, em Salvador - BA, por exemplo, com base nas ideias de Anísio Teixeira, surge o Centro Educacional Carneiro Ribeiro– um complexo de quatro escolas e uma escola-parque, que embora tenha se afastado da proposta original, deram margem para a reformulação das escolas integrais, como mostra Nunes (2009, p.130):

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para

diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os CIEPs cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os Ciacs do presidente Collor). Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original.

Anísio Teixeira postula a educação integral fundamentado nas premissas educacionais de Kilpatrick e Dewey, partindo principalmente dos pressupostos do último, como mostra Cavalière (2009, p.60):

Para Dewey, o pensador norte-americano inspirador de Anísio Teixeira, a escola teria uma natureza moral e social, e poderia funcionar como uma espécie de "comunidade em miniatura" a participar da recriação permanente da sociedade. O autor criticava o modelo convencional, baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente dentro dela, e não apenas a chamada preparação para a vida. Ao centrar seu interesse nela, e nas vivências a serem patrocinadas em seu interior, tinha como referência a concepção da educação como um processo de reconstrução ou reorganização das experiências, particularmente aquelas que criam significados, isto é, que são conhecimentos, e aumentam a capacidade de conduzir o curso das experiências subsequentes (Dewey, 1959). Dessa forma, para ele, a educação não abriria mão de um sentido intencional, de um projeto, mas o refaria permanentemente, à medida que o experimentasse.

Pouco mais tarde, na década de 1980, começaram a nascer, por obra de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, os chamados CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública, uma proposta inovadora e ousada, que buscava um novo sistema de ensino, que contemplasse além de uma arquitetura diferenciada, criada por Oscar Niemeyer, um currículo abrangente e diversificado, nos moldes e concepções educacionais de Anísio Teixeira, com grande enfoque na cultura, e uma metodologia que atendesse crianças em área de risco em período integral. A criação dos CIEPs ainda que fosse um grande projeto de construção foi entendida por muitos como um movimento político eleitoral, já que essas construções se deram em áreas de grande concentração eleitoral e de comunidades com baixos níveis de escolarização, entretanto, Esquinsani (2009, p.69) acrescenta:

Em parte por esta localização periférica e, em função desta localização pelo atendimento a comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social, grosso modo a escola em tempo integral passou a ser entendida como uma instituição social que comporta uma conotação simbólica de acesso a bens culturais inalienáveis.

Neste processo, ao longo de sua implementação, os CIEPs foram alvo de críticas e lisonjas por parte da comunidade local, professores, especialistas em educação e políticos da oposição ao governo da época. Apesar dos esforços empreendidos, o projeto não alcançou seu propósito naquele momento, tendo se caracterizado como uma escola com maior número de horas aula e recursos utilizados de forma ainda instrucionista, tais iniciativas evidenciam que a educação tem sido tratada como relação da política educacional com a sociedade a partir de forças exteriores ao sistema de ensino, implicadas no esquema de organização prática do trabalho, pela contradição dos interesses vigentes, pois tal qual afirma Brandão (2009, p.104):

A educação escolar tem sido considerada importante instrumento de correção dos problemas sociais. Saúde pública e higiene, no início do século 20; desenvolvimento econômico e social, a partir dos anos 50; violência e marginalidade, mais recentemente. Foram vistos como questões de políticas educacionais, que utilizariam as escolas como meio de difusão de estratégias coletivas para eliminar as "chagas sociais" que afligem a sociedade. Como assinala anteriormente, o excesso de funções atribuídas à escola tem como contrapartida, desde o século passado, um desvio de atenção da sua função específica e, conseqüentemente, produz o baixo rendimento dos estudantes, cuja causa principal remete recorrentemente aos problemas sociais. O círculo vicioso se instalou e serve de justificativa para o descompromisso do sistema em relação às funções específicas da escola.

Nas políticas educacionais, tem-se, na escola e na sala de aula, o espaço de concretização das definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si, como projeto ou modelo educacional que pretendem pôr em ação. Esse ideário parte de uma totalidade maior, articulada com um planejamento mais global que a sociedade constrói, projeto de sociedade que se constitui por forças sociais com poder de voz e decisão fazendo seus interesses chegar ao Estado.

Recentemente, no intuito de incentivar estados e municípios a ofertarem educação em tempo integral em seus sistemas de ensino a fim de ampliar as oportunidades o acesso dos alunos à escola, instituiu-se no Brasil o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, insere-se da Educação, que foi aprovado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da no PAR - Plano de Ações Articuladas, é parte do conjunto de ações do PDE - Plano de Desenvolvimento Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio. O programa Mais Educação se configura como

estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Numa perspectiva educativa/protetiva, a proposta da educação integral suscita questionamentos quanto às reais possibilidades dessa formação integral e ainda propõe uma reflexão sobre o que caracteriza Educação Integral e Escola de Tempo Integral, no âmbito do Programa Mais Educação.

Arroyo (2012, p.33) alerta para os riscos de uma Educação Integral, de baixa potência, ao afirmar que “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno– turno extra– ou mais educação do mesmo tipo de educação [...]”.

No Brasil colonial, as elites brasileiras acomodavam seus filhos em liceus e escolas de tempo integral, quando não em internatos; os colégios jesuíticos eram também de tempo integral, bem como os grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos, segundo Giolo (2012).

Num período em que a educação tinha um enfoque dualista, a educação ofertada às classes populares tinha um ideário proposto, conforme aponta Giolo (2012, p.95):

Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuram conscientemente conjugar o tempo escolar com o trabalho produtivo. A escola não poderia, pois ser de tempo integral. Subjacente ao discurso e às políticas educacionais, prolonga-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais.

A ampliação das funções da escola, sob o lema de proteger e educar, visa, então, incluir as crianças oriundas de classes trabalhadoras, desempregados ou em situação de precariedade, a fim de prevenir situações de marginalização, violência ou outras formas de exploração infantil, compromisso esse que, frente ao atual contexto socioeconômico do cenário mundial, demanda a criação de parcerias entre instituições públicas e privadas, conforme (CENPEC, 2011, p.08):

Em 1995 nascia uma parceria inédita entre um banco nacional, o Itaú, uma agência das Nações Unidas, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e uma organização da sociedade civil, o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), dedicada à educação pública. Essa parceria se firmou com um propósito, bastante original, para aquela época: o de apoiar projetos socioeducativos complementares à escola. Foi assim que nasceu o Prêmio Itaú-Unicef, um

prêmio também original, pois centrava-se não apenas na premiação de iniciativas exemplares, e sim, sobretudo, na mobilização social, na formação da opinião pública e em formações extensivas às ONGs para levar luz e eficácia a projetos socioeducativos da comunidade com o objetivo de proporcionar acesso, regresso, permanência e sucesso escolar a crianças e adolescentes marcados pela exclusão.

Para atender as expectativas desse novo contexto emerge a proposta de implementação e implantação de escolas de tempo integral, que integra as perspectivas do proteger/educar e ainda ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, por via da ampliação do currículo o que, para Arroyo (2012, p.44 e 45), constitui um grande desafio:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, as ciências e tecnologias com direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memória e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais e diversidade de profissionais.

É possível que essa proposta de educação integral que se propõe, constitua-se aliada para o desenvolvimento de outro processo que se desenrola neste cenário da educação atual, o da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum, haja vista as singularidades de ambas as propostas, pois a educação especial na perspectiva da inclusão escolar, modalidade de ensino que contempla os alunos com deficiência e altas habilidades, tal qual a educação integral tem em sua essência o critério de ampliação de tempos e espaços e novas formas de conceber o trabalho pedagógico no processo de escolarização do aluno até então tido como excluído.

Perspectivas como a de Anísio Teixeira e Paulo Freire vislumbravam desde as décadas de 1950 e 1960 a construção de uma educação verdadeiramente democrática, que progressivamente oferecesse condições de acesso e permanência no ensino a todos os alunos, principalmente aos que compunham as camadas marginalizadas da sociedade brasileira.

Contudo, a proposta da educação integral, materializada na escola de tempo integral, bem como a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum público evidenciam a condição de perspectiva, ou seja, um ideário a ser alcançado, haja vista o percurso da sociedade em constante transformação gestada por indicadores econômicos, transformações sociais e pela permanente necessidade de, em meio às contradições que essa dinâmica produz, propor formas de atender ao contingente de excluídos que ela cria.

Em meio a esse emaranhado de proposições que o cenário educacional vigente demanda, tem-se, desde o reconhecimento de que aluno e professor, elementos fundamentais desse processo, já não são os mesmos sujeitos para os quais a educação foi pensada em sua gênese e que os espaços de ensinar/aprender, bem como a forma como esse processo se estabeleceu, com seus métodos e instrumentos também não atendem mais às necessidades do tempo presente. Assim, urge propor novas formas de pensar a educação em seu processo, os envolvidos nela, professor e aluno, o espaço e os instrumentos que a constituem, nessa perspectiva, toma-se nesse estudo os elementos constitutivos do trabalho didático como elementos de análise.

3.2. O Trabalho Didático em Foco

A categoria Organização do Trabalho Didático, tal qual proposta por Alves (2005), implica uma relação entre educador e educando que se estabelece em um determinado espaço físico, pela mediação de instrumentos e conteúdos específicos. Essa categoria é que subsidia a análise que se apresenta neste estudo.

Assim, entendendo as relações de ensino como processo cujos critérios são estabelecidos pelas necessidades sociais vigentes, o trabalho didático deve ser analisado sob a perspectiva de uma realidade perpassada por contradições intrínsecas ao seu tempo histórico, envolvendo as figuras históricas de educador e educando, os variados recursos mediadores e um espaço físico determinado.

Hoje, as necessidades sociais vigentes têm reclamado uma escola apta a gerir a diversidade e a heterogeneidade presentes no seu interior e a desenvolver práticas condizentes com essa nova realidade. Tal proposição implica em sua refuncionalização, fazendo-se necessário propor nova forma de organização do trabalho didático estabelecida até então e, conseqüentemente, as relações entre os elementos que o constituem no momento presente.

A seguir, apresentam-se os envolvidos no estudo, identificados como P3 a P6, referindo-se aos professores colaboradores que participaram do estudo, durante o período de 2013 e 2014. Os alunos participantes são identificados como 3V, 5C e 5L.

Quadro 2- Caracterização de professores e alunos

Professores /formação	Aluno/ turma
P3: Magistério, História, Especialista em Alfabetização. Pedagogia- cursando. 64 anos de idade. 18 anos de atuação profissional.	Aluno 3V: 3º ano/09 anos idade. Deficiente Intelectual/observações 02 e 04 do total de 5 realizadas (01 a 05)
P4: Pedagoga, neuropsicopedagoga, 38 anos de idade. 13 anos de atuação profissional	Aluno 5C: 5º ano/10 anos idade. Deficiente Intelectual/Observação 06 e 09 do total de 5 realizadas (06 a 10)
P6: Magistério. Letras. Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 41 anos de idade. 06 anos de atuação profissional no ensino comum. 03 anos de atuação em Sala de Recursos Multifuncional.	Alunos 3º ao 5º anos

FONTE: ETI- Iracema Maria Vicente. Diário de Campo, 2014. Organização: MACIEL, 2014.

Todos os alunos envolvidos neste estudo apresentam deficiência intelectual, que segundo a AAIDD/2007 - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (cuja tradução para o português é Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento) - alunos com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

Foram suprimidos os nomes a fim de preservar suas identidades. O quadro apresenta os professores, suas respectivas formações, idade e tempo de atuação em sala comum, bem como os alunos observados a turma a que pertencem, idade e tipo de deficiência que apresentam.

O processo de estudo teve início no segundo trimestre de 2013 e é composto por duas fases, sendo a primeira dedicada à entrevista estruturada realizada com os professores da sala comum, cujo foco é a formação docente e os saberes relacionados à educação na perspectiva inclusiva (esse tópico compreende o eixo dois das análises realizadas).

A segunda fase apresenta os dados coletados via observação de participante e análise documental. Os documentos analisados são: a Proposta das Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande - MS, o Projeto Político Pedagógico, o Planejamento dos professores e o Diário de

Campo, cujo foco das análises recai sobre o trabalho didático e compõe o eixo um das análises. A seguir, apresenta-se o quadro organizacional das observações em sala.

Quadro 3– Quantitativo de observações realizadas na escola

OBSERVAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA		
Espaços/momentos	Quem estava presente?	Número de observações/visitas
Atendimento Educacional Especializado	Professora do AEE e alunos observados	03
Sala comum 3º ano	Professora e alunos	03
Sala comum 5º ano	Professora e alunos	03
Almoço	Alunos, professores e outros funcionários	03
PEHS- Práticas Educativas de Hábitos Sociais	Alunos, professores e outros funcionários	03
Em cinco momentos distintos, observou-se a apresentação do Hino Nacional e de outros eventos com a presença de toda a equipe escolar, corpo docente, alunos.		

FONTE: Diário de Campo 2013/2014. Organização: MACIEL, 2014.

3.3. Eixo 1- O trabalho didático na ETI: Seus elementos constitutivos

3.3.1. Relação Professor/Aluno na sala comum e no AEE

Como já assinalado anteriormente, o trabalho didático organiza-se de acordo com as condições históricas dadas, ou seja, as condições materiais. Neste sentido, Alves (2005, p.11) esclarece, com um exemplo, a primeira forma histórica de organização do trabalho didático ao mencionar que “[...] na Antiguidade e na Idade Média o educador era o preceptor; na Idade Moderna surgiu o professor, dominante até nossos dias [...]” e acrescenta que “[...] nas duas épocas referidas, os estudantes assumiram formas, respectivamente, de discípulos e de alunos organizados em classe [...]”.

O preceptorado irá se configurar de modos variados, a depender do tempo e lugar, e, como exemplo, tem-se a relação do ágrafo-bardo nas sociedades sem escrita, os poetas da Grécia homérica ou os mestres-escolas da Idade Média. O que marca o preceptorado é a relação educativa, de caráter predominantemente individualizado.

