



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



PAULO OLIVEIRA BARROS

**O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise do trabalho didático**

Campo Grande/MS

2016

PAULO OLIVEIRA BARROS

**O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise do trabalho didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração Formação de Educadores, Linha de pesquisa: Organização do trabalho Didático.

Orientadora: Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti

Campo Grande/MS

2016

B281e Barros, Paulo Oliveira

O educando com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva :
uma análise do trabalho didático/ Paulo Oliveira Barros. – Campo Grande, MS:
UEMS, 2016.

144f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Prof^a Dr^a Samira Saad Pulchério Lancillotti.

1. Deficiência intelectual 2. Educação inclusiva 3. Trabalho didático -
organização I. Título

CDD 23.ed. - 371.92

PAULO OLIVEIRA BARROS

**O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise do trabalho didático**

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 Educadores – Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em 29/02/2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Samira Saad Pulchério Lancillotti (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

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

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

A Ana Maria, minha querida esposa, cúmplice, companheira, amiga, solidária e compreensiva, que sempre apoiou e incentivou-me nessa trajetória, com presença, atitudes e palavras que soaram como alento e motivação.

A Pollyana e João Victor, que me pese a fração do tempo, mesmo sem compreender a dimensão desse feito, foram compreensivos e tolerantes, quando estive ausente.

Aos colaboradores deste estudo, colegas de trabalho, gestores das escolas, professores, funcionários e alunos, todos os que direto ou indiretamente condicionaram para a materialização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que pela fé aprendi ser o autor da vida.

Aos meus queridos pais que desde muito cedo me ensinou, com a simplicidade de quem as condições somente permitiram rudimentos do conhecimento escolar, a importância da escola sem descuidar da formação do caráter.

À minha querida orientadora, professora doutora Samira Saad Puchério Lancillotti, por sua paciência, atenção, seu conhecimento, pela dedicação do seu precioso tempo e por suas valiosas contribuições. Serei sempre grato!

À professora doutora, Celi Correa Neres, 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, pelas vezes que tem contribuído com minha formação tanto acadêmica quanto profissional e novamente colaborar com este estudo.

Aos docentes do Programa, cada um, com seus conhecimentos, importantes, necessários, dispostos, quantas contribuições! MUITÍSSIMO OBRIGADO!

Às escolas que se constituíram o campo da pesquisa, gestores, coordenação pedagógica, professoras do AEE, alunos, funcionários e de maneira especial aos professores(as) pelo acolhimento e acima de tudo por ter aceitado a minha presença no ambiente de trabalho.

Aos mestrandos do Programa do Mestrado Profissional em Educação da UEMS Campo Grande/MS, quantas reflexões, amigos que conquistei pelo desafio em comum: o de tornarmos mestre para a qualidade da educação. Preciosas presenças, inesquecíveis!

“[...] ganha comprovação a tese vigotskiana, de que uma dada forma de corpo e mente se revela como deficiente antes pela condição histórico-social que por um quadro biológico.”

Shima Barroco.

RESUMO

Em meio às inquietações relacionadas à presença do educando com deficiência intelectual no ensino comum é que emergiu a presente pesquisa. O estudo ganha concretude tendo em vista a organização do trabalho didático na sala de aula do ensino comum que tem alunos com deficiência intelectual em processo de escolarização, mais especificamente no quarto ano do Ensino Fundamental. Como objetivo geral pretendeu-se analisar de que maneira se organiza o trabalho didático nas classes do quarto ano do ensino fundamental. O *lócus* da pesquisa são duas escolas da rede pública municipal de Campo Grande/MS,. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram análise documental, questionários semi estruturados e observação. A pesquisa foi desenvolvida à luz da *ciência da história*, perspectiva teórica metodológica que explica o ordenamento social dominante a partir da contradição capital/trabalho. Tomamos como objeto para estudo, o trabalho didático nas classes comuns que contam com alunos que apresentam deficiência intelectual, sob o cunho da educação inclusiva. As análises se deram por meio da categoria organização do trabalho didático, na acepção de Alves (2005) que compreende a relação educativa entre as figuras históricas, educador e educando, os elementos de mediação utilizados na tarefa educativa (conteúdos, procedimentos técnico-pedagógicos, instrumentos didáticos) e o próprio espaço físico onde essas relações acontecem. Os dados analisados permitiram considerar que a escola inclusiva que temos oficializada no discurso político, tem acentuado a heterogeneidade na sala de aula comum. Embora se perceba mudanças no espaço escolar, estas não têm impactado substantivamente o trabalho didático, sobretudo, em relação a escolarização do estudante com deficiência intelectual na sala de aula comum. Ainda que se perceba estratégias que contribuem para sua escolarização, prevalece o histórico paralelismo entre o ensino comum e educação especial. A escola pauta sua prática sob princípios que deram origem à escola moderna (comenianos), ensino homogêneo, simultâneo, centrado no manual didático, dirigido ao coletivo de estudantes.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Organização do Trabalho Didático. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research took place amid the concerns related to the presence of students with intellectual disabilities (**DI** in its acronym in Portuguese) in regular teaching. This study is successful in face of the organization of educational work in regular education classes where students with intellectual disabilities in schooling process can be find, specifically in the fourth grade of elementary school. As a general goal, we intend to analyze how the didactic work is organized in the fourth grade of elementary school. The aim of the research were two municipal public schools in Campo Grande city (MS), serving students with intellectual disabilities. The applied procedures in the data collection were document analysis, semi-structured questionnaires and observation. In the light of science in the history, theoretical methodological perspective which explains the dominant social order since the capital vs. work contradiction. We used as subject to study, the didactic work in regular teaching classes where students with intellectual disabilities can be found. The analysis occurred through the category Didactic Job Organization, according to Alves (2005) understanding, which includes the educational relationship between the historical figures, the teachers and the students; the elements used in the educational task (content, technical-pedagogical procedures, didactic instruments) and the physical space itself, where these relationships occur. The analyzed data allowed to consider that inclusive school we have in the official public speech, has enhanced the heterogeneity in regular classes. Although we realize changes at school, they have not affected significantly in the didactic work. Especially at DI students teaching in regular classes, even when its noticed strategies that contribute for their education, it prevails the historical parallelism between the regular and usual teaching. The actual school bases its practice on principles that aroused the modern school (Comenius principles), with homogeneous and simultaneous teaching, based on teaching manuals, driven to the group of students.

Keywords: Intellectual Disabilities, Organization Didactic Work, Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas de pós graduação – abordagem do trabalho didático nas classes comuns que atendem educandos com deficiência intelectual.....	61
Quadro 2 - Artigos científicos que abordam o trabalho didático nas classes que atendem educando deficiência intelectual.....	75
Quadro 3 - Caracterização de profissionais das escolas	90
Quadro 4 - Caracterização dos alunos com deficiência intelectual das escolas	91
Quadro 5– Controle de observações.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1A - Aluno com DI da Escola A
A1B - Aluno com DI da Escola B
A2B - Aluna com DI da Escola B
ABDEV - Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
AE- Atendimento Especializado
AE - Atendimento Educacional Especializado
APE - Apoio Pedagógico Especializado
Anped - Anais da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEINF- Centro de Educação Infantil
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CIEN - Ciências
CNE - Conselho Nacional de Educação
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência
CA - Coordenadora Pedagógica da escola A
CB - Coordenadora Pedagógica da escola B
DEE - Divisão de Educação Especial
DF - Deficiência Física
DI - Deficiente Intelectual
EA - Estagiária de Apoio
ED. F- Educação Física
EJA - Educação de Jovens e Adultos
GEO - Geografia
HIST - História
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LP - Língua Portuguesa
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MAT - Matemática
MEC - Ministério da Educação
NABTA - Núcleo de Produção Braille e Tipos ampliados
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
NEPE - Núcleo de Educação Profissional Inclusiva
NUMAPs - Núcleos Municipais de Apoio Pedagógico
ONU - Organização das Nações Unidas
OTD - Organização do Trabalho Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
PAEEA - Professora do AEE da Escola A
PAEEB - Professora do AEE da Escola B
P1A - Professora de atividades da Escola A
P2A - Professora de ciências da Escola A

P3A - Professora de educação física da Escola A
P4A - Professor de arte da Escola A
P1B - Professora de atividades da Escola B
P2B - Professora de ciências da Escola B
P3B - Professor de educação física da Escola B
P4B - Professora de arte da Escola B
RAADI - Referencial de Avaliação e Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
REME - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*
SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SEM - Sala de Recursos Multifuncionais
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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O TRABALHO DIDÁTICO EM PROCESSO.....	23
1.1 O Trabalho Didático: aspectos históricos.....	25
1.2 Educação Especial no Brasil.....	39
1.3 Políticas de integração e inclusão: movimento para levar o educando com deficiência ao ensino comum	48
2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aspectos do trabalho didático na escolarização do educando com deficiente intelectual.....	60
3 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: organização do trabalho didático	86
3.1 Lócus da Pesquisa: caracterização geral	86
3.2 ESCOLA A, ESCOLA B: organização do trabalho didático.....	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
5 REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	129
ANEXOS.....	139

INTRODUÇÃO

O atendimento educacional ao aluno com deficiência vem sendo legalmente garantido no Brasil, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 4.024/1961, cujo Título X, Art. 88, assegurava: "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961). A referida Lei previa, também, a possibilidade de apoio dos poderes públicos às iniciativas privadas que oferecessem atendimento eficiente à educação dos "excepcionais".

Porém, a ênfase em uma política de atendimento educacional, preferencialmente no ensino regular, toma proporções maiores e se fortalece a partir da promulgação da Constituição Federal/1988 que assegura no art. 206, inciso I: “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garante como dever do Estado, “[...] a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208).

Menos de uma década depois, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96, traz um capítulo inteiro dedicado ao tratamento da educação especial (capítulo V) com avanços significativos que orientam para a escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum.

Destaca-se, também, o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, que no art. 2º afirma:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Entretanto, a escola depara-se mais efetivamente com o discurso da educação inclusiva, principalmente no que concerne à categoria da educação especial, a partir da discussão, elaboração e aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva*

da *Educação Inclusiva* (2008), com evidente destaque e divulgação massiva do direito de todos os alunos a estarem juntos, na escola comum.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008* tem suas raízes no movimento mundial pela inclusão, que se prescreve pela realização de diversas convenções internacionais, das quais o Brasil é signatário. No texto da Política, a educação inclusiva é concebida num amplo espectro:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Dos documentos referenciados, a *Constituição Federal* (1988), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96*, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001) e a *Política Nacional de Educação Especial na*

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em se tratando do campo educacional, foram as bases para o surgimento de diversos outros documentos nacionais, produzidos desde os anos de 1990 até recentemente, os quais norteiam a educação, com discursos para a construção da escola inclusiva. As ações desencadeadas pelos órgãos gestores, como o MEC, secretarias estaduais e municipais, e órgãos normativos, como os conselhos de educação, seguem, também, necessariamente na mesma direção.

No âmbito internacional, as produções apontam que o fortalecimento da educação inclusiva começou a configurar-se a partir de 1990, com a *Conferência Mundial de Jomtien*, na Tailândia, resultando na *Declaração Mundial de Educação para Todos*. A partir dessa declaração, foi inserida na pauta central da educação, a preocupação com o atendimento para todos, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais. E, em se tratando especificamente da educação especial, a discussão fortaleceu-se, também, com a *Conferência Mundial de Educação Especial*, que deu lugar à *Declaração de Salamanca* (Espanha/1994), embora o conceito de "necessidades educativas especiais" constante dessa Declaração não se

limite às decorrentes da deficiência. Bueno (2008, p.50) esclarece: “[...] ‘Necessidades educativas especiais’ abrangem, com certeza, a população deficiente, mas não se restringem somente a ela.”

Em Salamanca, foi defendido o direito de as pessoas com necessidades educativas especiais terem acesso à escola comum. Em consequência, o lócus da educação para as pessoas com deficiência toma a direção da escola comum.

Destaca-se também, no plano internacional, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU em 2006. Nela ficou estabelecido que os Estados Parte – e isso inclui o Brasil, pois é signatário desta organização mundial, – devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006, Art.24).

Nesse sentido, a educação no Brasil foi, paulatinamente, se alinhando ao movimento internacional de inclusão, ajustado sob os ditames da economia capitalista globalizada.

O interregno de meados para o final da década de 1990 foi um período de grande divulgação e discussão da LDB nº. 9.394/96. Dentre outras questões educacionais abordadas destaca-se, principalmente, a “inovação” de se contemplar um capítulo inteiro – o capítulo V – à Educação Especial, num período em que predominava, ainda, o discurso da integração do aluno com deficiência na escola comum, muito divulgado, porém sem ênfase na questão da obrigatoriedade da matrícula.

Quando matriculado na escola, havia uma prática recorrente: o aluno era “ensalado”, sempre que possível, com um professor que tinha “perfil” para trabalhar com aluno com deficiência. Esse perfil caracterizava-se pelo fato de tal professor perceber as necessidades educativas especiais do alunado com deficiência e ter passado por cursos da área da educação especial. Postulava-se que tais necessidades fossem circunscritas somente aos alunos com deficiência, pensamento ainda hoje muito presente no meio escolar.

Ao pesquisar a constituição de políticas de educação inclusiva no Brasil, Kassar (2011, p. 50) faz a seguinte consideração:

O período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores.

Não por acaso, os temas acerca da inclusão na escola brasileira têm se tornado pauta de discussões diversas. Sua gênese está arraigada em movimentos e organismos internacionais e, sendo o Brasil membro integrante de tais organismos, as políticas têm se alinhado, necessariamente, ao processo mais amplo. Nesse sentido, entre os diversos documentos oficiais nacionais que tratam da educação, ainda que instituídos no período da *integração*¹, como demonstram seus conceitos em relação àquele tema, já trazem presente a ideia de *inclusão* quando se trata dos aspectos sociais implicados e a proposição de democratização do ensino.

As estatísticas têm² demonstrado que as políticas afirmativas para a inclusão no campo da educação, efetivamente contribuíram para proposição de políticas e ações em prol da universalização do ensino. Embora, a universalização do ensino ainda não tenha sido consolidada, em relação à educação especial, nessa perspectiva de educação inclusiva, evidencia-se um aumento, como outrora nunca percebido, do alunado com deficiência, matriculado no ensino comum.

¹Para a esse período da educação especial Bueno (1999, p.8) faz a seguinte caracterização: “[...] tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida que centrava toda sua argumentação na perspectiva de detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso na afirmação – sempre que suas condições pessoais permitirem”. Para Pereira (1983, p.13) “Uma das características fundamentais do princípio da normalização se refere à integração do excepcional. Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional. O conceito evoluiu como resultado da influência de forças políticas, jurídicas, sociais, psicológicas e pedagógicas.

²No capítulo I desse trabalho, na seção 1.3 Políticas de integração e inclusão: movimento para levar o aluno com deficiência ao ensino comum, na página 57, citamos dados retirados do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que referendam a afirmação.

Com o avanço da democratização do acesso à escola, a discussão tem, inevitavelmente, se inclinado para a questão da qualidade do ensino. E, nesse aspecto, temos muito a melhorar. Somente para ratificar essa afirmação recorre-se aqui a Sanfelice (1989) e Ferreira & Ferreira (2004) que já disseram que a proposição de universalização do ensino revelou a crise da escola, na medida em que se democratizou o acesso quantitativo à educação formal, pois, em termos qualitativos não se percebe a mesma efetividade.

Somos contemporâneos de uma escola que se pretende universalizar. A escola inclusiva, politicamente instituída, resultou em uma escola efetivamente heterogênea, no que se refere à diversidade. E a escola pública, destacadamente, tornou-se um importante espaço social para onde conflui a diversidade de todos os gêneros e categorias. Há que se reconhecer, que no discurso de “escola para todos”, o todo agora abarca pessoas que historicamente estiveram à margem do efetivo direito à escola e a outros benefícios sociais e materiais. Entretanto, numa sociedade organizada em classes, há a escola para a classe dominante, detentora dos meios de produção, e a escola para a classe dominada, a classe trabalhadora que representa a força de trabalho. Nessa perspectiva, Saviani (1991, p.41) escreve:

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos que evitem a transformação).

Outra questão a ser colocada é que, numa sociedade de classes antagônicas, marcada pela desigualdade social, a escola tem oficialmente assumido novas funções, que dizem respeito a questões tais como segurança, saúde, alimentação e outras que são atribuídas ao contexto educacional. Há uma escola pretensa a minimizar as mazelas produzidas no interior de um sistema econômico excludente.

Feita essa análise, na condição de docente na Rede Municipal de Ensino– REME, do município de Campo Grande – temos participado desses momentos, presenciando efetivamente os conflitos e desafios que surgem para ação docente em meio à heterogeneidade presente na sala de aula.

Nesse processo, mais precisamente em 2007, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) criou os Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS), com o intuito de oferecer apoio efetivo às unidades escolares de sua rede, pois a quantidade de alunos com deficiência no ensino comum crescera consideravelmente. Os núcleos descentralizaram o apoio às escolas, em relação aos alunos com deficiência, sendo implantados, estrategicamente, dentro de unidades escolares polo. A atuação, como técnico da educação especial em um desses núcleos tem sido, de certa maneira, ~~como a de~~ um laboratório diário para experienciar as práticas da educação especial no ensino comum, proporcionando um amplo espectro de conflitos, indagações, dúvidas, tomada de decisões e encaminhamentos.

A referida atuação tem exigido constantes reflexões e estudos acerca de situações-problema que têm provocado inquietações, dentre as quais, destacamos a escolarização do aluno com deficiência intelectual na sala de aula do ensino comum. Tais situações, vivenciadas no cotidiano de trabalho, foram os determinantes que nos motivaram a buscar, por meio da pesquisa, conhecimentos que possam fundamentar a atuação na educação de modo que nossas contribuições ensejem transformações qualitativas de relevância social. Conforme Saviani: “[...] uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria” (2012, p.91).

Exatamente em meio às inquietações descritas, emergiu a presente pesquisa, que constitui prática necessária à compreensão mais ampla e enfrentamento dos desafios que estão postos.

Nessas circunstâncias, indagamos quanto à escolarização do aluno com deficiência intelectual³, com as suas possíveis necessidades educativas especiais que apontam para individualização do ensino, se elas são contempladas na escola comum, numa organização

³ “[...] o emprego do termo deficiência intelectual, que se originou da mudança proposta em 2002 pela American Association of Mental Retardation (AAMR), passa a conter uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, e a considerar a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social. Essa associação americana a partir de 2007 passou a ser denominada de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), mudando retardo mental para deficiência intelectual.” (ROSSATO e LEONARDO, 2011, p. 73). A Deficiência Intelectual, conforme definição mais recente (AAIDD/2007), 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.

didática sustentada nos fundamentos comenianos, normalmente coletivizada, pautada nos princípios da homogeneidade.

Hipotetizamos que o trabalho didático voltado a esses alunos tem se restringido a atividades aleatórias, desconsiderando as necessidades educativas específicas do aluno e o conteúdo trabalhado com toda a turma.

Elegendo-se como objeto *o trabalho didático nas classes comuns que contam com educandos que apresentam deficiência intelectual, sob o cunho da educação inclusiva*, são abordados os elementos que se encontram diretamente implicados na acepção de Alves (2005) acerca da organização do trabalho didático, que compreende a relação educativa entre as figuras históricas de educador e educando; os elementos de mediação utilizados na tarefa educativa como conteúdos, procedimentos técnico-pedagógicos, instrumentos didáticos e o próprio espaço físico onde essas relações acontecem.

Como objetivo geral da pesquisa pretendeu-se analisar de que maneira se organiza o trabalho didático nas classes do quarto ano do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública municipal de Campo Grande/MS, que atendem alunos com deficiência intelectual.

Como objetivos específicos compreendem-se:

- Apresentar historicamente a organização do trabalho didático na educação comum e na educação especial, chegando à proposição da educação inclusiva.
- Analisar o debate acadêmico sobre o trabalho didático na inclusão do aluno com deficiência intelectual, buscando sinalizar os pontos de convergência, divergência e as lacunas desta produção.
- Descrever e analisar o trabalho didático em classes de quarto ano do ensino fundamental, que atendem alunos com deficiência intelectual.
- Propor ações que possam contribuir para o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino comum da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

Todo o processo da pesquisa foi conduzido sob a luz da *ciência da história*⁴, teoria de base materialista-dialética, que permite compreender a dinâmica da sociedade presente a

⁴ “Conhecemos somente uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser analisada sob duas maneiras: história da natureza e história dos homens. As duas maneiras, porém, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens estarão condicionadas mutuamente. A história da natureza, conhecida como ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos de analisar a história do homem, pois quase toda a ideologia se reduz a uma concepção distorcida dessa história, ou a uma abstração

partir da contradição capital/trabalho. Nessa perspectiva teórica, conforme Marx e Engels (2010), a história pode ser analisada sob duas maneiras: história da natureza e história dos homens. São inseparáveis e condicionadas numa reciprocidade, de modo que na ação de uma sobre a outra, ambas se transformam.

Alves (2005) destaca que uma matriz teórica se identifica pelo seu sistema de categorias, onde há aquelas que são centrais e outras que são subordinadas ou complementares. Para a *ciência da história* são centrais as categorias “[...] matéria e movimento, quantidade e qualidade, singular, particular e universal, contradição, totalidade, historicidade, modo de produção, capital, mercadoria, trabalho etc.” (p. 9).

Para estudo, aprofundamento, reflexão e análise dessa realidade que se apresenta indubitavelmente complexa em suas diferentes dimensões, recorreremos à literatura que se relaciona com a proposição do projeto de pesquisa, às contribuições científicas de autores que problematizam e documentos oficiais que reportam o tema em discussão.

Dessa forma, acreditamos que, com a pesquisa, efetivamente, podemos oferecer contribuições de relevância social no campo da educação, mais especificamente na modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, haja vista estar relacionada diretamente ao aluno com deficiência intelectual no processo de escolarização no ensino comum. A pesquisa ainda contempla, sobremaneira, uma questão que se configura em desafio candente no espaço escolar na atualidade.

O trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: no *capítulo 1*, faz-se uma abordagem histórica da organização do trabalho didático na educação geral e, paralelamente, pretendeu-se analisar também a história da educação da pessoa com deficiência, com o objetivo de apreender a educação dispensada para essas pessoas, sobretudo as iniciativas de atendimento educacional àquelas com deficiência intelectual que constituem o fulcro do presente estudo. Inicia-se, analisando brevemente o movimento histórico desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, antes da constituição da escola como espaço privilegiado para a atividade educativa, com a pretensão de indicar como se deu a organização do trabalho didático.

completa desta. A própria ideologia não é senão um dos aspectos dessa história.” (MARX e ENGELS, 2005, p.41 [nota de rodapé 1]).

Desde o surgimento dos primeiros estabelecimentos de educação sistemática, vigorou, dentro deles, alguma forma de organização do trabalho didático. Implícito, encontra-se o entendimento de que, como todas as obras humanas, as formas concretas de organização do trabalho didático são históricas. Logo, cada uma delas só pode ser captada concretamente quando referida à forma social que determinou o seu aparecimento, como decorrência de necessidades educacionais dos homens. (ALVES, 2005b, p.17).