Mesmo quando tinha sob sua responsabilidade um grande quantitativo de alunos, o preceptor fazia um acompanhamento mais individualizado de seus discípulos. Nessa

proposição, tem-se na relação didática, de acordo com Alves (2001), até o século XVI, um trabalho educativo que representava a forma organizacional do trabalho material da época. “[...] o trabalho didático preservava as suas características artesanais. Era um legado da sociedade feudal; um registro, que resistia à emergência de uma nova época cujas necessidades educacionais já não lhe eram mais pertinentes [...]”, Alves (2001 p.34).

Esta forma histórica, o preceptorado, teve seu ápice durante a Idade Média, sendo superado por outra forma de organização técnica do trabalho que se espelhou na manufatura nascente, com o processo de transição do Modo de Produção Feudal para o Modo de Produção Capitalista, o primeiro se baseava em uma organização técnica de trabalho de tipo artesanal. Para Alves (2005), o trabalho didático se organizou nos moldes do preceptorado até a Modernidade quando, com Comenius, surge uma nova forma de organização, a do ensino simultâneo.

Comenius advogava uma escola para todos, entretanto tinha como referência o indivíduo de inteligência média, pois só assim seria possível a instituição do ensino coletivo, como se pode observar logo abaixo, pelo que ensina Comenius (1985, p.177 e 178):

[...] o nosso método encontra-se adaptado às inteligências médias (das quais há sempre muitíssimas), de tal maneira que nem faltem os freios para moderar as inteligências mais sutis (para que não enfraqueçam prematuramente), nem o acicate e o estímulo para incitar os mais lentos. [...] no exército escolar, convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo em que tem necessidade de ser guiados.

Quanto aos que apresentassem alguns déficits, Comenius (idem, p.175 e 176) previa que alguns poucos que não poderiam ser atendidos juntamente com os outros deveriam:

Ocupar o último lugar os de inteligência débil e, ao mesmo tempo, da natureza torcida e maligna; na sua maioria é gente perdida. Mas porque é certo que, para toda a espécie de males, se pode encontrar na natureza um antídoto, e que as árvores estéreis por natureza se podem tornar frutíferas por uma plantação conveniente, não deve desesperar-se de todo, mas ver se, ao menos a obstinação pode ser vencida e removida. Se isso não for possível, deverá então pôr-se de lado esse pedaço de madeira torcida e nodosa, com a qual em vão se esperará construir um Mercúrio. “Não convém cultivar, nem regar a terra arenosa”, disse Catão. No entanto, destas inteligências tão degeneradas, apenas se encontrará uma em mil, o que é uma prova insigne da benignidade de Deus.

A escola proposta por Comenius não se efetivou no momento para o qual foi pensada, mas o faz na modernidade, pois as condições materiais desse tempo oportunizaram a sua consolidação.

Ao propor uma educação pautada na homogeneidade, Comenius considerava a benéfica da heterogeneidade e que, já naquele século, essa diversidade poderia favorecer indivíduos considerados ineducáveis numa sociedade em que o ensino formal era um direito de poucos.

Atualmente, a escola é vista como instituição social responsável pela mediação entre o indivíduo e o meio, favorecendo dessa forma uma melhor compreensão da realidade cotidiana. Passos (2002) afirma que há hoje uma aposta na capacidade de os professores ensinarem as crianças com experiências diversas e conhecimentos distintos. Concernente a isso, muitas pesquisas apresentam o professor como um importante elemento para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, pois ele é o mediador social dos conhecimentos historicamente acumulados.

O processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual manteve-se, por longo tempo, em escolas e instituições paralelas, no mais das vezes em caráter privado, o que pode ser apontado como uma marca da educação especial, pois o subsídio público não foi bastante para atender, minimamente, a demanda por essa educação. O atendimento sempre se deu pela complementação entre ações do setor privado e do público. Segundo Neres (2010), as parcerias entre os setores privado e público estão presentes desde as primeiras iniciativas de atendimento especializado e foram ampliando-se paulatinamente.

Na ETI, a relação professor/aluno, se dá sob duas perspectivas, a do ensino comum, no qual o aluno frequenta a sala de aula comum, tendo o ensino coletivo e a do AEE, onde se dá o ensino individualizado. Assim, tem-se nesse cenário educativo, uma relação tridimensional, que envolve o aluno com deficiência, professor do ensino comum e o professor especializado, que pode ser o professor do AEE, que atua em Sala de Recursos Multifuncionais ou o APE-Auxiliar Pedagógico Especializado, que atua na própria sala de aula comum.

O Projeto Político Pedagógico da ETI (BRASIL, 2009, p.58) apresenta o professor do ensino comum como mediador do processo, “[...] é o professor que orienta e esclarece dúvidas a respeito de cada etapa do processo educativo, que media a realização das atividades desenvolvidas em cada ambiente, mobiliza para a pesquisa, negocia prazos e faz a avaliação da aprendizagem [...]”. Quanto ao professor do AEE, o referido documento lhe atribui a função de apoio pedagógico, cuja ação consiste em (BRASIL, 2009, p.64):

[...] elaborar e executar o plano de AEE, com visitas, ao apoio e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ao ambiente escolar; produzir materiais por meio da transcrição, adaptação, confecção, ampliação e/ou gravação de acordo com as necessidades dos alunos; orientar professores, quanto à metodologia, recursos, materiais e equipamentos utilizados por esses alunos para acesso ao currículo.

Quanto à atuação do APE, o referido documento não faz menção, embora esse profissional tenha suas atribuições propostas na Resolução SEMED n. 154/2014, no art.23. Contudo, há que se observar que, na relação educativa, esse profissional tem tido pouca expressividade e sua atuação tem se restringido à atenção individualizada ao aluno com deficiência, com pouca articulação entre o seu trabalho e o trabalho do professor regente.

Em relação à inclusão escolar, em todo o Projeto Político Pedagógico da ETI, encontra-se que:

A ETI insere-se, naturalmente, nas propostas de inclusão social pela via da educação, abrindo espaço adequado aos alunos portadores de necessidades especiais. Esta atenção deve ser parte da formação permanente dos docentes e diretores. Ao mesmo tempo, a escola aceita o desafio de conviver com diferenças, próprias de sociedades plurais, fazendo delas a riqueza da população. O compromisso central é garantir a aprendizagem possível a cada estudante, do que segue que terá, de cada um, acompanhamento específico, secundado também por agentes da área da saúde. De acordo com o grau de “deficiência”, a iniciativa da escola deve variar, tendo como resultado final, o melhor aproveitamento possível do aluno. A escola quer evitar, com determinação, que a inclusão venha a redundar em exclusão ainda mais dolorosa, em razão de processos apressados, amadores ou mal organizados, que, como regra, aprofundam as desvantagens. Investe na ideia de educar portadores de necessidades especiais no ambiente escolar, junto com os colegas e no mesmo ritmo, a menos que, por laudo pericial ou constatação dos professores, isto não seja viável. A escola entende que diferenças precisam ser tratadas como diferentes, sendo isto direito também. (BRASIL, 2009, p.53)

Tais constatações evidenciam que, muito embora as proposições políticas advoguem a inclusão escolar e para isso considerem a necessidade de dispor serviços e profissionais especializados, as ações verificadas no interior da escola evidenciam que a oferta dos serviços e dos profissionais por si só não contribuem para o processo e que urge propor novas formas de articulação entre os profissionais envolvidos e suas práticas, considerando as peculiaridades desse alunado e os espaços que os envolvem.

A seguir, mostram-se excertos do diário de campo, apresentando situações verificadas em sala comum e no AEE:

Os alunos sentam em fila, porém em dupla. A aluna com DI senta-se no fundo da sala, recebe sua folha, que é distribuída pelo ajudante do dia, cola no caderno e fica aguardando. Um longo tempo se passa (aproximadamente 20 minutos) a colega ao lado não dá conta de resolver todos os seus exercícios e pede a outro colega que venha ajudar a aluna com DI. O colega vem e traz sua folha de exercícios, mostra à aluna o que ela precisa copiar e onde deve fazê-lo. Ela copia com alguma dificuldade. Ao terminar sorri para o colega, num gesto de agradecimento, levanta-se vai até a professora e diz: terminei pro. A professora elogia e diz que ela é muito esforçada e que os coleguinhas gostam muito de ajudá-la e protegê-la. [Relato T05C N° 03/03 sala comum]

As carteiras estão dispostas em círculo, a professora conversa com os alunos sobre a fábula lida: O Beija-Flor Comilão. Os alunos discutem animadamente, todos fazem comentários sobre a história, [...] o aluno 03V ouviu tudo em silêncio, a professora percebe que ele não participou das discussões e o estimula perguntando se ele gostou da história, ele diz que sim, então ela pergunta o que ele mais gostou, ele responde que gostou de tudo, mas principalmente da hora em que o beija flor recebe o convite para viajar, mas ele não quis. Só que se fosse eu, ia com o bem-te-vi e os outros pássaros. [...] Na atividade 2 ele é orientado a fazer um desenho de reconto da história ouvida, o primeiro animal que desenha é o beija-flor, um gato, depois o bem-te-vi. Ao ser interrogado sobre o gato, o aluno diz: Os passarinhos foram embora, o beija-flor ficou sozinho, veio um gato e comeu ele. [Relato T03V N° 03/03 sala comum]

A professora buscou o aluno na sala comum. Eles conversam enquanto caminham para a sala. Ao chegar ao AEE, a professora apresenta alguns livros para o aluno escolher uma história. Após a leitura do livro, Maria vai com as outras, a professora e o aluno conversaram sobre a história. A professora pediu que ele fizesse um desenho. Enquanto o aluno desenhava, a professora fazia perguntas sobre os personagens da história e o que eles mais gostavam de fazer. [Relato T03V N° 01/03 AEE]

No excerto em, apresenta-se um ambiente tranquilo, contudo, nota-se que a aluna com deficiência não recebe orientação da professora para realizar sua atividade, ao receber a atividade, espera que um colega venha ajudar, e o auxílio do colega consiste em deixar que a aluna “copie as respostas” de seu exercício, orientando onde e como deve fazer. É possível inferir que esse distanciamento entre a aluna e a professora, também materializado pelo posicionamento da aluna em sala, seja uma prática comum, pois os próprios alunos se organizam para auxiliar a colega, enquanto a professora permanece na sua mesa e demonstra aprovação ao receber a aluna que vem apresentar a atividade.

Lancillotti (2006) declara que Comenius, em sua proposição de ensinar “tudo a todos” por meio da Didática Magna, teve como referência o aluno médio, baseado na atenção coletiva e homogênea. A autora declara, ainda, que o projeto de Comenius buscou atender as

necessidades da sua época, propondo como objetivo a universalização do ensino disponibilizando para todos o mesmo conhecimento tendo em vista um padrão de aluno. “[...] convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo em que têm necessidade de ser guiados [...]”, explica Comenius (1996, p.51). Ao propor uma educação pautada na homogeneidade, Comenius considerava que a heterogeneidade poderia ser muito benéfica e que, certamente, para que um único professor se ocupasse de muitos alunos, se valeria da sagacidade de uns para compensar a incapacidade de outros.

Bueno (2008) chama atenção para a marginalização a que são submetidos os alunos com deficiência, pois alguns professores desacreditam na possibilidade de que esses sujeitos possam apresentar um desempenho escolar satisfatório. Patto (2008) evidencia a “inclusão marginal”, que corresponde a um processo no qual os indivíduos acabam sendo integrados parcialmente às propostas educacionais como modo de atenuar os conflitos sociais. Em recente pesquisa Abramovay e Rua (2002, p.178) apontam a falta de comunicação como um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos e comportamentos inadequados:

A falta de comunicação dos alunos, seja com professores ou demais membros do corpo técnico pedagógico, desencadeia nos estudantes grande revolta, independentemente da idade ou série em que se encontrem. É bastante possível que esta atitude afete a autoestima dos estudantes, que não aceitam ser ignorados. Nesse sentido, há uma forte crítica aos professores cuja preocupação se restringe ao repasse de conteúdo, sem interesse em interagir com a turma.

Tais questões evidenciam a natureza dos dilemas presentes na relação professor/aluno. Note-se que os alunos não reclamam da forma como os conteúdos são explicitados nem fazem referência à maneira como são apresentados, contudo fica latente que há um problema de comunicação a enfrentar: a falta de um diálogo pedagógico e ausência de comunicação entre professor e aluno, revelando a deterioração das relações pedagógicas no interior da sala de aula.

Laplane (2000) compreende também que a relação entre professor e aluno não deve ser assimétrica, ou seja, o professor ocupa a posição superior e o aluno, a posição inferior. Para que realmente haja interação, há a necessidade de uma simetria, caracterizada, entre outros aspectos, pela atividade cooperativa.

Isso leva a crer que é chegado o momento de repensar as relações no interior da sala de aula, o que supõe rever os processos, métodos e instrumentos de ensino, considerando os propósitos e o real valor que essas disciplinas encerram quando se tem como horizonte a inclusão escolar e a educação integral desse alunado.

Já no excerto dois, a professora distribui as atividades e orienta os alunos a realizá-las. Ela aproxima-se do aluno com deficiência e entrega sua atividade, que traz uma proposta de reconto com desenho e não com escrita como a dos demais alunos, e o orienta a desenvolvê-la. Seu cuidado também se observa pelo posicionamento do aluno em sala e pelo estímulo à participação do aluno na roda das discussões.

Quando o professor pergunta, ele não está simplesmente querendo obter respostas que já conhece, pois incentivar o pensamento filosófico é querer que o aluno reflita de maneira nova, considere métodos alternativos de pensar e agir. Neste ponto, observa-se o que propõe Libâneo (1994, p.250):

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Acredita-se que o propósito dessa interação, é dar possibilidade ao educando de construir seu conhecimento, contudo, muitas vezes, essa interação fica prejudicada pela falta de disposição em ouvir o aluno e, assim, descobrir as suas dificuldades, como foi exposto anteriormente no excerto um.

Considere-se ainda, que a relação que se apresenta no excerto dois é regada por certa dose de afetividade e cuidado por parte da professora, ao orientar os colegas para não intervir na atividade do aluno 03V, pois ele precisa fazer sozinho e, quando julgar necessário, solicitará ajuda. Infere-se por isso, que haja, por parte da professora, a expectativa de que esse aluno desenvolva sua autonomia pedagógica.

Diferentemente do excerto um, o excerto dois sinaliza uma relação entre professor e aluno que pretende, por parte da professora, uma atenção individualizada mesmo no desenrolar do trabalho coletivo, bem como um aparente comprometimento com a condução do trabalho didático, tanto na orientação para a resolução das atividades, quanto para o

estímulo à autonomia do aluno, tendo ainda considerado a necessidade de propor uma atividade que lhe seja realizável.

No excerto três, o aluno e a professora têm uma proximidade maior e há participação do aluno desde o início da atividade, com a escolha da leitura a ser feita e na conversa informal, o encaminhamento do AEE oportuniza ao aluno maior interação com o professor e mais informalidade. A relação do aluno com o professor do AEE apresenta uma configuração diferenciada, pois os trabalhos desenvolvidos nesse espaço são propostos com base nas necessidades e interesses do aluno. Ao professor do AEE não tem um currículo a seguir, seu encaminhamento didático é elaborado a partir do estudo de caso¹² do aluno, no contexto do AEE. O estudo de caso é um instrumento que subsidia todo o trabalho pedagógico desenvolvido e é constituído por informações coletadas junto à família do aluno e por verificações que se fazem no cotidiano da escola e das interações do aluno com o ambiente.

Segundo Paro (2010, p.29), é preciso entender que “[...] o próprio conteúdo tem agora uma nova configuração, que exige outra metodologia de ensino [...]”. Se os conteúdos são outros agora e buscam tratar este sujeito em sua integralidade sócio-histórico-cultural, a forma de trabalhá-los em sala, ou seja, sua metodologia, sua prática, também necessitam ser repensadas, como o próprio Paro (2010, p.31) sinaliza:

Ainda com respeito às implicações metodológicas da consideração do educando como sujeito, a escola pública atual não pode negligenciar o conhecimento das condições concretas de existência do alunado, visto que não lhe é dado escolher seus alunos (ideais), nos moldes da escola elitista de ontem e de hoje.

Alguns pressupostos são imprescindíveis para a realização de um ensino de qualidade, como o direito à igualdade de atendimento, acesso, permanência e sucesso, independente das diversidades culturais e raciais.

Aceitar esse desafio implica, ainda, mudar radicalmente a natureza da relação professor-aluno, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas para valorizar as funções docentes de programação, direção e avaliação das atividades discentes.

Observa-se, pela proposição de diversos pesquisadores ao abordar o processo de escolarização do aluno com deficiência, que a inclusão escolar desses alunos é resultado de

¹² De acordo com Ponte (2006. p.2), “[...] é uma investigação que se assume como particular, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse”.

escolhas que pretendem otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível, considerando o quantitativo dos atendidos em detrimento da qualidade do atendimento ofertado. Nessa conjuntura, encontram-se os alunos com deficiência, tão estranhos à escola comum, que ela parece resistente em reconhecê-los como seus alunos, descomprometida com sua formação e alheia ao reconhecimento da diversidade que está presente em seu interior. Tais constatações se reforçam quando da observação dos instrumentos didáticos que se apresentam no processo.

3.3.2. Instrumentos Didáticos e Conteúdos da Sala Comum e do AEE

À guisa de esclarecimentos, consideram-se neste estudo: instrumentos didáticos e conteúdos aqueles que estabelecem um elo concreto entre o professor e o aluno, ou conforme Lombardi (2010, p.73), “[...] são as estratégias metodológicas adotadas no processo de transmissão de conteúdos determinados entre os sujeitos educacionais”.

Alves (2005) concebe esses mediadores como procedimentos técnico-pedagógicos do educador, constituídos por tecnologias educacionais e demais recursos materiais. Desta forma, consideram-se tais recursos como sendo os procedimentos didáticos do professor, os conteúdos e as tecnologias educacionais.

Alves (2005, p.18) examina o caráter histórico da organização do trabalho didático enquanto criação humana sob necessidades específicas: o preceptor é designado mestre porque reproduz os segredos de seus ofícios, isto é, “[...] a organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização técnica do trabalho artesanal [...]”. Contudo há que se salientar que “[...] até a idade média a relação educativa se impôs como relação não sistemática, que se dá com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento”, conforme Alves (2005, p.10 e 11). Outro fator a ser ponderado nessa relação é o desenvolvimento tecnológico de uma determinada sociedade. O progresso desses fatores se expressa na sistematização dos conteúdos e nas técnicas empregadas em sua reprodução. Quanto aos conteúdos, Alves (2005, p.11) afirma que:

[...] das obras clássicas do pensamento antigo e medieval eram retirados extratos que serviam ao trabalho educativo na sociedade escravista e na

sociedade feudal, respectivamente. Na época moderna surgiu outro recurso, o manual didático, que ao se apresentar sob a forma de uma síntese acabada do conhecimento, exime do trabalho didático a obra clássica.

Os conteúdos e os recursos tecnológicos empregados como recursos didáticos também se modificaram com o tempo, desde a lousa individual ao quadro-negro, que possibilita o trabalho com um grande quantitativo de alunos, em detrimento do ensino individualizado.

Outro elemento que projeta relevo ao ensino mútuo na emergência da escola moderna, por seu caráter de continuidade em relação ao projeto comeniano, nesse paradigma educacional, é a transferência da responsabilidade da educação para o Estado, em detrimento de formas anteriores, cuja providência ficava a cargo da família. A oficina de homens é ampliada e a organização do espaço físico da escola barateada.

É importante destacar que esses três elementos (a responsabilidade do Estado para com a educação; a proposta de universalização do ensino; e o barateamento dos custos do espaço físico da escola) são itens que integram a máxima do projeto comeniano de ensinar tudo a todos.

No Brasil, as sucessivas reformas educacionais se empreenderam sob a influência da relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação para o trabalho, impostas pelas transformações nos processos de produção e organização do trabalho, que apontavam os impactos crescentes do avanço tecnológico e científico nos novos padrões de concorrência, em função de um mercado que começava a se globalizar, destacando a exigência de novos perfis ocupacionais, novas condições de formação escolar em todo nível da hierarquia ocupacional. Fogaça (2001, p.55) postula:

[...] deveria priorizar, dali para frente, reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processo de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional.

As correspondências das transformações do processo produtivo na educação e formação profissional, por meio das mudanças na forma de produção, exigiram alterações no delineamento do trabalhador. Ou seja, o processo produtivo, à medida que modifica e evolui o mecanismo de produção mecânica para tecnológica, exige modificações também na formação do trabalhador quanto a seus conhecimentos e técnicas para atender esse processo produtivo. A revolução industrial, que rompe com uma produção artesanal, marca um processo produtivo

baseado na eletromecânica e incorpora os princípios tayloristas e fordistas de produção em massa.

As relações capitalistas de produção passam a incorporar o cotidiano escolar ao assimilar propostas de organizações internacionais na formulação das políticas educacionais, observados por meio de critérios como eficiência, eficácia, produtividade, bem como conceitos de empregabilidade, competência, e conduzem a escola como responsável pelo preparo para o mercado de trabalho. Brito (2001, p.137) observa que:

Diante de propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino que propõem a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora, o Ministério da Educação tem apresentado propostas nem sempre convergentes, nas quais alguns princípios do Banco Mundial, entretanto, têm encontrado acolhida nas propostas educacionais. Entre estes, o princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública. Para conseguir atingir estes mecanismos concorrências, preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir público específico e uma forma de redução de responsabilidades e de gastos.

Assim, fica claro que a educação é permeada por aspectos políticos que se fazem presentes por meio da legislação educacional, bem como por aspectos econômicos, evidenciados na correlação entre crescimento econômico e nível educacional dos trabalhadores. A esses aspectos se associam os recursos didáticos e/ou tecnológicos, como exigências das novas filosofias e/ou metodologias de ensino, que agregam aos conceitos didáticos e pedagógicos a reformulação da prática docente.

Em geral, tal reformulação prevê a descentralização, a flexibilidade dos currículos, a autonomia das unidades escolares, o estabelecimento de um processo padronizado de avaliação externa sobre os sistemas de ensino, esses são alguns dos conceitos incorporados nas reformas mais recentes dos sistemas de ensino.

A seguir, apresentam-se alguns instrumentos didáticos observados no ambiente da sala comum e do AEE. Note-se que os materiais da sala comum são mais conhecidos por serem mais universais, ou seja, podem ser utilizados em todos os componentes curriculares e em todas as modalidades do ensino, além de terem um custo relativamente baixo. Contudo, não são elegíveis e endereçados ao aluno com deficiência, evidenciando que o ensino comum é pensado e organizado para o aluno sem deficiência. Porém no AEE, os recursos didáticos,

equipamentos e mobiliários são específicos para contemplar as peculiaridades do aluno com deficiência.

Quadro 4– Recursos didáticos presentes na sala comum

Quadro branco	Histórias em quadrinhos
<i>Datashow</i>	Jornais/Revistas/Livros
Letreiros	Textos diversos
Mapas	Gráficos e calendário
Varal didático	Cartazes diversos
Mural	

FONTE: Observação Diário de Campo 2013/2014. Organização: MACIEL, 2014.

Quadro 5– Recursos didáticos presentes no AEE

2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador Wireless
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colmeia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários
1 Mesa redonda
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças superpostos– sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado

1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro

FONTE:Diário de Campo 2013/2014 Organização: MACIEL, 2014.

Quanto aos instrumentos didáticos e conteúdos observados na escola loco, tem-se no Projeto Político Pedagógico da ETI, a proposição da Metodologia da Problematização¹³, que visa apresentar um sentido pedagógico diferenciado e propiciar aos educandos a construção do conhecimento de forma autônoma e colaborativa, visando capacitá-los a atuarem com competência em sua realidade concreta. Propõe, intencional e sistematicamente, problemas de diferentes formas e em diferentes níveis de complexidade, com articulação permanente entre teoria e prática, por meio da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes no contexto da realidade, segundo padrões de qualidade requeridos pela sociedade atual.

Ainda de acordo com o referido documento, a aprendizagem dos conteúdos curriculares, nessa metodologia, demanda um preparo do professor para elaborar problemas que sejam pertinentes e significativos à vida dos alunos. A problematização precisa ser colocada como provocação para estimular os alunos a se envolverem com o assunto proposto. As fases do planejamento devem incluir, também, por parte do professor, a contextualização para localizar historicamente a temática/conteúdo a serem abordados. As “aulas” entram no processo apenas como mobilizadoras para a pesquisa e a resolução do(s) problemas levantados. É importante salientar que, nessa metodologia, ao final do estudo deverá surgir um novo comportamento do aluno diante do problema pesquisado.

Apesar de mencionar o estímulo à autonomia para a resolução de problemas na proposta pedagógica da escola, constatou-se, na observação em sala comum, a ausência de estratégias e/ou recursos que privilegiem a autonomia do aluno e ainda que o planejamento de aula não contempla as especificidades do aluno com deficiência.

¹³A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez desenvolve-se através de cinco etapas: observação da realidade e definição de um problema de estudo, definição dos pontos chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

Observou-se que essa escola não adota um livro didático, mas os conteúdos propostos na ementa curricular são selecionados e adaptados de livros didáticos diversos, conforme critério da equipe pedagógica:

Os alunos estão acomodados em fila e em dupla. Estão realizando uma atividade xerocopiada de história (História de Mato Grosso do Sul). Os alunos recebem as folhas, são orientados a colar no caderno, a aluna com DI também o faz, porém fica aguardando os colegas terminarem para ajudá-la. A professora realiza a leitura do texto, inicia a interpretação oral do texto, os alunos participam respondendo e fazendo inferências ou comentários sobre outras situações correlatas. A aluna com DI observa, não se manifesta, embora pareça querer falar¹⁴. Após as discussões, os alunos são orientados a responder as questões do texto, há um ruído saudável¹⁵ na sala, os alunos se movimentam euforicamente, porém envolvidos com o tema da aula. A aluna espera os colegas terminarem, durante todo o tempo eles a tranquilizam avisando: “a gente já vem te ajudar, tá bom?!”

Quando as coleguinhas que estão ao seu lado terminam sua atividade, elas vêm ajudar. Elas realizam a leitura das questões e apontam o lugar em que a aluna deve marcar um X, nas questões dissertativas, as meninas escrevem a resposta sem perguntar o que a aluna acha ou se gostaria de fazer alguma contribuição. [Relato T05C Nº 02/03]

Glat e Pletsch (2012) evidenciam que a observação das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência desvela não só as contradições, mas, também, acima de tudo, a complexidade do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, particularmente na esfera das práticas pedagógicas, considerando que a falta de conhecimentos dos docentes sobre as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos por um lado, e de estratégias de flexibilização e/ou adaptação¹⁶ curricular por outro, são responsáveis por isso.

Ainda de acordo com as autoras, as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes comuns não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Ou seja, os professores

¹⁴ Olha sorridente para a professora, os lábios se movimentam como se fossem dizer algo, porém a professora não percebe.

¹⁵ Barulho provocado pela interação dos alunos, que questionam outros colegas sobre o entendimento do texto.