No decorrer do capítulo, com as mesmas prerrogativas já explicitadas, analisa-se a constituição da escola pública moderna, seus condicionantes (consolidação do sistema de produção capitalista), a incorporação do discurso de *ensinar tudo a todos* preconizado por Comenius. É abordada a constituição da educação especial no Brasil, referenciando-se, também, alguns documentos de cunho internacional dos quais o país é signatário e documentos nacionais que impulsionaram e dão sustentabilidade à proposição da educação inclusiva.

A opção de estudar questões da educação especial no bojo da educação geral já denuncia o posicionamento de concebê-la como parte indissociável desta, que, por sua vez, só pode ser compreendida no interior do movimento universal da sociedade capitalista, na qual se coloca. A discussão fundamenta-se a partir de estudiosos que têm abordado direta ou indiretamente a questão, entre os quais se destacam: Marx (2013), Comênio (2002), Alves (2005; 2005b), Saviani (2001; 2012), Jannuzzi (2006), Lancillotti (2003; 2006; 2008; 2010), Neres (2010), Pessotti (2012), Anache (1991), Bueno (1994; 2008), Mazzota (2005), Guhur (2004) e outros que têm pesquisado a temática em estudo.

Para analisar a proposição da escola na perspectiva da inclusão, recorreremos a alguns documentos extraídos de acordos internacionais (JONTIEM, 1990; SALAMANCA, 1994) e documentos nacionais, como a Constituição Federal (1988), (LDB n. 9394/96); *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e outros nacionais que, na contemporaneidade, impulsionam e dão sustentabilidade para a proposição da educação inclusiva.

No capítulo 2, busca-se analisar o debate acadêmico sobre o trabalho didático nas classes comuns que atendem alunos com deficiência intelectual, na intenção de sinalizar os pontos de convergência, divergência e as lacunas dessa produção, cumprindo um dos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa.

Para o levantamento da produção científica, acessamos à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), como fonte principal. Tal escolha justifica-se pelo considerável número de trabalhos disponibilizados nesse acervo digital, o qual foi acessado num primeiro momento, a partir das palavras-chave *deficiência intelectual, inclusão e prática pedagógica*. A busca resultou na disposição de dois trabalhos. Após considerar como insuficiente para atender aos objetivos propostos, inserimos outras combinações de descritores até chegar à combinação *deficiência intelectual e educação inclusiva*, resultando em trinta e oito trabalhos disponíveis no período acessado, maio de 2014.

Para complementar a busca de trabalhos que abordam a temática com o intuito de ampliar a discussão, foram acessados, também, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (www.periodicos.capes.gov.br), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), (www.scielo.org), Anais da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (www.anped.org.br) e publicações de autores que vêm se debruçando sobre a questão.

No *capítulo 3*, aborda-se, de forma mais direta, o objeto da pesquisa, procedimentos e instrumentos da investigação, avançando na descrição geral do *locus* da pesquisa, apontando os critérios de escolha de duas escolas da rede municipal pública do município de Campo Grande/MS, quais sejam: localização das escolas, estrutura física (salas de aula, sala de professores, coordenação, gestão, secretaria, laboratórios, bibliotecas, quadra de esportes, outros.); recursos humanos (gestores, coordenadores, professores, monitores, outros.); equipamentos, Projeto Político Pedagógico – PPP, projetos, parcerias, recursos, etc. Descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa como alunos (as), professores (as) e coordenadores (as) das escolas.

O capítulo ainda abrange a análise dos dados coletados. Com fundamento na literatura que deu o arcabouço teórico, descreve-se e problematiza-se a *organização do trabalho didático em classes de quarto ano do ensino fundamental, que atendem alunos com deficiência intelectual*, enfatizando a análise da relação educativa, dos elementos utilizados para mediar a relação educativa do educador com todos os alunos e ao aluno com deficiência intelectual, e do próprio espaço físico.

Nas *Considerações finais* retomam-se questões que, pelo crivo de nossa análise, se posicionaram com maior relevância tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, dando ênfase aos avanços, dificuldades e lacunas que foram evidenciadas por meio da análise e indicando,

também, variáveis que poderão se constituir em temas a serem retomados e aprofundados em novas pesquisas.

Atendendo à exigência do Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), propomos um plano de intervenção com vistas a contribuir para a escolarização do educando com deficiência intelectual no ensino comum.

1 O TRABALHO DIDÁTICO EM PROCESSO

Este capítulo tem como objetivo uma breve incursão na história da educação e, paralelamente, pretende captar o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, com ênfase para a deficiência intelectual, focando aspectos correlacionados ao trabalho didático. Assenta-se no posicionamento de que trabalho e educação se estreitam numa relação dialética que determina as formas históricas da organização do trabalho didático, de tal modo que, para compreendermos a educação de determinado período da História, necessariamente as análises devem passar pela organização social mais ampla, abarcando as relações de trabalho e o modo de produção daquele período.

Nessa perspectiva, pretendemos indicar, sucintamente, como se deu a organização do trabalho didático desde a Antiguidade e Idade Média, até a Idade Moderna, passando da produção artesanal à especializada, que se configurou a partir da instauração da indústria manufatureira, chegando à indústria moderna e culminando com o aprofundamento da divisão do trabalho e da especialização do saber. O largo recuo temporal justifica-se pela intenção de indicar as mudanças estruturais que impactaram essa forma especializada de trabalho.

O fio condutor para a análise deu-se por meio da categoria teórica “organização do trabalho didático”, elaborada por Alves (2001; 2005, 2005b), e que permite apreender a forma como a educação escolar se materializa em dadas condições históricas. O autor advoga que cada época produz uma relação educativa peculiar, ou seja, uma forma histórica de educador e de educando; também produz os elementos de mediação pertinentes, como os recursos didáticos, conteúdos e procedimentos, além do espaço físico adequado ao trabalho didático. Assim, orienta que “[...] ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático” (ALVES, 2005b, p.10). E é nesta mesma perspectiva, que procuramos assegurar nossas conjecturas.

Estabelecido o *trabalho didático em classes do quarto ano do ensino fundamental que atendem alunos com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva*, como objeto de pesquisa, os esforços centraram-se em mergulhá-lo na perspectiva teórica da *ciência da história*, com a preocupação de analisá-lo concretamente com posicionamento teórico. Nesse sentido, remetemos novamente a Alves que, ao explicar o conceito de totalidade em seu trabalho a clara, também, o conceito de singular e universal, implícitos na totalidade:

[...] por buscar a compreensão da sociedade capitalista segundo as categorias da ciência da história, o presente trabalho expressa a consciência de ser esse procedimento imprescindível à apreensão do sentido dos acontecimentos educacionais. É a dinâmica da sociedade que lhes empresta significado. Portanto, a partir do domínio das leis que presidem a dinâmica do todo social, são passíveis de captação, como decorrência, as funções que concretamente a escola exerce no seu interior, uma das intenções básicas da investigação. (2005, p. 11).

Apoiados nos pressupostos metodológicos descritos por Alves, autor que serviu de base para fundamentar a discussão, elegemos, também, o universal e o singular como categorias de análises necessariamente pretendidas na pesquisa. Segundo o mesmo autor, são categorias de análises imprescindíveis a quem pretende pesquisar, na perspectiva teórica da ciência da história.

Mesmo sendo a única forma sob a qual o universal se realiza, *o singular é, sempre, uma forma peculiar de realização do universal*. Por conter, inclusive, aspectos que fogem às formas mais desenvolvidas do universal, o singular exige, também, a construção de categorias científicas apropriadas à sua apreensão plena. (ALVES, 2005b, p.13. Grifo do autor).

Pesquisar o trabalho didático⁵ para o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual que está incluído no ensino comum, e como essa relação educativa está se materializando em nossa realidade concreta, em duas escolas públicas da rede municipal pública de ensino da cidade de Campo Grande, com suas configurações singulares, nos faz debruçar sobre um fenômeno que não acontece isoladamente, desconsiderando as condições materiais mais amplas, do Estado de Mato Grosso do Sul, do Brasil e do mundo.

Acrescentamos ainda, para a percepção do encaminhamento teórico deste trabalho, a contribuição que se segue:

⁵Quando nos referimos ao trabalho didático compreendemos a amplitude didática conferida por Alves (2005b, p.234): “[...] didática, nos limites da discussão travada, incorpora a acepção comeniana. Isto é, didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender às necessidades sociais pertinentes à sua época e mobiliza, para sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade de seu tempo. Se a proposta de Comenius respondeu a uma necessidade social emergente, mobilizando para superá-la os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais avançados para saná-las”.

Como decorrência da abordagem eleita, destaca-se a importância de que se revestem, na análise, as categorias historicidade e totalidade. Elas não são exclusivas, porém, ao serem enfatizadas, permitem a explicitação de aspectos importantes do tratamento teórico-metodológico dado ao objeto. A totalidade, para efeito de ilustração, por se identificar com a própria sociedade capitalista, impõe, previamente ao esforço de análise da educação e da escola, o entendimento das leis que regem o funcionamento dessa forma histórica de organização social dos homens. (ALVES, 2005b, p.10).

Entendemos que os fenômenos eleitos para a pesquisa são plenos de historicidade, produzidos nas relações sociais, determinado por força universal, a saber: o sistema de produção capitalista.

Para tanto, refletir sobre um fenômeno educacional, sobre como se constituiu o trabalho didático, julgamos significativo percorrer uma escalada para o universal. Isto significa que é preciso estudar como esse fenômeno se organizou historicamente na dimensão universal, até configurar-se na construção local. Saviani reporta a Marx para afirmar que a história moderna e a contemporânea são dominadas pelo capital; assim, compreender a história da sociedade exige do pesquisador uma análise do sistema econômico. “Não é possível compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital.” (SAVIANI, 2001, p.17).

Nessa perspectiva, justifica-se a incursão empreendida, ainda que breve, em busca de como se deu historicamente a organização do trabalho didático na educação geral, assim como as iniciativas de escolarização do aluno com deficiência intelectual, para que possamos melhor compreender as transformações ocorridas que culminaram com a proposição da educação na perspectiva da inclusão.

Precisamos buscar na história os determinantes materiais que condicionaram a construção da educação escolar comum e da educação especial até o estabelecimento das atuais políticas educacionais de inclusão, para analisar como a escola tem organizado o trabalho didático frente às novas demandas sociais.

1.1 O Trabalho Didático: aspectos históricos

A educação, que nas comunidades primitivas se efetivava em espaços naturais de convivência, onde a criança aprendia no convívio e no relacionamento com os adultos, transforma-se, no decorrer da História, com o processo de civilização da humanidade, na forma escolar, como espaço privilegiado. Saviani coloca a questão nos seguintes termos:

É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...] Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humana). (SAVIANI, 2012, p. 14).

Reportemo-nos então à escola, concebendo-a com função social educativa e que, para tal, se utiliza do conhecimento historicamente construído nas relações sociais para materializar sua função.

A referência a seguir também nos permite analisar o fenômeno educação a partir da história das transformações do processo produtivo. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2012, p.11).

Lancillotti, ao fazer um amplo estudo da constituição histórica do trabalho docente, inicia-o com indagações que são pertinentes também a esse estudo, quais sejam:

Mas como surgiu esta escola? Por quais caminhos ela se estabeleceu? E como se configurou no seu âmbito o trabalho docente? Sabe-se que foi longo o percurso histórico, séculos transcorreram até a instituição e a universalização do que reconhecemos, hoje, como escola e trabalho docente. (2008, p. 74).

Na perspectiva de conceber a educação escolar em articulação com a forma de organização social, Alves (2005b) procura mostrar, nos diferentes tempos históricos, as

configurações assumidas pelo trabalho didático, sempre atentando para as formas predominantes de organização do trabalho em cada tempo.

Antes de adentrar a discussão, cumpre indicar de maneira mais completa o que o autor compreende por organização do trabalho didático:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de *organização do trabalho didático* envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, 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) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11, grifos do autor).

Então, da forma como se caracteriza, a referida categoria permite apreender de que maneira o trabalho didático se organizou em diferentes contextos históricos. A categoria desenvolvida pelo autor permite ver o trabalho didático numa amplitude importante, não se limitando a aspectos isolados e abarcando todos os processos que envolvem a ação didática e, ainda, no contexto social que a determina.

Assim, o referido autor descreve que, na Antiguidade e na Idade Média, temos a figura do preceptor como educador, e do discípulo como educando. Naquele período marcado pelo preceptorado, a relação educativa entre o mestre e o discípulo era de natureza individual, mesmo quando o primeiro assumia a educação de mais de um educando. O professor surge na Idade Moderna, é a forma predominante de educador até os dias de hoje, em que o educando é o aluno, organizado em classes, e a relação educativa se estabelece entre o professor e um coletivo de alunos. Também é preciso enfatizar que o preceptor poderia acompanhar a formação do discípulo, ao longo de toda a sua formação, enquanto o aluno é formado por inúmeros professores, cada um assumindo diferente parcela do trabalho formativo.

Indica o autor (ALVES, 2005b) que as tecnologias e os conteúdos utilizados também variaram com tempo. A lousa individual, por exemplo, é um recurso tecnológico que predominava numa relação educativa de indivíduo para indivíduo. O quadro negro, por sua vez, respondeu à necessidade de ensino dirigido a um coletivo de educandos. Quanto aos

conteúdos, na sociedade escravista guardavam estreita relação com as atividades desenvolvidas no dia a dia no interior da classe da qual os indivíduos faziam parte, característica também presente na sociedade feudal, embora nesta última, houvesse a predominância dos conteúdos de cunho religioso, principalmente na formação do clero. Na sociedade moderna, o manual didático surge como instrumento didático preponderante, no qual os conteúdos são apresentados sinteticamente, cabendo ressaltar, dentre os conteúdos oferecidos pela escola, para além do domínio de leitura, escrita e cálculo, a presença destacada do conhecimento científico, de natureza disciplinar.

O autor menciona, ainda em relação ao espaço educativo, que esse também se configurou de várias maneiras em diferentes épocas. Na Antiguidade e na Idade Média, não havia um lugar privilegiado, poderia ser um jardim, ou um lugar tranquilo, da residência do preceptor ou do discípulo. Porém, ainda na Idade Média, por força de demanda maior por educação, surgiu a escola como ponto de encontro entre o mestre e seus discípulos.

Alves (2005b) descreve que, na Antiguidade, os homens primitivos viviam em estreita relação com a natureza, estavam organizados em tribos e suas atividades concentravam-se na procura de abrigo, na caça, na pesca e na coleta de frutos para sobrevivência. Essas atividades, advindas da necessidade de sobrevivência eram aprendidas informalmente na relação entre pais e filhos, por exemplo. Essa era a caracterização da relação de educação existente tendo por base o trabalho artesanal, que se caracteriza, sobretudo, pelo domínio de todo o processo, tanto no plano teórico quanto no plano prático. Nessa forma de trabalho o artesão realizava todas as etapas do processo de produção, para o que poderia ter auxiliares, mas era dele o domínio completo do ofício.

Na forma de organização social escravista, Alves (2005b) relata que os proprietários tinham suas necessidades providas pelo trabalho escravo. O escravo se ocupava das atividades necessárias à sobrevivência de todos, fosse na agricultura, artesanato ou pesca. Os filhos dos homens livres aprendiam os ofícios próprios de sua classe social, os meninos as artes da guerra, as meninas atividades ligadas aos afazeres domésticos, como lhes reservava a insipiente divisão do trabalho.

Os proprietários das terras, homens livres, tendo suas necessidades de sobrevivência providas pelo trabalho dos escravos, passaram a ter um tempo de ócio, que precisava ser ocupado. “Nesse momento surge, para o homem livre, um tempo de ócio, no qual emerge a escola como uma das formas dignas de ocupar o tempo livre” (LANCILLOTTI, 2006, p.37).

Percebe-se, no entanto, uma escola para uma minoria, embrionária, pois, se pensarmos na educação numa amplitude maior, essa ainda se dava na vida, pelo trabalho.

Passamos, na sequência, a discutir mais detalhadamente esses elementos da categoria organização do trabalho didático no processo de transformações históricas, buscando refletir sobre a condição das pessoas com deficiência, em contextos distintos.

Em se tratando das pessoas com deficiência no período que compreendia a Antiguidade, sob uma organização primitiva de sociedade em que as atividades humanas eram voltadas para a condição de sobrevivência, quando a força física, por exemplo, poderia ser fundamental para a defesa da tribo, para a caça, para pesca, para a procura de alimentos, entre outras atividades dispensadas para subsistência humana, a pessoa com deficiência poderia tornar-se um estorvo e, por isso, sujeita a atitudes variáveis da comunidade, “[...] sendo prática comum da maioria desses povos, a de eliminar os membros da comunidade que, por incapacidade e/ou deficiências diversas, não participavam (ou não podiam vir a participar) das atividades que assegurassem a vida material da comunidade [...]” (GUHUR, 1994, p.77).

No período escravista, sob a forma de organização social de classes, determinadas por razões semelhantes às dos povos anteriores, a eliminação da pessoa com deficiência tem uma difusão de caráter oficializada. Conforme a mesma autora, “[...] ainda que determinada por razões outras que unicamente as econômicas, como a convivência social e a ideologia, na sociedade Antiga as práticas de extermínio e abandono eram difundidas e sistematicamente realizadas, sendo inclusive admitidas em leis [...]” (GUHUR, 1994, p. 78).

Infere-se, então, que em determinado período da História Antiga a deficiência que limitava o sujeito para a realização de atividades de trabalho necessárias para sobrevivência, era a razão para o tratamento dispensado, “Àqueles que não eram bem dotados fisicamente e apresentavam algum tipo de deformidade ou deficiência eram eliminados” (NERES, 2008, p.151).

Na sociedade feudal, disseminada no campo, mantinha-se uma base agrária de produção, um período histórico que tem a figura do senhor feudal, proprietário de uma grande extensão de terras, e, os servos que produziam nessas terras, num sistema de arrendamentos. Trata-se de um período de forte influência religiosa exercida pelo domínio da Igreja Católica.

Nesse período, ainda com a predominância de atividades ligadas ao campo, o que se entende como educação implicava, para os filhos dos servos, aprender o ofício dos pais, assim

como aprender com o mestre os trabalhos artesanais. A arte de guerrear e a cavalaria eram oferecidas para os filhos da nobreza. A educação intelectual acontecia sob a influência das orientações da Igreja, aos filhos da nobreza, sobretudo na formação do clero.

Numa análise do trabalho didático, em âmbito mais geral, Alves (2005b) observa que na sociedade escravista e na sociedade feudal, a relação educativa era caracterizada pelo preceptorado, uma relação de natureza individual, ou seja, do pai com o filho, do mestre com seu discípulo. “Enquanto se realizava a educação de um jovem, a relação que se estabelecia entre ele e seu preceptor na sociedade escravista e na sociedade feudal eram, sobretudo, de natureza individual.” (p. 18).

O autor acrescenta que, ainda no interior da sociedade feudal, a natureza do trabalho era artesanal, conforme já explicitado, o mestre artesão tinha domínio pleno, tanto teórico como prático da atividade que desenvolvia. E, de forma correspondente, o mestre ou preceptor, na educação, dominava por completo as etapas das atividades de ensino, de modo que a organização do trabalho didático reproduzia a organização técnica do trabalho artesanal.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, tendo como consequência o aumento da produção, o excedente foi condição para o desenvolvimento das trocas o que sinalizou um longo período histórico de transição do feudalismo para a ascensão de uma nova ordem social, a burguesa. Nesse período ocorreram profundas transformações nos processos produtivos e, em termos de importância econômica, a produção do campo ficou secundarizada, em virtude do desenvolvimento da produção urbana, marcada pela indústria manufatureira⁶.

No decorrer da Idade Média para a Idade Moderna, com a intensificação da demanda por instrução, a relação educativa de natureza individual entrou em crise. O aumento de estudantes, advindos principalmente da nobreza, gerou a necessidade de se estabelecer espaço físico e a proposição de formas didáticas que correspondessem às novas demandas. Alves (2005) destaca o surgimento de escolas monásticas, das catedrais, escolas paroquiais, escolas palacianas e escolas familiares. Nesse movimento, surge uma nova relação educativa combinando procedimentos de atendimento individual e coletivo.

⁶A manufatura é expressão clássica de cooperação fundada na divisão do trabalho, é a forma predominante de produção capitalista desde meados do século XVI ao final do século XVIII, e tem duas origens: de um lado, nasce da concentração de trabalhadores de ofícios distintos e interdependentes, que se articulam para a produção de uma mesma mercadoria, sob o comando do mesmo capital, em uma mesma oficina. De início, são os artesãos que têm domínio do seu fazer, em toda a sua extensão; contudo, progressivamente, se especializam em uma determinada operação parcial do processo, tornando-se parte de um trabalhador coletivo. (LANCILLOTTI, 2008, p.60).

Nesse entretempo, ainda na Idade Média, com a disseminação dos valores apregoados pela Igreja, as pessoas com deficiência eram vistas a partir da ótica da caridade, como filhos de Deus. “Com essa nova concepção, as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em igrejas, onde foram organizados orfanatos, abrigos para atendê-las com as crianças pobres e desamparadas.” (NERES, 2008, p.152). Para Pessotti (2012), essa caridade é sinônimo de isolamento, mas também de reclusão social, “[...] segregar é exercer a caridade pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil.” (p.17).

Ao buscar na história da educação informações sobre o atendimento educacional do deficiente, Mazzota (2005) frisa que, até o século XVIII, as noções em relação à deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para ela. De acordo com o autor, a falta de conhecimento sobre as deficiências levavam à marginalização dos sujeitos com deficientes, os quais eram ignorados por “serem diferentes.” E acrescenta, “[...] a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por ‘serem diferentes’, fossem marginalizadas, ignoradas.” (p.16). O que pensar, atualmente, com a gama de conhecimentos produzidos em relação às deficiências? Contraditoriamente, as pessoas com deficiência continuam sendo vistas sob a ótica do preconceito.

O autor ainda relata que a religião, com toda força cultural que exerceu ao conceber o homem como “imagem e semelhança de Deus”, inculcou a ideia da condição humana de perfeição física e mental. Desse modo, as pessoas que não se alinhavam com esses atributos de “parecidos com Deus” eram postas à margem da condição humana.

No plano geral, em resposta à demanda social por expansão da escola, Alves enfatiza a proposição de *ensinar tudo a todos*, na *Didática Magna*, elaborada por Comenius no século XVII: “[...] foi Comenius quem anunciou, claramente, a proposta de escola moderna, cuja organização do trabalho didático, por inspirar-se na manufatura, representou também, a superação definitiva do ensino artesanal” (ALVES, 2005, p.63). Com a mesma perspectiva de análise, Lancillotti também destaca a didática mentalizada por Comenius como a forma mais avançada ao que se propôs, como expõe na citação a seguir.