¹⁶ Usa-se aqui o termo adaptação, não no sentido sociológico que representa uma espécie de acomodação configurada como uma reação de não mudança, mas optou-se pela abordagem de Jean Piaget (1971). Adaptação para este autor é a capacidade de adaptar as suas estruturas mentais ou comportamento para se adaptar às exigências do meio. Essa adaptação é guiada por uma orientação para obter o balanço entre esses esquemas e o ambiente em que está inserido. Sempre que há um desafio proposto pelo meio, ou como coloca Piaget, desequilíbrio é necessária a adaptação, como possibilidade de reequilíbrio e desse modo, uma aprendizagem. Ao se adaptar ao meio, há uma troca em que o indivíduo assimila algo do meio a suas estruturas cognitivas e ao mesmo tempo acomoda tais estruturas ao meio, criando esquemas novos para responder aos desafios propostos pelo meio.

continuam seguindo a proposta didática tradicional, que desconsidera a diversidade presente na sala de aula.

Por sua presença, os materiais didáticos já cumprem a função de estabelecer contato na interação entre professor e aluno, alterando a monotonia das aulas exclusivamente expositivas. O emprego dos recursos, materiais ou equipamentos didáticos, sugere planejamento, elaboração e implementação pelo próprio professor, de acordo com a intencionalidade do trabalho didático. Conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1997, p.58) “[...] é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, que devem ser expressas nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens [...]”.

A definição de estratégias de aprendizagem requer investigação acerca dos conhecimentos prévios do aluno, pois é por meio dela que o professor norteia sua prática, definindo estratégias possíveis e, principalmente, estabelecendo um critério avaliativo. Esses procedimentos também se aplicam ao aluno com deficiência, uma vez que, na ausência dessa preocupação por parte do professor, os alunos com deficiência permanecem à margem do trabalho pedagógico em sala de aula, sendo excluídos dentro da sala e, neste sentido, o uso dos equipamentos existentes na escola, ainda que escassos, colabora sensivelmente para o processo formativo do estudante. Esses materiais ainda podem substituir, na maioria das vezes, a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise e síntese, generalização e abstração a partir de elementos concretos.

3.3.3. O Espaço Físico

Historicamente, o espaço educativo, por fim, poderia ser o jardim ou qualquer outro local tranquilo da residência do preceptor ou do discípulo, tanto na época antiga quanto na feudal. Mas, ainda no interior da Idade Média, por força de um aumento da demanda por educação, surgiu a escola, um espaço pouco diversificado do monastério que se resumia, de início, a ponto de encontro entre o mestre e seus discípulos.

Acentue-se, porém que estes se agrupavam independente da heterogeneidade quanto ao domínio da gramática, da retórica e da lógica. Já nos estabelecimentos escolares produzidos a partir da época moderna, os estudantes passaram a ser distribuídos por níveis de adiantamento, para o que se fizeram necessários as classes homogêneas, os graus de ensino,

bem como a emergência de tipos diferenciados de escolas, adequados às destinações profissionais da clientela.

O espaço físico da escola é item imprescindível para captar a organização do trabalho didático na escola moderna brasileira. Nesse sentido, o ensino mútuo distingue-se pela predominância de amplas salas de aula. Subtraíram-se os investimentos em divisórias, abrigando centenas de alunos em distintos níveis de escolaridade. A convivência entre diferentes graus de aprendizagem não era problema para a propaganda da nova relação educativa da escola mútua: um professor atenderia até mil alunos, na mesma proporção em que um aluno teria acompanhamento individual. Isso seria possível com a distribuição entre professores, decuriões e alunos.

O espaço destinado à Sala de Recursos Multifuncional na ETI é amplo, arejado, bem iluminado, embora próximo da quadra de esportes e sala de música e dança, o que frequentemente impossibilita o desenvolvimento dos trabalhos na própria sala, em virtude da movimentação e do ruído, sugerindo a exploração de outros espaços disponíveis na escola. A sala é dotada de mobiliário e equipamentos que oportunizam a realização dos trabalhos sem muitas dificuldades, tais mobiliários e equipamentos são disponibilizados pelo MEC, que promove atualização dos mesmos com certa periodicidade.

3.4. Eixo 2-A Formação e Saberes Docentes na ETI

Em relação à composição da equipe pedagógica para atuar na ETI, foi realizado processo seletivo de professores e coordenadores pedagógicos para lotação nas escolas de tempo integral. O processo se deu em período determinado pela Secretaria Municipal de Educação, conforme especificações apresentadas em edital. Essa seleção foi necessária, visto que essas escolas possuem currículo, metodologia e jornada escolar diversificados. O processo de seleção foi coordenado e executado por técnicos do Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral (NUAC-ETI) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Os requisitos para realização da inscrição foram: professores lotados nas unidades escolares da REME, detentor de cargo efetivo com disponibilidade de 40 horas semanais, possuir habilidade e conhecimento das diferentes tecnologias de informação e comunicação, cópia do último demonstrativo de pagamento, não ter sido colocado à disposição e nem sofrido advertência no último ano de exercício, possuir experiência comprovada em sala de aula por no mínimo dois anos e apresentação de currículo e proposta de trabalho.

O processo de seleção foi realizado em três etapas: análise de currículo, análise da proposta de trabalho de cada professor para uma escola em tempo integral e entrevista com os técnicos da SEMED, e o resultado final foi divulgado no Diário Oficial da Prefeitura de Campo Grande / MS.

Esses requisitos básicos (professores concursados e com disponibilidade de 40 horas para as ETIs) justificam-se, pois, segundo Demo¹⁷, os profissionais da educação devem trabalhar em Tempo Integral, não sofrer as pressões e dificuldades de um docente contratado e garantir a estes, dentro dessas 40 horas, 8 horas de planejamentos e 4 horas de estudos, quando no restante da rede são 4h de planejamento e sem estudo, para cada 20h de jornada. Quanto ao professor que atua no AEE, deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

A formação em serviço é organizada pelo grupo NUAC SEMED e/ou ainda pelo grupo gestor da ETI, sempre com o intuito de explorar leituras da proposta da escola em tempo integral, estudo da metodologia, currículo e ambientes de aprendizagem, vídeos e dinâmicas, com pesquisa feita por todo o grupo escolar, com os temas estudados e finalizando com apresentação ao grupo, que levem os professores apensar sobre como se dá a prática educativa e como podem ser melhoradas, gerando reflexões sobre seus conhecimentos engessados pelos anos de repetidos e rotineiros fazeres.

Logo, essa formação em serviço, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da ETI, tem como foco principal sempre as dificuldades práticas apresentadas pelo grupo da escola, o intuito de sanar ou mesmo oferecer condições para que os professores possam aliar a teoria à prática, enfrentando e superando estas dificuldades encontradas em seu dia a dia.

Concernente a esta proposição, convém ressaltar a declaração das professoras colaboradoras do estudo acerca da participação em cursos ou programas de formação continuada abordando o tema educação na perspectiva inclusiva, cuja reposta aponta que no loco investigado, contrariamente à proposta pedagógica que apresenta, a preocupação com o trabalho didático na escolarização do aluno com deficiência intelectual não compõe a pauta das discussões e estudos:

As informações que tenho recebi da professora do AEE. (P1)

Estou participando do Pacto Nacional para Educação na Idade Certa (PNAIC), porém ainda não entramos no módulo que abordará a Educação

¹⁷ Pedro Demo foi consultor para a organização e estudo da elaboração do projeto de implantação e implementação das escolas de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Inclusiva. Masa professora do AEE já falou a respeito. (P2)

Apesar de estar evidenciado pela observação do trabalho didático na sala comum e ser um tema amplamente discutido no meio educacional e em outros espaços da sociedade, está claro que a temática ainda carece de esclarecimentos. Principalmente no espaço escolar investigado, dada a declaração das professoras, ao afirmarem que mesmo considerando relevantes as políticas que tratam da educação na perspectiva inclusiva, não conseguem estabelecer relação entre elas e as práticas da escola comum:

Porque a inclusão permite a interação das crianças com necessidades especiais com outras crianças e essa interação auxilia no desenvolvimento das mesmas. As Políticas Públicas permitem que estas crianças sejam melhor assistidas. (P1)

Acredito que temos muito a melhorar ainda, pois, temos que nos deparar com situações onde muitas vezes foge do alcance do único profissional (professor), deve-se ser inclusiva no atendimento a esses alunos, com inclusões de outros profissionais da área da psicopedagogia, psicologia, neurologista, fonoaudiólogos e outros para que se faça a inclusão adequada. (P2)

Pelo fato de as crianças com deficiência terem acesso à escola comum, já que antes não tinham. (P3)

As declarações acima reproduzem e legitimam os discursos da política e, nas concepções de Laplane (2007), apresentam-se, como uma das preocupações da inclusão, o descompasso da escola em relação à presença do aluno com deficiência e a consequente responsabilização desse ajuste recair quase que exclusivamente sobre o professor do ensino comum. A carência por uma discussão mais ampla que enfoque a sala comum é consequência do descompromisso da própria política que, contraditoriamente (BRASIL, 2010, p.43):

[...] possibilita às redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para a organização e oferta do AEE, nas salas de recursos multifuncionais [...].

Porém, ao deixar sob responsabilidade dos estabelecimentos de ensino o compromisso com a formação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum, aponta-se uma contradição, “[...] à gestão escolar compete

implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE”, (BRASIL, 2010, p.43).

Ao passo que restringe a formação aos professores que atuam ou irão atuar no AEE, exime-se do compromisso com o professor do ensino comum e, nesse sentido, Góes e Laplane (2013) chamam a atenção para o fato de se conceber a inclusão em âmbito escolar apenas como fato de o aluno estar matriculado e atribuem à forma como tem sido conduzida a educação especial, o atual impasse para a proposição de uma educação inclusiva.

Quanto aos aspectos que deveriam ser contemplados em uma formação para contribuir com o trabalho didático no contexto da Educação na Perspectiva Inclusiva, questão três abordada na entrevista, as professoras divergem em suas respostas, deixando clara a perspectiva que concebem acerca da escolarização do aluno com deficiência:

Metodologias e estratégias que auxiliem o professor em sala de aula, na elaboração de atividades direcionadas para atender as especificidades da criança com necessidades especiais [P2]

Penso que seria interessante um apoio de um neurologista, com informações mais específicas das diversas inclusões. [P1]

Já que não tivemos em nossa formação inicial informações sobre a inclusão escolar, seria interessante que o poder público oferecesse essa formação em serviço contemplando a realidade da escola. [P3]

Na declaração de P2 está clara a preocupação com os aspectos pedagógicos e com as estratégias de aprendizagem que considerem as peculiaridades de cada caso; já, na concepção de P1, está presente o enfoque patológico, sob o entendimento de que conhecer os aspectos clínicos da condição do aluno pode interferir no processo de escolarização.

Para Góes e Laplane (2013), o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade é um aspecto que se destaca principalmente pela ausência de uma política de formação continuada que contemple o desenvolvimento profissional dos professores.

Em ambas as declarações, estão claras expectativas das professoras por apoio de outros profissionais e instituições que contribuam para tornar viável o trabalho pedagógico em sala comum:

As parcerias intersetoriais e com a comunidade onde a escola está inserida

estão entre as prioridades do Projeto Político Pedagógico, pois a educação não é apenas uma área restrita aos órgãos do sistema educacional. Elas aparecem nas ações integradas da escola com todos os segmentos da sociedade civil e da sociedade política dos Municípios e Estados com as escolas. Indicadores importantes das parcerias intersetoriais são as ações desenvolvidas entre as escolas e as Secretarias de Educação, de Saúde, Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário, Ministério Público, instituições, empresas e demais segmentos sociais. O PPP, ao propor essas parcerias, está consubstanciado em uma visão de complementação e de alinhamento da educação escolar com outras instituições sociais. (BRASIL, 2010, p.42)

Já no discurso do P3, lamenta-se que a formação inicial não tenha contemplado essa temática e advoga que ela seja ofertada pelo poder público, como formação continuada, em serviço e com base na realidade da escola.

Andrade (2005) considera que a formação continuada tem um diferencial que parece residir nas ideias de aprofundamento, de especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas, mais estreitamente vinculados com os contextos e áreas de trabalho. Não se confunde com o tempo de experiência profissional; ela é mais que isso e se caracteriza pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e de instrumentos para problematizar e sistematizar análises que possam gerar crescimento profissional.

No tocante ao trabalho didático da sala comum para o aluno com deficiência, questão quatro da entrevista, o professor assim o concebe:

A gente faz o que pode, é um trabalho difícil, chega a ser desgastante e solitário, pois na maioria das vezes esse aluno aprende e depois esquece, é preciso sempre estar retomando, ele não retém as informações. É difícil planejar as atividades, pois o tempo é curto e tem a ementa pra cumprir. A criança com deficiência deveria receber mais atenção em sala de aula, uma atenção permanente, seria bom se cada um deles tivesse um professor auxiliar. [P1]

Eu diria que é um trabalho precário, já que não temos formação específica para lidar com esses alunos; pela falta de formação, não sabemos como ensinar, não temos tempo suficiente pra preparar atividades diferenciadas. [P2]

Nem sei como definir, sinto-me muito mal por não poder atender essa aluna como ela deveria ser atendida, quanto às adequações, nem sempre são possíveis, muitas vezes o conteúdo trabalhado não é passivo de adequações, além do fator tempo, pois o conteúdo não espera. Essa aluna não lê, está conhecendo as letras agora e alguns números, ela precisava de um professor auxiliar pra execução das atividades, talvez com esse apoio eu conseguisse propor mais atividades pra ela. [P3]

Além dos sentimentos presentes na relação pedagógica, fica evidente a ausência de recursos individuais e coletivos que contribuem com o trabalho didático. Há uma graduação de sentimentos e atitudes que vão da aceitação e envolvimento criativo à negação de contato e de investimento pedagógico. Um mesmo professor pode assumir o desafio frente a alguns alunos, mas também pode se negar a continuar em uma relação pedagógica que exija condições e habilidades de que ele julga não dispor naquele momento.