O trabalho didático incorpora a divisão do trabalho, progressivamente, desde o século XV, a partir das ações educativas dos Irmãos da Vida Comum; o que avança

no século XVI com as atividades dos jesuítas, de John Sturm e Ratke, dentre outros. Contudo, a nova organização do trabalho didático só vai encontrar sua forma melhor acabada na obra *Didáctica Magna*, de Comenius, no século XVII. (2010, p. 13).

Para Gilberto Luiz Alves, a organização didática predominante hoje na escola, tem sua gênese exatamente na didática pensada por Comenius, inspirada na manufatura. E, nesse sentido, o autor qualifica a escola atual, anacrônica ao seu tempo.

Em sua análise da elaboração didática comeniana, com a organização da produção vigente naquele período histórico, qual seja, a manufatura, o autor descreve:

O educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, em que a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosa controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2005, p.63).

Assim, o trabalho didático incorpora a divisão do trabalho mecânico e racionalizado, organizado nos fundamentos da produção manufatureira:

[...] a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo à todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá de modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. (COMÊNIO, 2002, p.127).

Nesse sentido, o trabalho educativo vai se conformando à maneira do trabalho na manufatura, racionalizado, parcelado, o que certamente simplifica a sua realização. Assim como nas oficinas manufatureiras, têm-se a reunião de vários trabalhadores produzindo, parceladamente, um único produto, onde não se exige mais o trabalhador com domínio de todo o processo do trabalho. Na escola comeniana, concebida sob os fundamentos do trabalho manufatureiro, o professor torna-se um trabalhador especializado⁷.

⁷O surgimento do trabalhador especializado pressupõe a simplificação do trabalho, perda do domínio de todo o processo “[...] na medida em que realiza uma ou poucas operações especializadas do processo de trabalho, é um

Embora pensada no século XVII, Alves (2005, 2005b) afirma que a escola proposta por Comenius não foi materializada de imediato. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista a escola comeniana, ainda que de forma lenta e precária, encontrou as condições materiais adequadas à sua instauração, consubstanciadas com as necessidades decorrentes do sistema produtivo que, na racionalização do trabalho, requisita força de trabalho especializada.

A racionalização desejada, que representa maior produção com mais economia, consolida e aprofunda a divisão do trabalho que também é percebida na escola, agora concebida na condição necessária para "ensinar tudo a todos". Para tanto, Comenius indicava: "[...] no exército escolar, convém proceder de modo que os mais lentos *se misturem* com mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras exemplos, [...]" (COMÊNIO, 1996, p. 178. Grifo nosso). Todos na mesma escola e no mesmo espaço [destaque para], se misturem, a reunião de alunos seria possível sempre que esse coletivo pudesse seguir as mesmas regras e exemplos, de modo que se previa uma relativa homogeneidade da classe. Alves advoga, então, que Comenius exerceu papel determinante para a universalização da escola.

À medida que se desenvolvem os meios de produção, paulatinamente, o capital vai incorporando todos na condição de trabalhadores especializados⁸, capazes de prover seu próprio sustento. Sob essas condições históricas é que se estruturam centros de atendimento voltados para às pessoas com deficiência, nos quais se pretendiam dar condições de viver em sociedade e, sempre que possível, adquirir capacidades laborais.

“O idiota ‘deverá ganhar seu pão com o suor de sua fronte.’ Como? Aprendendo os bons costumes e algum tipo de trabalho no *estabelecimento especial* chamado asilo-escola” (PESSOTTI, 2012, p.169. Grifo do autor). Como exemplo de abertura de instituição desse tipo, Mazzotta (2005) sinaliza a primeira instituição especializada, fundada em Paris, pelo Abade Charles Eppée, em 1770, especializado para educação de “surdos-mudos”, destacando-a como marco histórico importante para o nascimento da educação especial.

trabalhador cuja especialização dispensa qualquer formação prévia, já que o seu conteúdo se expressa como trabalho simples” (ALVES, 2005b, p.146).

⁸ Trabalhadores especializados tem o sentido de simplificação do trabalho, perda do domínio de todo o processo “[...] na medida em que realiza uma ou poucas operações especializadas do processo de trabalho, é um trabalhador cuja especialização dispensa qualquer formação prévia, já que o seu conteúdo se expressa como trabalho simples” (ALVES, 2005b, p.146).

Enfim, com o desenvolvimento dos meios de produção, Alves (2005), ao caracterizar a sociedade capitalista moderna, ressalta o estabelecimento de profundas transformações sociais e econômicas que tomam por base novas condições materiais de produção – meios de produção e relações de trabalho. Com o desenvolvimento das atividades produtivas industriais as cidades se expandem, os processos produtivos, antes artesanais, com o desenvolvimento da divisão do trabalho cedem lugar à organização manufatureira, predecessora da indústria moderna, caracterizada pela introdução da maquinaria avançada, que amplia sua produção. Assim, há profundas alterações no processo de trabalho e a produção industrial alcança grande escala.

Recorremos a Marx, que se utiliza de elementos figurativos, ao analisar o desenvolvimento da indústria moderna e as transformações sociais e econômicas acarretadas.

O princípio da grande indústria, a saber, o de dissolver cada processo de produção propriamente dito em seus elementos constitutivos, e, antes de tudo, fazê-lo sem nenhuma consideração para com a mão humana, criou a mais moderna ciência da tecnologia. [...] A indústria moderna jamais considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é, por isso, revolucionária, ao passo que a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadoras. Por meio da maquinaria, de processos químicos e outros métodos, ela revoluciona continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Desse modo, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e não cessa de lançar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção a outro. (MARX, 2013, pp. 369-370).

O autor analisa a sociedade contemporânea na sua base econômica sob o método de produção industrial, como um período revolucionário que se diferencia de outros métodos de produção essencialmente conservadores, que o antecederam. A primazia da técnica e da racionalidade torna-o necessariamente revolucionário. Para ele, as transformações que ocorrem nos processos de produção, revolucionam a divisão do trabalho e também alteram todos os processos sociais. Nesse contexto, há necessidade de trabalhadores especializados, força de trabalho qualificada⁹ para operar máquinas. O trabalhador da indústria moderna

⁹Qualificação profissional não tem o significado de domínio da complexidade do processo de trabalho e sim especialização em parcela de trabalho. A especialização do trabalhador, bem como o trabalho especializado significa domínio de parte do processo, logo não há qualificação, pois significa perder o domínio da complexidade do trabalho. Com a emergência da fábrica moderna “A longa aprendizagem do trabalhador tornara-se dispensável e a qualificação profissional passava a ser reconhecida como um empecilho para a consecução dos objetivos do capital”. (ALVES, 2005, p.82-83). “A divisão, a simplificação, a objetivação do

precisa, necessariamente, de instrução adequada para melhor desempenhar sua função no processo produtivo. Educação para o trabalho, eis uma demanda assumida pela escola.

Em se tratando da pessoa com deficiência intelectual, de acordo com Mazzotta, foi no século XIX que se iniciou o atendimento educacional, “[...] começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos 'débeis' ou 'deficientes mentais’. O médico Jean Marc Itard (1774-1838) mostrou a educabilidade de um 'idiota', o denominado 'selvagem de Aveyron’” (MAZZOTTA, 2005, p. 20).

Jean Marc Itard, sensorialista, organicista e médico, frisa Mazzotta, é reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou “retardados mentais”. Registrou suas tentativas na educação de Victor¹⁰, que é tido como o primeiro manual de educação de retardados, publicado o livro na França em 1801.

Nessa sequência cronológica, seguindo na especificidade da educação do educando com deficiência intelectual, o autor destaca também *Edward Seguin* (1812-1880), discípulo de *Itard* e também médico¹¹. Seu trabalho concentrou-se na educação dos gravemente retardados. “[...] estabeleceu o primeiro internato público da França para crianças retardadas mentais, e imaginou um currículo para elas” (p.21).

Pessotti chama atenção para o fato de que a metodologia desenvolvida por Itard, na tentativa de educação de Victor, há quase dois séculos, tipifica claramente a educação especial presente.

[...] a individualização do ensino entendida não como mera segregação metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno como pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias e como organismo biológico mais ou menos equipado de funções sensoriais e corticais (PESSOTTI, 2012. p.58).

trabalho e, em decorrência, a especialização do trabalhador seriam fenômenos cujas sequelas se manifestariam como *desqualificação do trabalhador*.” (p.83. Grifo do autor).

¹⁰ “O selvagem de Aveyron, a quem Itard daria o nome de *Victór* por seu interesse especial pelo som *o*, fora capturado em 1797 na floresta de La Caune,[...]” (PESSOTTI, 2012, p. 44. Grifo nosso).

¹¹ Ao referir-se à presença médica na educação dos deficientes, no século XIX, na Europa, Pessotti (2012, p.74) faz a seguinte afirmação: “O médico é o novo árbitro do destino do deficiente, ele julga, ele salva, ele condena.” Influência percebida no caso brasileiro, na educação especial, até meados do século XX e talvez tenha influenciado todo o século e ainda permanecem sinais desse “poder médico”, sobre a educação do deficiente, até nos dias atuais. Os conhecimentos da área da saúde tiveram e têm contribuições indispensáveis para a educação da pessoa com deficiência, entretanto, não se colocam acima nem substituem o conhecimento do campo educacional.

Mazzotta (2005) menciona ainda mais três personagens que se destacaram em suas atividades educacionais com deficientes, Johann J. Guggenbühl (1816-1863), que se tornou famoso por seu trabalho em um internato em Albenberg-Suíça, baseado na combinação de tratamento médico e educacional. Depois, Maria Montessori (1870-1956), que aprimorou, segundo Mazzotta, os processos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças “retardadas mentais”. O autor destaca que Montessori enfatizou a “autoeducação” pelo uso de materiais didáticos, que incluíam, entre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo.

E, ainda na Europa, destaca a professora Alice Descoedres (1928), que elaborou uma proposta curricular para os *retardados mentais leves*. “Sua orientação era a de que as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas em ambiente natural, mediante instrução individual e grupal, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas” (MAZZOTTA, 2005, p.23). Essa última, de acordo com o autor, também exerceu influência direta no pensamento educacional brasileiro na constituição da educação especial.

Do final do século de XIX ao início do século XX temos o seguinte panorama da educação do educando com deficiência intelectual: “O enfoque médico-pedagógico foi dando lugar, na transição do século XIX ao XX, ao enfoque psicopedagógico, que avança na educação como um todo, sob o influxo do movimento da Escola Nova” (LANCILLOTTI, 2010, p. 59). A autora ainda acrescenta, referindo-se à influência da corrente psicopedagógica que, “Essa influência se fez sentir, particularmente, por meio das experiências desenvolvidas por Maria Montessori, Alice Descoedrese, na realidade brasileira, por meio das ações de Helena Antipoff” (p.59).

Desse modo, podemos observar que as transformações na sociedade não se dão num determinismo histórico linear, mas, sobretudo, a partir das relações sociais mediadas pelo trabalho, com amplos impactos na educação. Evidentemente que o poder dominante exerce a maior influência, porém nas transformações também se percebem conquistas advindas dos anseios da classe dominada, embora, muitas vezes as concessões do capital sejam regidas no interesse de sua própria manutenção. É o que inferimos na citação de Barroco ao tratar da expansão da educação no século XIX, do direito de educação para todos, com base em Lenin (1982):

Historicamente falando, esta defesa se apresenta quando há a demanda por trabalhadores mais qualificados, no momento em que o capitalismo entrava em sua fase monopolista financeira (LENIN, 1982) e, ao mesmo tempo, quando as denúncias de exploração impiedosa dos trabalhadores pelo capital se intensificam. (BARROCO, 2007, p. 118).