Neste contexto é importante percebermos que a formação continuada é apenas mais um recurso, entre outros, que precisam ser constantemente retrabalhados para o desenvolvimento das políticas públicas para a inclusão escolar. Assim como a atualização das propostas de gestão educacional, a inovação metodológica e a valorização do trabalho em suas múltiplas faces: profissional, econômica, legal, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitem considerar que, a despeito da proposição de educação para todos, contida na LDB/96, que propõe a adequação das escolas brasileiras para atender a todas as crianças, até os nossos dias, embora já passados dezoito anos de sua proposição, pouco se observa de efetiva mudança.

Essa análise permite supor que as políticas se adequam às exigências internacionais em resposta à globalização, com ações compensatórias e contraditórias orientadas pelo corte de gastos com serviços públicos essenciais, ao mesmo tempo em que pretende promover a ampliação do bem estar das pessoas e acesso à proteção, o que, inevitavelmente, determina a perda da qualidade e/ou sobrecarga de alguns serviços e de profissionais em função da escassez ou da eliminação de outros serviços.

Atente-se ainda para a forma como determinados aspectos são tratados e apresentados nos documentos legais que embasam a educação brasileira. Observa-se a intencionalidade em abordar as proposições numa direção linear, harmônica e isenta de contradições. Tanto no documento de Jomtien quanto no de Salamanca, a educação é concebida como requisito para a eliminação da desigualdade e da exclusão e, por essa razão, a instituição escolar parece revestir-se de todas as potencialidades para alcançar esse propósito, e essa empreitada de viabiliza, conforme anunciam os referidos documentos, pela via da inclusão escolar.

Garcia (2004) ao analisar criticamente os elementos que envolvem o ideário presente nas recomendações das instituições internacionais, explica que um dos matizes do conceito de inclusão está envolto por um conjunto de expressões que sugere uma nuance humanitária. Assim, "[...] sob este signo encontram-se justiça social, coesão, solidariedade, pertencimento, que ao serem considerados politicamente corretos, legitimam os discursos em questão", conforme explica Garcia (2004, p.10).

Em relação aos efeitos implicados neste tipo de concepção, argumenta Garcia (2004, p. 10) que "[...] a discussão sobre justiça social favorece a percepção de que um mundo inclusivo é um mundo sem pobreza e que uma sociedade inclusiva é justa, competitiva e produtiva".

A realidade observada permite supor que enfatizar a inclusão social pela via da inclusão escolar constitui-se, nesse contexto, um ardil, dada a constatação de que, ao ocultar-

se o fator dos interesses adversos, inerentes ao modelo econômico vigente, cria-se a utópica possibilidade de superação das contradições intrínsecas da sociedade.

O estudo desenvolvido evidenciou que a escola de tempo integral, foco deste estudo, não foi formatada para receber o aluno com deficiência, e tal afirmação se faz em virtude da mínima atenção dispensada ao contexto da inclusão escolar em sua proposta de implantação e implementação e, conseqüentemente, em sua proposta pedagógica e se reforça pelo fato de os professores, em sua formação específica para atuar na ETI, não terem sido contemplados com essa temática em seus estudos iniciais e continuados.

A referida formação inicial, intitulada Formação Continuada de Professores “Aprender: Prática Reconstitutiva” - curso de Formação de Professores Escola de Tempo Integral, com carga horária de 360 horas, que objetivava proporcionar aos participantes momentos de estudo, reflexão e elaboração, não abordou o tema inclusão escolar de alunos com deficiência, tão pouco o fez nos estudos coletivos da equipe, no período em que se desenvolveu esse estudo. O que se reforça pelas informações captadas durante a e entrevista com as professoras, nas quais se declarou que as primeiras informações sobre inclusão escolar e educação inclusiva foram disponibilizadas pela professora do AEE, no ambiente escolar.

O estudo permite considerar que, em relação ao trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual, tem-se, nos elementos constitutivos da categoria, elencados por Alves (2005), um espaço físico predisposto à promoção da escolarização, uma vez que a escola em questão é ampla, dispõe de diferentes ambientes de aprendizagem e oportuniza a mobilidade dos alunos pelos diversos espaços que o ambiente apresenta.

Quanto aos instrumentos didáticos, pode-se considerar que há diversidade deles e que o livro didático não é o instrumento base, considerando-se, porém, que a diversidade dos instrumentos não significa necessariamente disponibilidade, haja vista que os tais instrumentos, principalmente os que se estão relacionados à tecnologia, requerem atenção quanto às condições de uso que perpassam desde o conhecer e o manusear até cuidados/custos com manutenção e disponibilidade de sinal para acesso dos mesmos e ainda que a prática conteudista contrapõe-se à adoção de outras práticas e/ou recursos.

No tocante à relação didática, as análises apontam a necessidade de refletir sobre o trabalho didático, enquanto relação de saberes e fazeres, ação que envolve sujeitos reais, em suas reais condições e que são permeados por concepções que influem sobre sua prática de forma intencional ou não, mas que são estigmas da sociedade que se tem em cada tempo histórico. Na relação didática da ETI, a prática observada permite supor que, o professor

considera que aluno com deficiência não apresenta condições de apropriar-se do saber historicamente construído por conta do déficit que apresenta. A condição de deficiência é considerada entrave para a apropriação do saber e a esse conceito se associa à prática do não propor diferentes formas de apropriar-se desse saber, ou seja, uma vez que o professor “acredita” que esse aluno não aprende, ele se isenta do compromisso de ensinar.

A relação didática é então condicionada à capacidade do aluno de apropriar-se ou não daquilo que lhe é ensinado e não às possibilidades de que o espaço físico e os elementos didáticos representam nessa relação. Assim, cabe refletir sobre o que a inclusão escolar representa para o professor do ensino comum e em que medida se pretende de fato promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, considerando as contradições que se apresentam. Nota-se ainda a inexistência de relações mútuas, definidas em termos de continuidades, complementação e/ou suplementação entre o trabalho didático do ensino comum e do atendimento educacional especializado, mesmo que, teoricamente, se supunha a harmonia dessas ações na unidade de ensino. Isso demonstra que há contradição nos discursos e práticas, e que este é um processo que envolve as iniciativas de oferta de formação continuada para os professores, pois o cotidiano escolar é fluído e em contínua transformação, e exige atualizar o acompanhamento e o suporte ao trabalho didático.

As reflexões aqui trazidas tentam associar-se aos muitos estudos disponíveis que analisam efeitos e processos da inclusão escolar no país. Na argumentação desenvolvida foi possível identificar e compreender a existência de influências mútuas entre a inclusão escolar e a formação continuada de professores. Havendo destaque de alguns aspectos que merecem ser considerados quando falamos de tais relações: a valorização do processo em detrimento dos resultados e sobre esse aspecto torna-se necessário dar atenção aos instrumentos didáticos disponibilizados ao ensino comum; a importância dos significados atribuídos pelo professor do ensino comum ao processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual e a necessidade de criar espaços de reflexão e cooperação entre os profissionais envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 2ª ed. Brasília: UNESCO; Instituto Ayrton Senna; UNAIDS; Banco Mundial; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDINE, 2002.

AINSCOW, M. **Necesidades especiales em el aula. Guía para la formación Del profesorado**. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 1995.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006. 288 p.

ANACHE, Alexandra A. **Educação e Deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual**. Campo Grande, MS: CECITEC/UFMS. 1994. 140p.

_____. O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. In. **Educação e Fronteira**. Dourados/MS. Vol. 1, n.3, p.05-22, set/dez.

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005

ANDRÉ, Marli. E. D. **Etiologia e o estudo da prática escolar cotidiana**. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARANHA, Maria L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In. MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45

BAPTISTA, Claudio R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados** (2011). Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 14 mai 2014.

BIANCHI, C. A. **O Estado da Arte da Pesquisa sobre o Fracasso Escolar(1991-2002): um estudo introdutório**. Educação e Pesquisa, n. 001, p. 51-72, 2004.

BOURDIEU Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI N. 5.692, De 11 De Agosto De 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental– Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria**. Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. MEC/CNE/ Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília : MEC, SECAD, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Tendências para a educação integral**. Brasília. 2010.

_____. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Ropoli, Edilene A. [et.al.]- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

_____. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. GOMES, Adriana L. L. V.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRANDÃO, Z. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.

BRAUN, Patricia. **Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: fev. 2014.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 129-140.

BRITO Ângela Maria de ESTRADA, Rosângela Antunes; LIMA, Célia Silva (Org.). **Educação Integral: uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS.** Campo Grande: SEMED, 2011.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In Revista Brasileira de Educação Especial. V.3, n.5. Piracicaba, SP: Unimep, 1999, p.7-25

_____. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO [et al]. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Santos– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

CARVALHO, M. do Carmo B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de Tempo Integral Versus Alunos Tempo Integral.** In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.** 3ª.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORRÊA, Nesdete M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004.** 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papirus, 1989.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994, Salamanca-Espanha.

ESQUINSANI, R. S. S. **O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública.** Revista Espaço acadêmico, nº 103, dez de 2009.

FERREIRA, Cecília C. & FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÖES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Lia F. de. **Políticas e práticas de**

educação inclusiva. Campinas- SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Maria C. C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas.** In: **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva.** Maria Cecília Rafael Goes, 2007.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.55- 68.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo de educação especial brasileira.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o Debate.** In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.p. 94-105.

GOES, Maria. C. **Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa.** In: Políticas e Práticas da Educação Inclusiva. Maria Cecília Rafael Goes et al. 2007.

GÓES, Maria Cecília R. LAPLANE, Adriana L. F. (orgs) **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 4º ed. Revisado Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

GOZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992

JANNUZZI, Gilberta M. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Séc. XXI.** 2ª. ed., Campinas, SP: Autores Associados Ltda., 2006.

KASSAR, Mônica C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 41-58. ISSN 1413-6538. Acessado em fevereiro 2014.

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cad. CEDES, Set. 1998, vol.19, no.46, p.68-80.

LANCILLOTTI, Samira S. P. **A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial.** In: Neres, Celi Corrêa; Lancillotti, Samira Saad Pulchério

(orgs). Educação Especial em foco: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2006.

LAPLANE, A. L. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

LAPLANE, Adriana L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, Solange R.; MENDES, Enicéia G. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. Disponível em :<www.scielo.com.br>. Acesso em: fev. 2014.

LOMBARDI, J. C. **Questões teóricas e históricas do trabalho didático**. Campinas: Autores Associados, 2010. In: BRITO, S. H. A. de; CENTENO, C.V; LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D (orgs). A Organização do trabalho didático na história da educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Geovana M. L. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo**. In: BUENO [et al]. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Santos– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**.1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

_____. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v.11, n.33, set/dez. 2006. p. 387-405.

MONTEIRO, Adriana T. M. **Educação inclusiva: um olhar sobre o professor**. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em: fev. 2014.

MOSCARDINI, Saulo F. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado**. In XVI ENDIPE Campinas/ SP. 2012.

NERES, C.C. **A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande MS: Um Esboço de Política Pública em Tempos de Inclusão Escolar** . In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. p. 01-19.

_____. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. Orientação Maria Luisa Sprovieri Ribeiro. São Paulo: s.n., 2010.

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma**

experiência de educação integral no Brasil. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.121-134, abr. 2009.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração.** In: ANDRÉ, Marli (org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 107-131.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. – 2. Ed, São Paulo: Cortez, 2010.

PATTO, M.H.S. **Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual.** In: BUENO [et al]. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Santos – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p.

PONTE, J. P. **Estudos de caso em Educação Matemática.** Lisboa: CIEDE, 2006.

PLETSCH, Márcia D.; Glat, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais.** In. Revista Linhas Críticas. V.18 n.35 jan-abril 2012 pp.193-208 UNB/BR

PRIETO, R. G. **O público e o privado na história da educação especial.** Revista HISTDBR On-line, Campinas- SP, v. I, n. 11, 2003.

_____. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar. Pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões.** In: Ribeiro, Maria Luisa Sprovieri; Baumel, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). Educação Especial: Do Querer ao Fazer. Avercamp: São Paulo, 2003. p. 41-51.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Fabiany C. T. **Desenhando a Cultura Escolar: Ensino/aprendizagem e Deficiência Mental nas Salas de Recursos e nas Salas Comuns.** In: BUENO. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Santos– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

SILVA, Rosana A. **A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã.** Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Latu Sensu “A Educação Inclusiva na Deficiência Mental”, PUC, São Paulo, 2003.

SIQUEIRA, Benigna A. **Inclusão de Crianças Deficientes Mentais no Ensino Regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula.** In: BUENO [et al]. Deficiência e

escolarização: novas perspectivas de análise. Santos– Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

APÊNDICE 1- DIÁRIO DE CAMPO SALA COMUM

RELATO T05C N° 01/03

Data: 27/06/2013 Hora início: 9:00 Hora término: 10:00

Local: Sala Comum (AA1) 5° ano C

Caracterização do ambiente: Sala ampla e climatizada, boa iluminação, mobiliário em ótimas condições de uso, quadro branco com pinceis.

Escaninhos (nichos) para guarda dos materiais dos alunos, armários com chave para o material do professor, mesa do professor em mármore, cadeira em plástico com encosto e assento anatômicos. Livros didáticos diversos para uso dos alunos. Paredes bem pintadas e sem rabiscos, ambiente organizado e limpo. Muitos cartazes: 2 mapas, sílabas complexas, QVL- Quadro Valor Lugar, termos das quatro operações, tabuada, textos diversos, palavras mágicas, comportamento, outros.

Caracterização do professor: pedagoga com especialização em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tem 40 anos, atua na escola há mais de 5 anos, já lecionou para, 3°, 4° e 5° anos, já vivenciou outras experiências com aluno com DI em sala comum. Atualmente tem uma aluna com deficiência em sala.