A educação do trabalhador surge como uma necessidade em resposta à divisão do trabalho. A expansão da escola se dá para atender à classe trabalhadora, qualificando-a para o trabalho. “[...] o acervo de conhecimento amplia-se extraordinariamente, a socialização desse conhecimento torna-se condição para a consolidação e hegemonização do modo de organização capitalista e impõe a ampliação do acesso à educação.” (LANCILLOTTI, 2006, p.37). Nesses termos, entendemos que os avanços do conhecimento se subordinam aos interesses do capital: por um lado, permitem a formação de um trabalhador mais produtivo, por outro, servem ao desenvolvimento de novos meios de produção, que simplificam e racionalizam o processo produtivo.

Feita essa breve incursão histórica, o que podemos pressupor é que a nossa escola, em termos de organização do trabalho didático, mantém estreita semelhança com a escola comeniana. Para Alves (2005), a organização didática postulada por Comenius, no momento histórico em que foi instituída se justifica pelas condições materiais de seu tempo e pela proposição de "ensinar tudo a todos." Alves (2005) faz ao fazer uma retrospectiva histórica por meio da categoria organização do trabalho didático, e constata que a escola que temos hoje continua arraigada aos fundamentos comenianos.

A análise retrospectiva revelou que a organização do trabalho didático, vigente nos estabelecimentos educacionais de nosso tempo, foi fundada por Comenius no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho. No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuam a ser utilizados os mesmos instrumentos preconizados pelo autor de *Didática Magna*, em especial o manual didático, que domina e dá a tônica à atividade de ensino. (ALVES, 2005, p. 230-231. Grifo do autor).

E acrescenta o autor que, embora seja uma didática predominante na escola contemporânea, ela não se justifica, haja vista o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação que possibilitam acessar toda gama de produção de conhecimentos neles disponibilizados. O mesmo autor discute os possíveis rumos de uma nova didática e uma nova instituição educacional, que expressa nos seguintes termos:

A necessidade mais urgente incide sobre a produção de uma nova forma de organização do trabalho didático, compatível com os recursos tecnológicos contemporâneos. Os instrumentos do trabalho de ensino deverão fluir, por exemplo, dos meios de comunicação de massa e da informática. E para que não se pense que os recursos da educação deverão ser buscados somente nessas fontes, acrescente-se que será muito salutar a reintrodução de obras clássicas no trabalho didático. (ALVES, 2005, p. 258).

Embora atualmente tenhamos um amplo desenvolvimento tecnológico, é verdade que ele não influencia o trabalho didático, com a intensidade que se almeja para a superação do que está posto secularmente. Entretanto, é necessário ponderar que numa sociedade marcada pelas diferenças econômicas, desenvolvimento tecnológico não significa a democratização do seu acesso para todos.

Especificamente na educação especial, atualmente as tecnologias são eleitas pela legislação da área (BRASIL, 2008; 2009; 2011), como ferramentas indispensáveis na escola, na qualidade de instrumentos pedagógicos de apoio à inclusão do educando com deficiência. E, de fato, são fundamentais. Porém, mediante o destaque que as políticas dão às ferramentas tecnológicas, antes mesmo de discutir os impactos de qualquer natureza, uma questão se coloca, em meio à diversidade tecnológica existente: Qual a formação do professor para seu uso como ferramenta pedagógica? Sem desconsiderar a importância do desenvolvimento tecnológico incluindo as tecnologias assistidas para a Educação, Heidrich; Santarosa e Franco (2012) mencionam o despreparo dos professores para a sua utilização bem como para ensinar o estudante a utilizá-la.

É verdade que as tecnologias atingiram um alto grau de desenvolvimento. Lancillotti (2003; 2010), fala das contribuições que as tecnologias podem oferecer para transformar o trabalho didático bem como o apoio indispensável à inclusão do aluno com deficiência. Não podemos, contudo, desconsiderar as contradições que ainda inviabilizam o acesso e as dificuldades para o uso, que se colocam como entraves para a sua democratização.

Ademais, quando presentes nas escolas públicas, as novas tecnologias - computadores, *notebooks*, *tablets*, lousas e televisões digitais, internet, entre outros recursos –, no aspecto pedagógico, tendem a ser incorporadas de modo a reproduzir práticas já consolidadas pelo uso do manual didático, constituindo suportes para um conhecimento superficial e fragmentado e, assim, não asseguram efetivo acesso ao conhecimento socialmente acumulado.

Comenius idealizou uma organização didática que respondia às necessidades de sua época e para isto mobilizou o que tinha de mais sofisticado do desenvolvimento humano para essa construção. Cabe-nos, hoje, o desafio da superação, haja vista o fato de que a didática posta apresenta indicativos de não estar respondendo devidamente às necessidades da grande maioria da sociedade.

Se a proposta de Comenius respondeu a uma necessidade social de sua época e se, para superá-la, mobilizou os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, reconheça-se que hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos sofisticados para saná-las com maior propriedade. Trata-se, então, repetindo, de *construir uma nova didática*. (ALVES, 2005b, p. 71. Grifo do autor).

Nesse sentido, a pesquisa constitui importante instrumento para evidenciar pistas, apresentar indicativos para a construção dessa nova didática. É pelo seu papel, muitas vezes de denúncia, mas também de construção, reelaboração e disseminação do conhecimento humano que poderá efetivamente trazer contribuições.

Se algumas experiências educacionais contêm certos elementos que podem ajudar a fundar a didática de nosso tempo e se essa tarefa já se faz tardia, os órgãos e estabelecimentos educacionais que tenham tal clareza podem adequar as suas atividades às determinações que emanam dessa nova forma de conceber o trabalho didático. (Ibid., p.72).

Se há sinais que apontam para o estabelecimento de uma didática apropriada para responder aos desafios de nosso tempo, repetimos, é por meio da pesquisa que se podem consolidar os conhecimentos e as mobilizações necessárias para isso.

1.2 Educação Especial no Brasil

Como já explicitado neste trabalho, mesmo quando nos propomos a tratar de uma especificidade, a análise se dá a partir do contexto geral. Assim, pretendemos abordar a construção da educação especial imersa numa totalidade. “[...] estudar a educação especial no

contexto da educação 'regular', nas vicissitudes da organização social brasileira, na sua base material e cultural, integrante de um mundo cada vez mais globalizado” (JANNUZZI, 2006, p.3).

Posto isto, buscamos sempre resgatar os fatos como decorrentes de processos históricos, como advindos das relações sociais mediadas pelo sistema social dominante— o capitalismo. Num primeiro olhar, parece implicar um estudo abrangente, porém, é o que nos permite apreender e analisar os fatos concretos na dinâmica da sociedade. Novamente, recorreremos à autora citada anteriormente para ratificar o posicionamento que permeia o presente estudo.

[...] o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, aprendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo. (Ibid., 2006, p. 1).

E é, exatamente, o que se percebe em relação ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência. As ideias acerca da pessoa com deficiência, as políticas públicas, as iniciativas privadas, a educação e outras ações voltadas para esses sujeitos têm sido compreendidas a partir da visão de homem ideal que predomina na sociedade no seu tempo histórico, mesmo que cada espaço apresente suas singularidades.

Dessa forma, Nesse subtítulo pretendemos abordar o tratamento dispensado às pessoas com deficiência na constituição da educação especial no Brasil, com foco no atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual. A intenção passa por trilhar um percurso que permita captar as primeiras iniciativas de atendimento educacional às pessoas com deficiência, culminando com as atuais políticas de educação especial, em nosso país.

Mazzotta (2005) relata que os primeiros movimentos para o atendimento às pessoas com deficiência de um modo geral, e que se concretizam em medidas educacionais, ocorreram principalmente na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, para outros países, entre eles o Brasil.

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. (BUENO, 1994, p.34).

O surgimento da educação especial no Brasil aconteceu no conjunto das reivindicações sociais consequentes das necessidades advindas do desenvolvimento político e econômico. Na citação a seguir, vemos que ela não surgiu para responder às necessidades educativas especiais do alunado que estava presente na escola comum. Ao contrário, surgiu para o alunado que, pelas condições de deficiência, na ocasião, não tinha acesso à escola. Seu próprio surgimento é um indicativo importante para entendermos o porquê de, historicamente, a educação especial ter-se constituído na prática como paralela à educação comum.

[...] 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 (BUENO, 1994, p. 37).

No Brasil, a educação das pessoas com deficiência surgiu institucionalmente de maneira tímida, no bojo das concretizações das ideias liberais no país, no final do século XVIII e início do século XIX. Nesse mesmo período discutia-se, na Assembleia Constituinte, a oferta de educação primária, relegada ao esquecimento. No que diz respeito à educação das pessoas com deficiência, Jannuzzi, considera: “Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação” (2006, p.8). Salvo as iniciativas advindas principalmente das Santas Casas de Misericórdia, com a preocupação voltada para cuidados de alimentação, saúde e higiene, foi somente a partir de meados do século XIX que surgiram as primeiras instituições públicas relacionadas à educação do deficiente. Foram elas: Imperial Instituto dos meninos Cegos, criado em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

Mazzotta (2005) marca dois grandes períodos da história da educação especial do Brasil: o primeiro de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares; o segundo período, de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. O autor relata, também, que foi sob a influência de iniciativas concretizadas na Europa e Estados Unidos, já no século XIX, que se organizaram, no Brasil, os primeiros serviços para atendimento das pessoas com deficiência. Tais iniciativas foram oficiais, como a do Imperador D. Pedro II e outras, particulares, isoladas. A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira viria a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, do século XX.

Neres (2003) pontua que o subsídio público ao setor privado esteve presente desde as primeiras iniciativas da educação especial e, embora não fosse o bastante para atender à demanda, as articulações entre esses setores foram ampliando-se, paulatinamente.

De acordo com a Jannuzzi (2006), o número de instituições aumenta a partir da instauração da República, principalmente para a pessoa com deficiência intelectual. Eram “[...] escolas localizadas nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Amazonas e Rio Grande do Sul os com maior número (cinco).” (JANNUZZI, 2006, p.28).

Sobre a expansão da educação especial no Brasil, Mazzotta escreve: “O atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim” (2005, p.49). Para o autor, esse período se inicia a partir de 1957, estendendo-se até o ano de 1993, tempo em que as campanhas disseminadas tinham por finalidade divulgar e ampliar, em todo o país, a educação e assistência à pessoa com deficiência. Dentre as campanhas destacam-se a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. (1957)*, *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais – CNERDV (1958)* e *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (1960)*.

Jannuzzi (2006) sinaliza que, entre os anos de 1960 e 1980, o Brasil foi impactado pela inversão de uma população predominantemente rural para uma população urbana, período em que se consolida um amplo desenvolvimento industrial. Assim, com as ciências incorporadas à produção, observamos nesse interregno o aumento da produção e a dinamização do mercado de trabalho nacional. Em relação à educação especial, salientamos a importância da pessoa com deficiência no mercado do trabalho, o que poderia elevá-lo à condição de produtor/consumidor, visto pela autora, como uma das faces do capitalismo. E é

exatamente nesse período, que percebemos no Brasil um incremento maior de políticas voltadas às pessoas com deficiência.

Já pontuamos neste estudo que, no Brasil, as primeiras instituições educacionais voltadas ao atendimento escolar das pessoas com deficiência intelectual surgiram ainda durante o Império, a partir da segunda metade do século XIX, período caracterizado por atendimentos numa vertente médico-pedagógica. Para Jannuzzi (2006), a presença da vertente médico-pedagógica tem suas origens na própria ação dos médicos à procura de respostas aos desafios apresentados pelos casos mais graves de deficiência, resistentes ao tratamento terapêutico. No Brasil, especificamente, tal vertente ganha força pela atuação direta dos médicos desde as primeiras instituições, asilos, hospitais e serviços médico-escolar.