Caracterização da aluna:

Aluno 05C: Deficiência intelectual: tem 09 anos, mora com mãe e irmãos, desconhece o pai. Gosta de música, dança, jogos e brincadeiras. Gosta da escola, dos professores e dos amigos. Tem muitos amigos na escola. Não gosta das atividades, realiza- as com resistência, é dócil, carinhosa e prestativa. Não se expressa oralmente com clareza, apresenta restrições na fala (má articulação), manifesta seus interesses e frustrações por meio do silêncio ou expressões desdenhosas. Tem dificuldade em solicitar ajuda quando necessário. Demonstra baixa autoconfiança e autoestima.

A aluna com DI realiza a mesma atividade da turma, a professora não realiza intervenções nesse momento, ao perceber que a aluna está parada solicita que um colega a ajude¹⁸ desde que tenha terminado a sua atividade.

RELATO T05C N° 02/03

Data: 20/08/2013 Hora início: 10:00 Hora término: 11:00

Local: Sala Comum (AA5)- Matemática, Língua Portuguesa, História. 5° ano C

Os alunos estão acomodados em fila e em dupla. Estão realizando uma atividade xerocopiada de história (História de Mato Grosso do Sul). Os alunos recebem as folhas, são orientados a colar no caderno, a aluna com DI também o faz, porém fica aguardando os colegas terminarem para ajudá-la.

A professora realiza a leitura do texto, inicia a interpretação oral do texto, os alunos participam respondendo e fazendo inferências ou comentários sobre outras situações correlatas. A aluna com DI observa, não se manifesta, embora pareça querer falar¹⁹. Após as discussões, os alunos são orientados a responder as questões do texto, há um ruído saudável²⁰

¹⁸ Gestão do trabalho colaborativo. Estreita o vínculo aluno/aluno

¹⁹ Olha sorridente para a professora, os lábios se movimentam como se fossem dizer algo, porém a professora não percebe.

²⁰ Barulho provocado pela interação dos alunos, que questionam outros colegas sobre o entendimento do texto.

na sala, os alunos se movimentam euforicamente, porém envolvidos com o tema da aula. A aluna espera os colegas terminarem, durante todo o tempo eles a tranquilizam avisando: “a gente já vem te ajudar, tá bom?!”

Quando as coleguinhas que estão ao seu lado terminam sua atividade, eles vêm ajudar.

Elas realizam a leitura das questões e apontam o lugar em que a aluna deve marcar um X, nas questões dissertativas, as meninas escrevem a resposta sem perguntar o que a aluna acha ou se gostaria de fazer alguma contribuição.²¹

RELATO T05C N° 03/03

Data: **28/08/2013** Hora início: **7:30** Hora término: **8:20**

Local: **Sala Comum (AA2)**- Matemática, Ciências, Língua Portuguesa. **5° ano C**

Após a acolhida no pátio, os alunos vão para a sala de aula, onde acomodam seus materiais e saem para o café da manhã no refeitório, a professora os aguarda na porta. É servido leite com achocolatado, pão e margarina. As turmas se acomodam em longas mesas, em que são colocadas dois potes de margarina e as facas para pão. Os alunos conversam animadamente entre si e com colegas de outras turmas, os professores também interagem com os alunos e com outros professores, embora atentos as suas respectivas turmas e sem afastar-se delas. Esse momento dura aproximadamente meia hora.

De volta a sala. Os alunos sentam em fila, porém em dupla. A professora apresenta a pauta do dia e lembra aos alunos que hoje tem desafio matemático. A pauta é registrada no quadro. Os alunos recebem uma folha de atividades com problemas matemáticos, são orientados a colar no caderno. A professora explica que fará a correção da atividade na aula seguinte, por causa do desafio matemático que acontecerá nesse dia. Os alunos resolvem as atividades, os exercícios contemplam as quatro operações matemáticas, a professora os orienta a realizar uma leitura atenta para interpretar bem os problemas. A aluna com DI senta-se ao fundo da sala, recebe sua folha, que é distribuída pelo ajudante do dia, cola no caderno e fica aguardando. Um longo tempo se passa (aproximadamente 20 minutos) a colega do lado não dá conta de resolver todos os seus exercícios e pede a outro colega que venha ajudar a aluna com DI. O colega vem e traz sua folha de exercícios, mostra à aluna o que ela precisa copiar e onde deve fazê-lo. Ela copia com alguma dificuldade. Ao terminar sorri para o colega, num gesto de agradecimento, levanta-se vai até a professora e diz: *terminei pro*. A professora elogia e diz que ela é muito esforçada e que os coleguinhas gostam muito de ajudá-la e protegê-la.

OBS: Não houve intervenção por parte da professora, as atividades não foram modificadas em nenhum aspecto, a aluna não recebeu estímulo algum para produzir ou interagir com o grupo.

RELATO T03V N° 01/03

Data: **26/03/2013** Hora início: **9:30** Hora término: **10:40**

Local: **Sala Comum (AA2) 3° ano B**

Caracterização do ambiente: Sala ampla e climatizada, boa iluminação, mobiliário em ótimas condições de uso, quadro branco com canetões. Escaninhos (nichos) para guarda dos materiais dos alunos, armários com chave para o material do professor, mesa do professor em mármore, cadeira em plástico com encosto e assento anatômicos. Livros didáticos diversos para uso dos alunos. Paredes bem pintadas e sem rabiscos, ambiente organizado e limpo.

²¹ O trabalho colaborativo sem orientação é improdutivo, reafirma a condição de dependência do aluno e sua desvantagem em relação aos demais.

Muitos cartazes: 2 mapas, alfabeto em EVA, famílias silábicas, textos diversos, palavras mágicas, aniversariantes do mês, ajudante do dia, outros.

Caracterização do professor: pedagoga com especialização em alfabetização. Tem 34 anos, atua na escola há 1 ano, já lecionou para pré, 1º e 3º anos; primeira experiência com aluno DI em sala comum. Atualmente tem dois alunos com deficiência em sala. Demonstra instabilidade emocional²²

Caracterização do aluno:

Aluno 03V- Deficiência Intelectual: tem 08 anos, mora com os avós, gosta de futebol e do teatro. Gosta da escola, dos professores e tem muitos amigos na escola. Demonstra baixa autoestima, é introspectivo, baixa autoconfiança, não é agressivo, é dócil e carinhoso. Solicita auxílio frequente da professora e dos colegas para a realização das atividades, não lê, observa os colegas mais próximos, espera calmamente que um deles termine e venha ajudá-lo. A professora fez intervenções junto ao aluno, declara que ele tem muita dificuldade, mas gosta de fazer as atividades e tem interesse, “pena que ela não tem tempo para preparar mais atividades diferentes para ele”²³.

RELATO T03V N° 02/03

Data: **20/08/2013** Hora início: **9:00** Hora término: **10:00**

Local: **Sala aula (AA5)** Matemática, Língua Portuguesa, História. **3º ano B**

O ambiente está agitado, a professora demonstra irritação e certa ansiedade, ela argumenta com um aluno para que venha sentar na frente, ao lado dela. O aluno se recusa, circula pela sala desrespeitando o comando da professora. Alguns alunos estão envolvidos na atividade, alheios ao que se passa no ambiente, outros, porém, observam atentos e inquietos pedindo ao colega que obedeça a professora. O aluno senta-se na sua carteira, joga o material no chão e cruza os braços.

Um aluno levanta para pegar o material que foi derrubado, a professora intervém, o impede, diz que quem o derrubou é que deve recolher.

Após um instante a aula continua, a professora respira profunda e longamente. Retoma a explicação do quadro e orienta os alunos a resolver o exercício dado.

O aluno 03V permanece em sua carteira, ao lado da mesa da professora, conversa tranquilamente e pinta um desenho. A professora vai até ele, entrega uma folha com atividade de colorir. Explica o que ele deve fazer: observe os desenhos e pinte o que for maior de verde e o menor de amarelo.

O aluno pega o estojo e aponta os lápis de cor. Pinta todos os desenhos de variadas cores, porém apenas um de amarelo, a pesquisadora vai à mesa do aluno 03V e verifica se ele identifica as cores que utilizou para pintar os desenhos e constata que o aluno desconhece cores e não apresenta controle de espaço no desenho e na folha dada.

Enquanto isso o aluno que agitava a sala é trazido por um monitor, pois havia se ausentado da sala, sem autorização e sem que a professora percebesse.

RELATO T03V N° 03/03

Data: **28/08/2013** Hora início: **8:30** Hora término: **9:20**

²² Ao falar sobre os alunos, a professora se emociona, sua expressão facial se altera, seus olhos marejam. Aparentemente demonstra cansaço e ansiedade ao entrar na sala.

²³ Desabafo da professora

Local: **Sala aula (AA1)** Língua Portuguesa, História, Geografia **.3º ano B**

As carteiras estão dispostas em círculo, a professora conversa com os alunos sobre a fábula lida: O Beija-flor Comilão. Os alunos discutem animadamente, todos fazem comentários sobre a história, a professora conduz as discussões de forma democrática, cuidando para que todos manifestem suas opiniões e quando há discordâncias, ela argumenta que as opiniões podem ser diferentes, mas é preciso respeitar a maneira de pensar do outro. Um aluno participa afirmando que não gostou da história: *porque bichos não falam*²⁴. Outro aluno questiona o colega e diz que em algumas histórias os bichos falam sim. O primeiro diz que: *são todos bobos e vocês não sabem de nada*²⁵. A professora argumenta que essa história é uma fábula e nas fábulas os bichos falam, que os coleguinhas não são bobos e que eles sabem muita coisa.

O aluno 03V ouviu tudo em silêncio, a professora percebe que ele não participou das discussões e o estimula perguntando se ele gostou da história, ele diz que sim, então ela pergunta o que você mais gostou, ele responde que gostou de tudo, mas principalmente da hora em que o beija-flor recebe o convite para viajar, mas ele não quis, só que se fosse ele iria com o bem-te-vi e os outros pássaros.²⁶

O comentário demonstra que esteve atento à leitura da história. Após as discussões os alunos são convidados a realizar as atividades relacionadas ao texto. A professora distribuiu as folhas, os alunos são orientados a colar no caderno, um aluno circula pela sala pedindo cola, o aluno 03V oferece a sua, emprestada, o colega pega a cola, vai a sua carteira e a derrama sobre o caderno, os demais avisam a professora, que tenta recuperar o material do aluno, limpando o excesso com papel. O aluno 03V reclama que não tem outra cola, a professora pede calma e avisa que vai providenciar outra. O aluno espera.

Após limpar o material e entregar outra cola ao aluno 03V, a professora vai à mesa do aluno que derramou a cola e pede que ele resolva a atividade, faz elogios e avisa que hoje será um dia muito gostoso para todos, pois após a atividade eles irão ao parque no tempo livre, mas para isso é necessário a cooperação de todos, ele sinaliza com a cabeça que entendeu. A professora se dirige ao outro aluno. O referido aluno pega a atividade e vai até a pesquisadora, pergunta o que ela está fazendo e para quê, após ouvir sua explicação ele mostra sua atividade e afirma: *é muito fácil, termino já já*.

A pesquisadora o convida a sentar-se ao lado dela, ele aceita, arrasta sua carteira e começa a leitura da atividade. O aluno lê com fluência, escreve com letra legível e com poucos erros ortográficos. A atividade do aluno é igual a dos outros. Ele termina a atividade e mostra para a pesquisadora, pede que ela corrija, ela informa que não pode, mas que ele resolveu muito bem os exercícios e que ele deve apresentá-los à professora. O aluno leva a atividade para a professora, que elogia seu comportamento no dia e sua organização na execução do exercício, corrige e pede que ele cole no caderno.

O aluno 03V realiza sua atividade que consiste em uma folha com figuras de animais, alguns da história contada e outros, o comando dado é que ele circule os animais que apareceram na história, ele pergunta ao colega do lado se tinha gato na história, o colega não lembra, ele vai à professora, ela responde que não e ele apaga o círculo que havia feito, marcando apenas os bichos da história. Na atividade 2 ele precisa fazer um desenho de reconto da história ouvida, o primeiro animal que desenha é o beija-flor, depois um gato, depois o bem-te-vi. Ao ser interrogado sobre o gato, o aluno diz: *Os passarinhos foram embora, o beija-flor ficou sozinho, veio um gato e comeu ele*.²⁷

²⁴ Palavras do aluno

²⁵ Palavras do aluno

²⁶ Palavras do aluno 3

²⁷ Conclusões do aluno 2 sobre a história lida. (inferências, relação com situação real, justificação de um fato)

Ao sair da sala junto com a pesquisadora, a professora comenta: *até aqui, o dia foi tranquilo, tomara que continue assim*²⁸.

²⁸ Comentários da professora referindo-se aos eventos promovidos diariamente pelo aluno agitado (sensação de alívio, ansiedade pelo que ainda está por vir até o fim do dia letivo).

APÊNDICE 2- DIÁRIO DE CAMPO AEE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO AEE

Caracterização do ambiente: Sala pequena, localizada à frente da quadra de esportes e sala de dança, embora com iluminação e ventilação adequadas, a proximidade da quadra e da sala de dança, dificultava os atendimentos em determinados horários, em virtude do barulho e da movimentação dos alunos. Dispunha de material didático, pedagógico, equipamentos e móveis adequados.

Caracterização do professor: cursou Magistério, graduada em Letras e com especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Atua na educação básica há mais de dez anos e com educação especial há quatro anos, tem quarenta anos de idade.

ALUNO T03V- AEE RELATO N° 01/03

Data: 05/03/2014 Hora início: 9:30 Hora término: 10:30

Local: Sala de Recursos Multifuncionais

A professora do AEE buscou o aluno na sala comum, eles conversam enquanto caminham para a sala. Ao chegar ao AEE, a professora apresentou alguns livros para o aluno escolher uma história.

Após a leitura (livro: Maria vai com as outras), professora e aluno conversaram sobre a história, a professora pediu que ele fizesse um desenho. Enquanto o aluno desenhava, a professora fazia perguntas sobre os personagens da história e o que eles mais gostavam de fazer. Ao terminar o desenho, a professora pediu que ele escrevesse os nomes dos personagens, o aluno colocou letras aleatórias e com o auxílio da professora e do alfabeto móvel identificou a letra inicial de cada nome circulando-a.

ALUNO T03V- AEE RELATO N° 02/03

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data: 12/03/2014 Hora início: 13:30 Hora término: 14:30

Local: Sala de Recursos Multifuncionais

Ao chegarem à sala, os alunos pedem à professora para jogar o jogo da memória. A professora oferece uma leitura antes do jogo. Após a leitura (A coruja vai à feira), a professora apresenta o jogo com figuras de frutas e seus respectivos nomes, para que os alunos os agrupem. A professora informa as regras do jogo, os alunos olham todas as figuras e realizam a leitura dos nomes com o auxílio da professora, em seguida embaralham as figuras e iniciam o jogo.

ALUNO T03V- AEE RELATO N° 03/03

Data: 19/03/2014 Hora início: 8:30 Hora término: 9:30

Local: Sala de Recursos Multifuncionais

No pátio, sob a sombra de uma árvore, os alunos estão sentados em volta de uma mesa de jardim. Sobre a mesa, palitos de três cores diferentes, dois copos de plástico. A professora tira um número de uma caixa de sapato e uma ficha com o nome de uma cor. Os alunos pegam a

quantidade e cor de palitos indicada. Cada aluno marca numa folha a quantidade e escreve o nome da cor. O aluno 3V representa a quantidade com riscos ou bolinhas e utiliza um giz de cera colorido para indicar a cor, não demonstra reconhecimento das cores e dos algoritmos.

ALUNO T05C- AEE RELATO N° 01/03

Data: 04/03/2014 Hora início: 9:30 Hora término: 10:30

Local: Sala de Recursos Multifuncionais

A professora buscou a aluna na quadra, em aula de educação física. A aluna estava sentada na arquibancada, olhando os colegas que jogavam bola, a professora perguntou por que ela não estava jogando e ela disse que não gosta de jogo de bola.

Ao chegarem na sala, a professora apresenta a atividade do dia: uma história, uma brincadeira e uma atividade. A aluna vê sobre a mesa um espelho e um estojo com escova de dente e cabelo, cremes e maquiagem, ela pergunta para quê esse material. A professora explica que fazem parte da atividade do dia, a aluna senta-se e espera.

A professora abre o estojo e apresenta os materiais de higiene e pergunta se a aluna tem um desses em casa, ela diz não com um gesto de cabeça, a professora pergunta: como você cuida do seu cabelo? A aluna balança os ombros, sem responder. A professora apresenta os fantoches e conta a história de uma menina que morava numa fazenda e não tinha pente nem escova de dente e seu apelido era Didinha, porque ela estava sempre fedida, mas um dia, a menina encontrou uma fada que deu a ela um estojo igual ao que estava sobre a mesa e a ensinou a escovar os dentes e cuidar dos cabelos. A partir desse dia, Didinha foi ficando cada dia mais bonita e querida por seus amigos, porque agora ela tinha um cheirinho bom.

Após terminar a história a professora conversou com a aluna sobre o que ela mais gostou na história e se ela conhecia alguém parecido com Didinha. Ela fez um gesto positivo com a cabeça. A professora esperou.

Após um longo silêncio, a aluna respondeu que ela também não sabia escovar os dentes e quem cuidava de seus cabelos era sua mãe, que sempre brigava muito por não ter tempo para fazê-lo e que alguns amigos na escola a chamavam de fedida.

A professora perguntou se ela gostaria de aprender a cuidar de si, como Didinha havia aprendido e ela afirmou com um gesto de cabeça.

A professora a levou ao banheiro da escola com o estojo e orientou a escovação dos dentes e o pentear dos cabelos, passaram brilho nos lábios e voltaram para a sala.

ALUNO T05C- AEE RELATO N° 02/03

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data: 14/03/2014 Hora início: 13:30 Hora término: 13:30

Local: Sala de Recursos Multifuncionais

A professora do AEE buscou a aluna na sala comum. Ao chegar ao AEE, a professora apresentou alguns textos para a aluna escolher uma história.

Após a leitura. A aluna pede pra jogar no computador. A professora anuncia a realização de uma atividade antes do jogo. A professora apresenta figuras de personagens da história lida e seus respectivos nomes e pede que a aluna relacione cada personagem ao seu nome. Realiza a leitura dos nomes com a aluna, embaralha as fichas e espera a aluna localizar o nome. Após algum tempo, a aluna faz um agrupamento, sempre com intervenção da professora fazendo inferências.

ALUNO T05C- AEE RELATO N° 03/03

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data: 19/03/2014 Hora início: 8:30 Hora término: 10:30

Local: Sala de Recursos Multifuncionais

No pátio, sob a sombra de uma árvore, os alunos estão sentados em volta de uma mesa de jardim. Sobre a mesa, palitos de três cores diferentes, dois copos de plástico. A professora tira um número de uma caixa de sapato e uma ficha com o nome de uma cor. Os alunos pegam a quantidade e cor de palitos indicada. Cada aluno marca numa folha a quantidade e escreve o nome da cor. O aluno 5C representa a quantidade com o algoritmo, porém demonstra não estabelecer relação entre representação gráfica e o valor do número, ao escrever a cor, pergunta com que letra começa, registra a letra inicial e coloca outras letras aleatoriamente.

APÊNDICE 3 - ENTREVISTAS COM PROFESSORES/MARÇO 2014

Entrevista 1- Ano: 2014

Identificação

Prof. (a): P1 M.D.A

Formação: Magistério. História. Especialista em Alfabetização. Pedagogia (cursando). 64 anos de idade. 22 anos de atuação profissional.

Vínculo empregatício()Convocado ()Concursado

Ano que leciona ()2º ano ()3º ano ()4º ano ()5º ano

1- Como você concebe as Políticas Públicas de Educação na Perspectiva Inclusiva em sua prática? (x) Relevante() Irrelevante () Outras respostas.

Por quê?

Porque a inclusão, permite a interação das crianças com necessidades especiais com outras crianças e essa interação auxilia no desenvolvimento das mesmas. E as Políticas Públicas permitem que estas crianças sejam melhor assistidas.

2- No decorrer de sua carreira docente, você participou ou participa de programas de formação continuada que abordassem o tema Educação na Perspectiva Inclusiva?

() Sim () Não

Caso sua resposta seja Sim, quanto tempo durou a formação? Ela atendeu suas expectativas satisfatoriamente? Justifique sua resposta.

Particpei do PNAIC- Pacto Nacional para Educação na Idade Certa, tinha um módulo que abordava a Educação Inclusiva, porém não contribuiu muito, nem foi dado muita ênfase a esse módulo, foi muito superficial. Mas a professora do AEE já falou a respeito.

3- Em seu ponto de vista, que aspectos deveriam ser contemplados em uma formação para contribuir com o trabalho didático no contexto da inclusão escolar dos alunos com deficiência?

Metodologias e estratégias que auxiliem o professor em sala de aula, na elaboração de atividades direcionadas para atender às especificidades da criança com necessidades especiais

4- Como você define seu trabalho didático em relação ao aluno com deficiência, há adequações ou estratégias diferenciadas que você adote em sua prática?

A gente faz o que pode, é um trabalho difícil, chega a ser desgastante e solitário, pois na maioria das vezes esse aluno aprende e depois esquece, é preciso sempre estar retomando, ele não retém as informações. É difícil planejar as atividades, pois o tempo é curto e tem a ementa pra cumprir. A criança com deficiência deveria receber mais atenção em sala de aula, uma atenção permanente, seria bom se cada um deles tivesse um professor auxiliar.

Entrevista 2- Ano: 2014

Identificação

Prof. (a): P2 R.G.D

Formação: pedagoga, neuropsicopedagoga

Idade: 38 anos de atuação: 13 anos

Vínculo empregatício()Convocado ()Concursado

Ano que leciona ()2º ano ()3º ano ()4º ano ()5º ano

1- Como você concebe as Políticas Públicas de Educação na Perspectiva Inclusiva em sua prática?

R- (x) Relevante () Irrelevante () Outras

Por quê?

R: Acredito que temos muito a melhorar ainda, pois, temos que nos deparar com situações onde muitas vezes foge do alcance do único profissional (professor), deve-se ser inclusiva no atendimento a esses alunos, com inclusões de outros profissionais da área da psicopedagogia, psicologia, neurologista, fonoaudiólogos e outros para que se faça a inclusão adequada.

2- No decorrer de sua carreira docente, você participou ou participa de programas de formação continuada que abordassem o tema Educação na Perspectiva Inclusiva?

() Sim (X) Não

Caso sua resposta seja Sim, quanto tempo durou a formação? Ela atendeu suas expectativas satisfatoriamente? Justifique sua resposta.

R: As informações que tenho recebi da professora do AEE.

3- Em seu ponto de vista, que aspectos deveriam ser contemplados em uma formação para contribuir com o trabalho didático no contexto da inclusão escolar dos alunos com deficiência?

Penso que seria interessante um apoio de um neurologista, com informações mais específicas das diversas inclusões.

4- Como você define seu trabalho didático em relação ao aluno com deficiência, há adequações ou estratégias diferenciadas que você adote em sua prática?

Eu diria que é um trabalho precário, já que não temos formação específica para lidar com esses alunos; pela falta de formação, não sabemos como ensinar, não temos tempo suficiente pra preparar atividades diferenciadas.

Entrevista 3- Ano: 2014

Identificação

P3: Magistério. Pedagogia. Especialista em Gestão em Sala de Aula e suas Metodologias.

37 anos de idade. 10 anos de atuação profissional.

Vínculo empregatício()Convocado (x)Concursado

Ano que leciona ()2º ano ()3º ano ()4º ano (x)5º ano

1- Como você concebe as Políticas Públicas de Educação na Perspectiva Inclusiva em sua prática? (x) Relevante() Irrelevante () Outras respostas.

Por quê?

Pelo fato de as crianças com deficiência terem acesso à escola comum, já que antes não tinham.

2- No decorrer de sua carreira docente, você participou ou participa de programas de formação continuada que abordassem o tema Educação na Perspectiva Inclusiva?

() Sim (x) Não

3- Caso sua resposta seja Sim, quanto tempo durou a formação? Ela atendeu suas expectativas satisfatoriamente? Justifique sua resposta.

Já tive em sala alunos com deficiência, mas até agora não tive nenhuma formação para lidar com eles, tudo o que sei aprendi com outros professores.

4- Em seu ponto de vista, que aspectos deveriam ser contemplados em uma formação para contribuir com o trabalho didático no contexto da inclusão escolar dos alunos com deficiência?

Já que não tivemos em nossa formação inicial informações sobre a inclusão escolar, seria interessante que o poder público oferecesse essa formação em serviço e contemplando a realidade da escola.

5- Como você define seu trabalho didático em relação ao aluno com deficiência, há adequações ou estratégias diferenciadas que você adote em sua prática?

Nem sei como definir, sinto-me muito mal por não poder atender essa aluna como ela deveria ser atendida, quanto às adequações, nem sempre são possíveis, muitas vezes o conteúdo trabalhado não é passivo de adequações, além do fator tempo, pois o conteúdo não espera. Essa aluna não lê, está conhecendo as letras agora e alguns números, ela precisava de um professor auxiliar pra execução das atividades, talvez com esse apoio eu conseguisse propor mais atividades pra ela.

APÊNDICE 4- PLANEJAMENTOS

Plano 12 a 17 de maio 2014

AA3/ACC1/Desafios matemáticos: Na diversificada pedir que cada aluno escreva em um pedaço de papel um número.

Então iniciar a aula lembrando a utilização do QVL, do jogo da construção numérica e material dourado.

Dividir a sala em três grupos, com os respectivos jogos. Utilizar os números que eles escreveram para a realização de um sorteio. Cada número sorteado terá que ser preenchido pelos grupos simultaneamente, para que possam formar o mesmo número utilizando materiais diferentes.

A professora deverá circular pela sala, para auxiliar os alunos que necessitarem e pautar aqueles que apresentarem dificuldades.

Neste momento explicar no quadro como os números funcionam, quanto ele vale em cada posição (valor posicional).

Atividades no caderno.

AA1/AA4 Língua Portuguesa/História: Iniciar a aula com uma caixa com alguns objetos como régua, cola, canetinha, borracha, etc.

Listar no quadro somente o nome dos objetos sem as quantidades.

Questionar: Como sei que peguei mais de um objeto? (Concluir que devemos observar o S no final das palavras).

Na sequência explicar que vamos estudar o NÚMERO DO SUBSTANTIVO. Perguntar aos alunos por que será que é número? Explorar as possibilidades, relacionar com a quantidade mesmo. UM– SINGULAR/MAIS DE UM PLURAL.

Explicar que na Língua Portuguesa a característica do plural é acrescentar a letra S no final das palavras. Porém existem algumas palavras que são invariáveis como férias, lápis, ônibus...

Chamar a atenção dos alunos para que observem na sala de aula os objetos que temos um só (singular) e o que temos mais de um (plural).

Registro no caderno.

AA1/AA2/AA4 Língua–Portuguesa/Ciências/História

COM ANTECEDÊNCIA AGENDAR HORÁRIO DATA SHOW

Iniciar a aula dizendo que hoje iremos assistir uma história. Então explicar para os alunos a importância de prestar bastante atenção, para posteriormente realizarem o registro no caderno.

Apresentar os Slides. (Professora, dar uma olhada com antecedência, pois para a sua aula ficar mais rica, deverá fazer as perguntas sem mostrar as respostas para que os alunos possam levantar hipóteses).