Os médicos organizaram também as primeiras agremiações profissionais, e não só facilitaram a divulgação teórica, principalmente em relação à deficiência mental, como também arregimentaram profissionais em torno do problema, enfim, funcionando como possível mecanismo de pressão na organização dos serviços Executivo (JANNUZZI, 2006, p.36).

Ainda de acordo com Jannuzzi (2006, p.49), as ideias de educação da pessoa com deficiência no Brasil sofreram influência da França, principalmente pelas obras de Alfred Binet (1871-1911) e seu colaborador Théodore Simon (1871-1961), imprimindo uma vertente psicopedagógica de educação.

Como já indicamos, desde o fim do Império e advento da República circulou no Brasil o ideário da Escola Nova¹², “São apenas ideias, ainda sem o surgimento de instituições sob seu modelo. Estas vão surgir de 1920 em diante, [...]” (JANNUZZI, 2006, p. 64). Na vertente psicopedagógica de educação, fortalecida pelo movimento Escola Nova “[...] a educação vai continuar bastante influenciada pela psicologia, a preocupação com aspectos intelectivos tem

¹²Para Nagle (2001, p. 312) “A propagação do ideário escolanovista e a sua institucionalização não podem ser estudadas independentemente do processo de reorganização da instrução pública que se opera nos estados e no Distrito Federal, pois se originaram e se expandiram nesse quadro reformista.” O autor considera que o escolanovismo, visto como um progresso nos quadros sociais existentes, representou “um desvio aparatoso” no âmbito das ideias pedagógicas. Como um movimento historicamente ligado a ideologia liberal, crítica à escola tradicional, a ênfase passa a ser dada ao interior da escola, superestimando aspectos técnicos da escolarização em detrimento do enfoque político que a questão da educação popular tivera até então. Ocorre, com isso, a “[...] gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica, isto é, a substituição de um modelo mais amplo por um outro mais restrito de percepção da problemática educacional”.

os testes de inteligência como meio de organizar as classes homogêneas, facilitadoras, segundo se pregava, do ensino e da aprendizagem.” (Ibid.,p.103).

No movimento da Escola Nova no Brasil, como relata Jannuzzi (2006), os dois vultos muito citados pelos pedagogos, no que tange à educação das pessoas com deficiência intelectual, são Ovídio Declory e Maria Montessori, os quais já haviam desenvolvido um trabalho educacional considerado eficiente com *anormais*¹³. Eram trabalhos centrados na atividade do aluno, com ênfase nas diferenças individuais.

No Brasil, ainda que influenciadas pelas correntes psicológicas, tanto a educação especial quanto a educação geral mantinham a influência médica. “Os médicos continuam a ter influência não só na educação do deficiente como na educação em geral, tanto que, anteriormente, a higiene repercutiu na formação dos professores em geral” (Ibid., p.96). A autora salienta que as ambiguidades presentes na abordagem da educação das pessoas com deficiência, considerada ora como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio, caridade), ora mais educativo estão presentes também no quadro geral da educação no país, sob as influências mundiais, como a defesa dos direitos humanos, proclamados desde a revolução francesa, porém de difícil realização entre nós.

Numa visão mais geral, até perto do final da primeira metade do século XX, Januzzi (2006) descreve o quadro educacional brasileiro indicando que a educação *emendativa*¹⁴ vai se modificando lentamente, visto que o novo panorama nacional demandava a necessidade de ler, escrever e contar para ocupação dos novos empregos na indústria ou para morar nas cidades.

A preocupação está centrada nos métodos de ensino, no enfoque psicológico e também na constituição de classes homogêneas. A educação dos deficientes mentais limitou-se, em parte, aos mais lesados, às crianças em que à debilidade mental se acrescentavam outros problemas. Nessas circunstâncias, a escola para o educando com deficiência intelectual foi

¹³ Anormais foi uma terminologia usada na época para se referir as pessoas que apresentavam deficiência (JANNUZZI, 2006).

¹⁴ A expressão ensino emendativo, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido direto desse trabalho educativo em muitas das providências da época. (JANNUZZI, 2006, p.70). A autora referencia que, além de educadores que utilizava a expressão, ela também aparece em nomes de escolas que atendem o deficiente, políticas educacionais e produções relacionadas.

colocada como estabelecimento destinado ao tratamento médico-pedagógico. O pedagogo, nesse contexto profissional, era o auxiliar do médico psiquiatra.

Januzzi (2006) também aponta que, ainda em meados do século XX, toda referência à educação especial é descrita como “educação dos débeis, deficientes, abandonados e delinquentes” (p.109).

Quanto ao programa pedagógico, traz a seguinte citação: “O programa pedagógico apresentava ênfase na educação sensorial, ginástica, principalmente respiratória. Houve também alfabetização; um dos alunos aprendeu a ler em 80 dias [...]” (CESAR, 1929 *apud* JANNUZZI, 2006, p.99).

Numa análise por meio da categoria teórica, organização do trabalho didático, considerando as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica que nortearam a educação especial no Brasil, o professor não ocupa a centralidade na relação educativa. Apesar de essa educação estar influenciada pelo movimento escolanovista, coloca o aluno como centro do trabalho didático; porém, de fato, a centralidade está nos elementos de mediação, quais sejam, os conteúdos apropriados, recursos, instrumentos, ginásticas, terapias, etc., que constituíam as ferramentas para a educação da pessoa com deficiência.

Outro fator importante observado é que essa relação é marcada pela individualização possibilitada pelo atendimento educacional especializado em pequenos grupos, e homogeneizada no sentido de estabelecer os grupos a partir de critérios como grau de deficiência, idade (correndo o risco de infantilizá-lo), nível de desenvolvimento, entre outros fatores indicados como facilitares do trabalho do professor.

Ao analisar a proposta de Helena Antipoff, para a educação de alunos com deficiência intelectual, Lancillotti observa que:

Em toda sua obra, Antipoff faz a defesa da instituição de classes homogêneas, tanto para o ensino comum como para o especial. Considera a autora que essa é a base imprescindível para a *individualização* do ensino. O agrupamento de alunos por níveis de desenvolvimento permitiria ao professor alcançar uma compreensão mais profunda dos mecanismos biopsicológicos que estão sob o crescimento e desenvolvimento dos educandos (normais ou excepcionais) conferindo a base necessária para uma ação segura e consequente. A formação de grupos muito heterogêneos obstaría o trabalho didático, na medida em que oporia forças e demandas antagônicas dificilmente administráveis. (2010b, p.9).

Quanto aos elementos de mediação – conteúdos, instrumentos didáticos procedimentos técnico-pedagógicos – são definidos a partir de uma perspectiva clínica ou psicopedagógica o que pode ser percebido pela ênfase na educação sensorial, ginástica, terapias do comportamento, autoeducação; no que diz respeito à formação acadêmica, eles se restringem, geralmente, aos rudimentos de leitura, escrita e cálculo. No que concerne ao espaço físico apropriado para o atendimento da pessoa com deficiência, têm-se: asilo-escola, escolas especiais anexas a hospitais, classes especiais e instituições especializadas. Nesse período – até meados do século XX – a sala de aula do ensino comum não aparece como o espaço físico adequado para a escolarização do educando com deficiência.

Somente em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, a Lei nº 4.024/61, a educação dos "excepcionais", como era chamada na época, aparece como título de dois artigos (88 e 89), tratada como especificidade. Jannuzzi (2006) relata que em 1970, foi criado o órgão próprio (CENESP/1973)¹⁵ para tratar de sua política educacional. Nesse intermédio, aconteceu o golpe militar de 1964, período em que o país ficou submetido à ditadura. A autora afirma que a economia foi se internacionalizando, a educação passou a ser vista como fator importante para o desenvolvimento, o que atingiu, também, o aluno com deficiência, a partir da década de 1970. Nessa década, acrescenta Jannuzzi, dentre outras movimentações voltadas para as questões da pessoa com deficiência, pelo menos no discurso, a educação especial foi se firmando oficialmente.

Jannuzzi (2006) ressalta que a organização das pessoas com deficiência em busca de direitos – que desde 1950 começara a apresentar iniciativas mais consistentes – passou a ser ampliada a partir de 1980. Surgiram associações nacionais, em busca de reivindicações sociais, expansão e preservação de direitos como parte de um movimento de proporções internacionais. “[...] em educação, são gritos em busca de integração, embora não pregassem a extinção dos serviços existentes, mas a procura de colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento” (JANNUZZI, 2006, p.185).

¹⁵Ligado ao Ministério de Educação e Cultura por meio do Decreto n. 72.425 em 03 de julho de 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, “[...] com a finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.” “[...] com a sua criação foram extintas a Campanha Nacional de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.”(MAZZOTA, 2005, p.55).

Inferimos que desses movimentos e organizações sociais¹⁶ decorrem pressões sobre os órgãos públicos que, em consequência delas, se materializaram em políticas que foram delineando os caminhos da educação especial. “Planejou-se implantação de serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, sala de apoio pedagógico para esse atendimento, a fim de garantir-lhes a permanência” (Ibid., pp.185-186). A implantação dos referidos serviços na educação regular, nesse período, não significava ainda que o espaço físico para a educação do educando com deficiência fosse a sala comum. A sala de recursos, sala de apoio pedagógico e sala especial eram implantadas nas escolas comuns e eram espaços físicos reservados para o público da educação especial.

A preocupação com a educação do educando com deficiência nas décadas de 1970 e 1980 tinha como pano de fundo a educação para a ocupação laboral e ajustamento social, o que não diverge do pensamento que predominava no início do século XX, conforme considerado por Helena Antipoff em ‘Educação do excepcional: suplemento pedagógico especial’, n.2 Minas Gerais, “O trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social” (DIAS, 1995 *apud* JANNUZZI, 2006, p.177). Ainda de acordo com Jannuzzi, foi o enfoque que perdurou até a década de 1990 e talvez perdure até os dias atuais – a preparação para o mercado de trabalho. Ratifica essa afirmação da função atribuída à escola, a afirmação de Alves (2005, p. 186) ao tratar da produção da escola pública contemporânea “[...] a escola cumpre com rigor a função essencial que lhe foi atribuída pelo capital quando assegura oportunidades de emprego a trabalhadores excluídos das atividades produtivas”.

A partir de 1960 até por volta de 1990, a educação especial configura-se, predominantemente, como paralela ao ensino comum, ainda que se observe uma atenção maior de parte dos órgãos oficiais e daí a ampliação do atendimento à pessoa com deficiência. Nesse período, impactada pelo movimento de integração¹⁷, a escola comum já incorporava alunos com deficiência desde que não obstassem o atendimento com os demais alunos.

Jannuzzi (2006) relata que especificamente no Brasil, a educação especial se constituiu, inicialmente, não para atender aos alunos com deficiência que estão no ensino

¹⁶As “forças sociais” atuantes na história. As mais fortes “independentes da vontade dos homens” são as forças materiais de produção. As segundas são as associações profissionais que posteriormente evoluiriam para a formação do partido político; e há as “forças militares” (GRAMSCI, 1980, pp.49-52 *apud* JANNUZZI, 2006, p.24).

¹⁷ Este movimento será abordado com mais detalhes, no próximo tópico.

comum; ela se organizou paralelamente, fora da escola e, com o decorrer do tempo, em espaços dentro da própria escola.