Depois com ajuda dos alunos, identificar na história vista: os objetos, os animais, lugares e os personagens que aparecem nela preenchendo uma tabela feita no quadro branco.

objetos	Alimentos	personagens	animais

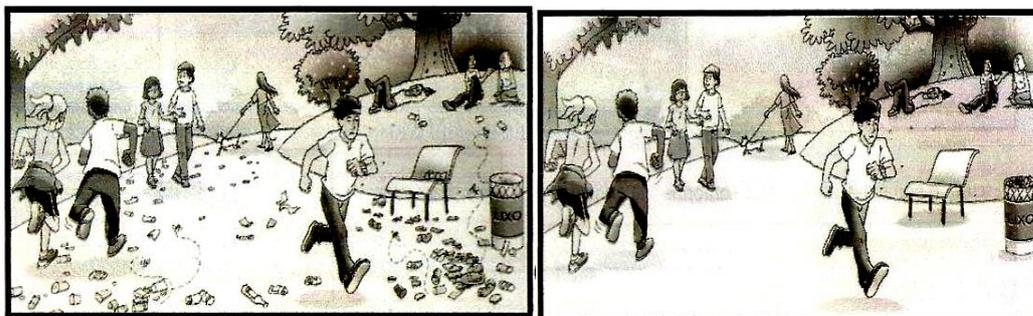
Então, perguntar aos alunos se eles lembram como classificamos na Língua Portuguesa as palavras que dão nome à pessoa, objetos, lugares, animais, plantas. SUBSTANTIVO: é a palavra que serve para nomear: objetos, pessoas, lugares.

Questioná-los novamente: Como eles são classificados? Deixar que falem e ajudá-los se necessário.

Plano de 26 a 30/05/2014

AA1-AA4-AA5 Língua Portuguesa/Geografia/História

Iniciar a aula mostrando no data show o vídeo “VAMOS CUIDAR DO NOSSO PLANETA” da turma da Mônica, logo após realizar uma conversa informal com as crianças falando sobre o homem e os danos que pode causar ao meio ambiente logo após mostrar duas imagens, uma de um ambiente sujo e outra de um ambiente limpo.



Questionar qual dos ambientes nos sentiríamos melhor e por quê?

Então explicar que ambiente é tudo que cerca os seres vivos. E conversar com as crianças sobre a importância da preservação ambiental:

Motivos que colocam em risco a natureza (queimadas, desmatamento, lixo, comércio ilegal de animais)

Atitudes diárias que colaboram com o meio ambiente,

Benefícios que obtemos com a preservação (sombra, paisagens, o canto dos pássaros). Logo após realizar o registro no caderno e as atividades correspondentes.

AA1/Língua Portuguesa

Atividade complementar: uma cruzadinha envolvendo Festa Junina.

AA1-AA4-AA5 Língua Portuguesa/Geografia/História

Neste estudo iremos focar a origem das festas juninas, suas tradições, festejos, comidas típicas etc. O mês de junho dedica-se para essas comemorações observando a cultura e o simbolismo que esse evento compreende. Pela tradição a festa junina consiste em celebrar os bons resultados da colheita. Nos arraiais juninos podemos encontrar vários elementos da cultura popular que traduzem a crença da população de cada região. Iremos fazer leitura de textos referente a cultura e principais símbolos da festa junina, logo após os alunos estarão fazendo atividades em folha, a professora estará circulando na sala para tirar as dúvidas

PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO DE AEE 2013

NOME: T03V 3º ano B

Necessidades pedagógicas que o aluno apresenta

- Dificuldade na leitura, na prática de escrita;
- Dificuldade em expressar por escrito ou oralmente suas opiniões; interpretação oral e escrita; ordenação de ideias;
- Dificuldade no reconhecimento de cores, formas números e quantidade;
- Dificuldade na escrita do próprio nome.

Objetivos:

- Produzir relatos que aprimorem a sua imaginação e criatividade;
- Ampliar as habilidades de memorização;
- Apropriar-se da escrita do nome com autonomia;
- Reconhecer e identificar as cores primárias;
- Reconhecer e identificar números de 0 a 5;
- Estimular a linguagem, a construção da língua escrita, comunicação e interpretação;
- Estimular atenção e concentração.

Organização do Atendimento:

Período de Atendimento: Durante todo o ano letivo.

Frequência: 02 vezes por semana

Tempo de Atendimento: 2 horas cada atendimento

Composição do atendimento: Individual e coletivo/dupla ou trio

Atividades Previstas

- Atividades envolvendo situações-problemas; com ou sem registros;
- Expressão Artística: desenhos, pinturas, modelagens, montagens, dramatizações;
- Práticas diversas de leitura, escrita e ou produções textuais envolvendo ludicidade, sequência de fatos, roteiros como referência, etc;
- Atividades com músicas: apreciação musical, cantos, interpretação de letras de músicas, utilização de instrumentos musicais, construções de paródias a partir de música conhecida;
- Trabalho com Literatura Infantil: leitura e interpretação oral e escrita, interpretação de imagens, recontos, livros sensoriais;
- Jogos de Mesa envolvendo frases, palavras, descrição de figuras;
- Softwares Educacionais;
- Prática de descrição, narração, reconto de situações vividas e significativas ao educando, através de aulas-passeio, atividades extracurriculares.

Materiais a serem produzidos:

- Instrumentos Musicais;
- Quebra-cabeças;
- Caixa de sapato com histórias em sequência;
- Dominó por temas (animais, família, profissões, frutas);
- Jogos de Memória Temáticos.

Adequações de materiais:

- Não haverá necessidade de adequações.

Materiais a serem adquiridos:

- Livros de Literatura Infantil;
- Folhas de E.V.A.

Profissionais envolvidos no processo

- Professora de sala comum;
- Equipe Técnico-pedagógica;

Avaliação

A observação e avaliação do aluno serão realizadas durante o desenvolvimento do trabalho, verificando-se os resultados que vão sendo alcançados, reestruturando os objetivos, se necessário.

O processo avaliativo será realizado mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento individual do aluno, sendo correlato aos objetivos propostos neste planejamento.

PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO DE AEE 2013

NOME: T05C 5º ano

Necessidades pedagógicas que o aluno apresenta

- Dificuldade na leitura, na prática de escrita;
- Dificuldade em expressar por escrito ou oralmente suas opiniões; interpretação oral e escrita; ordenação de ideias;
- Dificuldade no reconhecimento de números e quantidade;
- Dificuldade na escrita do próprio nome;
- Dificuldade em organizar-se para o autocuidado e higiene pessoal.

Objetivos:

- Produzir textos orais/escritos que aprimorem a sua imaginação e criatividade;
- Ampliar as habilidades de memorização;
- Apropriar-se da escrita do nome com autonomia;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades para o cuidado/higiene pessoal;
- Reconhecer e identificar números de 0 a 10;
- Estimular a linguagem, comunicação e interpretação.

Organização do Atendimento:

Período de Atendimento: Durante todo o ano letivo.

Frequência: 02 vezes por semana

Tempo de Atendimento: 2 horas cada atendimento

Composição do atendimento: Individual e coletivo/dupla ou trio

Atividades Previstas

- Atividades envolvendo situações-problemas; com ou sem registros;
- Expressão Artística: desenhos, pinturas, modelagens, montagens, dramatizações;
- Práticas diversas de leitura, escrita e ou produções textuais envolvendo ludicidade, sequência de fatos, roteiros como referência, etc;
- Dinâmicas com fantoches, dedoches, outros;
- Trabalho com Literatura Infantil: leitura e interpretação oral e escrita, interpretação de imagens, recontos, livros sensoriais;
- Jogos de Mesa envolvendo frases, palavras, descrição de figuras;
- Apreciação de filmes/vídeos educativos;
- Prática de descrição, narração, reconto de situações vividas e significativas ao educando, através de aulas-passeio, atividades extracurriculares.

Materiais a serem produzidos:

- Quebra-cabeças;
- Caixa de sapato com histórias em sequência;
- Dominó por temas (animais, família, profissões, frutas);
- Jogos de Memória Temáticos.

Adequações de materiais:

Não haverá necessidade de adequações.

Materiais a serem adquiridos:

- Livros de Literatura Infantil;
- Espelho/maquiagem e objetos de higiene pessoal.

Profissionais envolvidos no processo

- Professora de sala comum;
- Equipe Técnico-pedagógica.

Avaliação

A avaliação do aluno será realizada durante o desenvolvimento do trabalho, verificando-se os resultados alcançados e reestruturando os objetivos, se necessário.

O processo avaliativo será realizado mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento individual do aluno, sendo correlato aos objetivos propostos neste planejamento.

APÊNDICE 6- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Pesquisa: O Trabalho Didático da Escola de Tempo Integral na Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual

Delineamento do Estudo e Objetivos: A pesquisa tem por finalidade analisar o trabalho didático desenvolvido na escola de tempo integral para escolarização do aluno com deficiência intelectual com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão dos processos de escolarização das crianças com deficiência inseridas no ensino comum.

Procedimentos de Pesquisa: A coleta dos dados se fará por meio de observação participante que consiste na participação real e ativa do pesquisador como membro do grupo, trabalha junto com o grupo e participa das atividades deste; da entrevista focalizada que é livre, mas tem como enfoque um tema específico e da análise documental.

Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Celi Corrêa Neres que pode ser encontrada pelo telefone (67) 3901-4601 ou (67) 3901-4614. Caso haja alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profa. Dra. Wilma Miranda de Brito.

Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho: Após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da **Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente**.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora _____. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Sujeito Participante

Campo Grande- MS, _____

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Assinatura Legível da Pesquisadora

Campo Grande- MS, _____

APÊNDICE 5- PROJETO/PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

TEMA: Co-ensino como Estratégia do Trabalho Didático para a Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual

APRESENTAÇÃO:

Esta proposta se apresenta como mais uma alternativa de apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no ensino comum. O co-ensino é uma proposta de trabalho que visa auxiliar o processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio da parceria colaborativa entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial.

Mendes (2008) define como trabalho colaborativo ou co-ensino, aquele ensino que acontece quando o professor da Educação Especial auxilia o professor da classe comum. Fontes (2008) denomina esse trabalho como bidocência. Para essa autora a função do professor da Educação Especial é dar suporte ao aluno com deficiência na sala regular, e ajudar o professor de turma comum no trabalho com esse aluno. A esse trabalho chamamos de ensino colaborativo que requer o envolvimento dos professores, especialistas, alunos e família.

French (2002) diz que no trabalho colaborativo, o professor especialista e o professor da sala comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os alunos com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala. O professor da sala comum deve obter informações com o professor especialista sobre os estudantes, para quem serão elaborados os planos individualizados e discutir com ele sobre as adequações individuais para esses alunos.

Entre os fatores cruciais para o sucesso do trabalho com o modelo de co-ensino, Lerh (1999) cita três aspectos a serem considerados: Oportunizar aos professores tempo suficiente para o planejamento do co-ensino; oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo e considerar os diferentes estágios de colaboração (Gately; Gately, (2001) com graus variados de interação e colaboração entre os profissionais da educação regular e da especial, sendo:

Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente;

Estágio de compromisso: a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração;

Estágio Colaborativo: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

ENVOLVIDOS:

Professores da sala comum, da educação especial- AEE, equipe técnica e pedagógica.

FASES DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:

1ª FASE:

Encontros com o coordenador pedagógico e os professores do AEE e sala comum para socialização do estudo de caso do aluno com deficiência e elaboração do plano de estudos do aluno e de co-ensino.

2ª FASE:

Proposição de estratégias de ensino e atuação dos profissionais em sala, bem como dos instrumentos e critérios avaliativos a serem adotados. Definir adequação e/ou flexibilização curricular, com base nas especificidades do aluno, seleção de materiais e recursos didáticos.

3ª FASE:

Atuação colaborativa na sala comum.

A colaboração entre os gestores e pedagogos, os professores da sala comum, professores de apoio e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma ação colaborativa. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Nessa concepção, a base da educação para todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades especiais, reside numa abordagem de apoio colaborativo, em que cada uma das partes busca conhecer e compreender genuinamente a outra, e, a partir daí, construir conhecimento, visando a uma prática educativa transformadora segundo Jesus (2008).

Faz-se necessário as escolas organizarem um acompanhamento que permita desenvolver um plano de trabalho valorizando a participação de cada um. Deve ser observado na sala de aula que cada aluno se constitui em sujeito de aprendizagem que contribui efetivamente para elaboração de um saber que só tem sentido quando compartilhado por todos os membros da classe.

Gonçalves (2008, p.74) nos aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados às interações sociais, à relação do homem com o mundo que é mediado por instrumentos concretos e por signos, fazendo-nos perceber a importância da atividade pedagógica para os alunos que apresentam a deficiência múltipla ou severa, “[...]pois o desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais” e Mendes (2006) aponta o ensino colaborativo com uma estratégia para a Educação Inclusiva:

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial compartilham a responsabilidade do trabalho didático de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo se configura como mais uma alternativa de recursos/estratégias para a promoção da inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino comum.

Para que se efetive o ensino colaborativo há de haver a articulação do professor do AEE com outros profissionais que possam dar suporte às necessidades específicas do aluno. Deverá ocorrer também a articulação com a família visando obter informações sobre o desempenho dos alunos em suas atividades escolares e no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES, R. **Educação Inclusiva no município de Niterói- RJ**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula– o desafio da bidocência. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

FRENCH, N. K. **The shifting Roles of School Professionals**. Corwing Press, 2002.

GATELY. S. E.; Gately, F. J. **UndestandingCoteachingComponentes Teaching Exceptional Children** 33 (4), p.40-47, 2001.

GONÇALVES, A.F.S. **Inclusão escolar, mediação aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico cultural**. Vitória: GM, 2008a.

JESUS, Denise M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piombato Inocentem; MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. São Carlos: Junqueira Marin. 2008 p. 75 a 82.

LEHR, A. E. **The administrative role in collaborative teaching**. NASSP Bulletin, 83 n° 611, 1999, p. 105-111.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In M. S. e MARINS, S. C. F. (orgs). **Escola Inclusiva**. pp. 61– 85 São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, 2006.

_____. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial/ Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Ana Paula Zerbato. – São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160p.