O espaço físico privilegiado da educação especial na escola, de 1960 até por volta de 1990, não foi a sala de aula comum e sim a sala especial, a sala de recursos e a sala de apoio pedagógico. Mantém-se o atendimento por meio de grupos homogêneos. E quando as políticas trazem como pano de fundo para a educação o ajustamento social, a preparação para o mercado de trabalho, o treinamento do deficiente para tarefas repetitivas, essas ideias vão inevitavelmente interferir diretamente na determinação da relação educativa, no espaço físico e nos elementos de mediação que vão determinar a educação do educando com deficiência, por exemplo, os procedimentos didáticos e o conteúdo a serem trabalhados, bem como os recursos a serem utilizados.

No próximo subtítulo, abordamos as políticas que emergiram dos movimentos que intentaram levar os educandos com deficiência para o ensino comum. Primeiro, sob o cunho da **integração**, numa tentativa de o educando com deficiência adaptar-se ao ambiente da sala de aula do ensino comum. Depois, sob o cunho da educação especial na perspectiva da **educação inclusiva**, onde se propugna que a escola comum e a sala de aula comum, devam adequar-se ao educando com deficiência.

1.3 Políticas de Integração e Inclusão: movimentos para levar o educando com deficiência ao ensino comum

Para além da discussão dos documentos norteadores da política pública, este tópico abarca a análise de ações que, de forma mais direta ou indireta, têm repercutido na trajetória da educação especial no país, com impactos na organização do trabalho didático da escola comum.

Ao fazer um estudo da legislação e das normas para a educação especial no período de 1972 a 1985, Mazzotta (2005, p.74) apresenta a seguinte análise: “[...] elas revelam uma tendência de configuração da educação especial no campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não no pedagógico ou mais especificamente escolar”.

Com a mesma premissa de análise da legislação e das normas, no período de 1986 a 1993, Mazzotta constata que

A Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do ‘educando com necessidades especiais’. Aparece aí, pela primeira vez, a expressão ‘educando com necessidades especiais’ em substituição à expressão ‘aluno excepcional’ que daí para frente, é praticamente abolida dos textos oficiais (Ibid., p.75. Grifo do autor).

É nesse período, correspondente às duas últimas décadas do século XX, chegando até meados da primeira década do século XXI, que a educação especial brasileira foi inserida no contexto da educação escolar de forma mais gradual e objetiva. Esse período é compreendido na educação especial como sendo de **integração**.

Jannuzzi (2006) coloca que as ideias decorrentes do movimento de integração penetraram o cenário educacional brasileiro, evocadas pelo princípio da *normalização*, em fins de 1970 e início de 1980, estendendo-se até o início da década de 1990, quando se fortalece o discurso da inclusão por meio da Declaração de Salamanca (1994).

O período de integração da educação especial é apreciado da seguinte forma por Barroco (2007, p. 121):

[...] caracteriza essencialmente pelo fato de as pessoas com deficiências serem preparadas para participarem das mesmas atividades e nos mesmos locais que as sem-deficiências. Cabia-lhes, nesta fase, portanto, prepararem-se ou adequarem-se às atividades, locais e pessoas. Ficava-lhes o encargo de se tornarem o ‘mais normais possíveis’, para causar o menor problema ou transtorno possível em seu convívio com os sem-deficiência.

Anache (1991) ressalta que o período de integração na educação especial tinha a normalização como princípio para integrar o sujeito com deficiência, pois ele carecia de preparo para atuar na sociedade. Assim, esse sujeito deveria ser ajustado à condição de vida que mais se aproximasse dos padrões de normalidade então existentes.

Conforme Mazzotta (2005), nesse período são apresentados diversos planos nacionais de educação que encaminham ações na perspectiva integracionista, entre outros, a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, com fins de “[...] traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e

a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de condutas e superdotadas.” (p.105).

Em 1992, a CORDE define a *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*¹⁸, norteador-se, também, [não diferente dos planos nacionais para toda a educação] pelos princípios de *normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização* (MAZZOTTA, 2005, p.110. Grifos do autor).

No que tange à educação de forma geral, destacamos o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1993 com a premissa de universalização do ensino. “Tal plano inclui, explicitamente, os *portadores de deficiência* como um dos segmentos da clientela escolar, merecedores de 'atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade’”. (MAZZOTTA, 2005, p.114. Grifo do autor).

Analisando a educação especial no movimento da educação geral, percebemos como já aclarado pelos autores (MAZZOTA, 2005; JANUZZI, 2006), que a atenção e ampliação da oferta da educação às pessoas com deficiência se expandem na medida em que se amplia a oferta escolar no âmbito geral da educação. Quando temos documentos, como o Plano Decenal¹⁹, que enfatizam a *Educação para Todos*, inevitavelmente as discussões se encaminham para o sentido literal da expressão, visto que envolvem as pessoas com deficiência. Não podemos desconsiderar, também, que todos esses movimentos são permeados pelas relações sociais, são concessões, às vezes conquistas da classe trabalhadora, outras demandas necessárias ao capital, contradições que permeiam o sistema de produção capitalista.

Conjecturamos que, no período de integração, a educação especial no Brasil se mantém no paralelismo histórico à educação geral. Entretanto, há que se considerar que nesse período ocorrem ações que pretendem a escolarização do estudante com deficiência no ensino

¹⁸ Nesse documento, em diversos itens fazem-se referências aos portadores de deficiência como portadores de necessidades especiais (MAZZOTTA, 2005, p.111). Nesta obra “Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas”, Mazzotta quando se refere ao sujeito com deficiência, usa a terminologia portador de deficiência.

¹⁹ “Tal plano inclui, explicitamente, os portadores de deficiência como um dos seguimentos, da clientela escolar, merecedores de ‘atenção especial nos esforços para alcance da universalização com qualidade e equidade’”(MAZZOTA, 2005, p.114).

comum. O educando com deficiência está na instituição especializada “sendo preparado” para ser integrado na escola comum. Dessa forma, o espaço físico para o aluno com deficiência na instituição especializada incorpora a ideia de preparação que vai ser determinada por sua condição de deficiência.

A educação especial é compreendida como integrante da educação em geral, porém sua configuração se dá no campo terapêutico, preventivo, corretivo de preparação/normalização do aluno para ser integrado na escola comum, tendência que vai determinar a organização do trabalho didático.

Ainda a partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), no Brasil a educação do educando com deficiência se fortalece sob os princípios do movimento de **inclusão**.

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de 'normalização' para aprender, aponta para a escola à diversidade de seus alunos (CNE/CEB, 2001 apud JANNUZZI, 2006, p. 187-188).

No aspecto pedagógico, percebemos nesse período a retomada de ideias escolanovistas, do ensino centrado no indivíduo, de atenção às diferenças em que métodos e técnicas devem ser adequados ao educando.

Os métodos, técnicas, procedimentos de ensino e apoio especializado são salientados como oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, visando à igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (JANNUZZI, 2006, p.191-192).

Nesse contexto, todos na escola devem ser envolvidos no processo em prol da aprendizagem do aluno. A escola é a extensão da sociedade com o discurso de transformá-la e, nesse sentido, Bueno (2001) faz essa discussão propondo que a escola deve ser assumida em sua complexidade, o que implica a atenção de todos os agentes escolares às dificuldades do aluno e a percepção da realidade social e individual de cada um. Acrescenta ainda que essa

concepção política significa ultrapassar a discussão centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino.

De acordo com Jannuzzi (2006), na educação inclusiva o apoio especializado, os métodos, técnicas e procedimentos de ensino são salientados como oportunidades diferenciadas para a equidade. Nessa perspectiva, propõe o reconhecimento das diferenças e a necessidade de condições diferenciadas no processo educacional.

O discurso da educação especial na perspectiva da inclusão no Brasil, não se dá de forma isolada, mas como resultado de um movimento de ordem internacional. Tal movimento ganha força no nosso país a partir de 1990, aquecido pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem, 1990) e, também, com a já mencionada Declaração de Salamanca (1994). Destacam-se esses dois, dentre outros documentos internacionais, como marcos importantes para a proposição da educação inclusiva.

A escola, ao final da última década do século XX, ainda tem a educação especial norteada pelos princípios da integração; as discussões, entretanto, já se encaminham para a educação na perspectiva inclusiva. “A inclusão é considerada um avanço em relação ao discurso de integração, que a antecede, no qual o foco estava na normalização. Isso porque implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” (LANCILLOTTI, 2010, p. 84).

É verdade que o discurso da educação inclusiva já tem provocado algumas mudanças na escola, tais como apoio pedagógico no contexto da sala de aula comum, o AEE em SRM no espaço escolar, a presença pontual de outros profissionais que não estão diretamente ligados ao campo pedagógico, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e outros mais, além de programas de acessibilidade, ainda que insuficientes, considerando-se a amplitude do termo. Porém, o que se observa de maneira mais geral é que as mudanças percebidas se concentram em aspectos atitudinais e custeios. Embora possam interferir na prática pedagógica, a propugnada reestruturação da educação no âmbito da inclusão, não tem avançado muito além do seu discurso, conforme indicam os trabalhos de Garcia (2006; 2010), Kassari; Padilha (2011) e Glat e Pletsch (2013).

Principalmente no início do século XXI, tem havido diversas ações oficiais atuando no sentido de adequar as políticas educacionais brasileiras às convenções internacionais para a inclusão. Entre essas, destaca-se o parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, onde se observam as seguintes proposições:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (CNE/CEB, parecer 17/2001, p. 15).

O mesmo parecer dá destaque à educação inclusiva em relação ao movimento de integração escolar, pressupondo a necessidade de reestruturação do sistema educacional para a construção da escola inclusiva de forma que o acolhimento da diversidade seja não só aceito como desejado. Apesar de orientações pedagógicas que contribuam efetivamente para a organização do trabalho didático na perspectiva da educação inclusiva, o documento dá ênfase para questões comportamentais e atitudinais.

Garcia (2006), ao analisar esse mesmo parecer, concebe-o como incorporação das declarações de Jontien (1990) e Salamanca (1994), as quais enfatizam diferenças individuais, numa compreensão de educação escolar como uma prática social satisfatória capaz de incluir, sustentando-se pela aceitação das diferenças.

Inclusão: Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. Os desafios propostos visam a uma perspectiva relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da educação básica, garantindo o real papel da educação como processo educativo do aluno e apontando para o novo fazer pedagógico. (CNE/CEB, parecer 17/2001, p. 18).

Com base no Parecer 17, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, foi publicada a Resolução n. 02, em 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, onde são instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Um terceiro documento nacional que se destaca é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado no ano de 2008, no qual se define a educação especial nos seguintes termos:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistida. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p.16).

De fato, a atual política da educação especial e seus desdobramentos tem sido marco jurídico para a efetiva presença do alunado com deficiência na escola comum. Diferentemente da Política Nacional de Educação Especial de 1994²⁰, não faz nenhuma restrição para condições, quanto à inclusão do aluno com deficiência no ensino comum. E, com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, o que se dá antes mesmo da publicação do texto da Política Nacional de educação especial de 2008, percebe-se um crescimento de matrículas, sobretudo em classes comuns do ensino comum, como podemos observar no seguinte extrato retirado do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, [...] (BRASIL, 2008, p. 12).

O caderno do Censo Escolar da Educação Básica 2013, Resumo Técnico, também evidencia o crescimento de matrículas do aluno com deficiência no ensino comum, nas escolas públicas:

²⁰ Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994)

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência. (INEP, 2014, p.27)

Notamos pelos dados apresentados que, de fato, em termos quantitativos, a política de inclusão é uma realidade inquestionável, haja vista a quantidade de alunos com deficiência matriculados no ensino comum. Porém, tomar tais dados e afirmar categoricamente que representam a “efetivação da educação inclusiva” é desconsiderar as dificuldades que a educação brasileira atravessa.

A respeito da inclusão escolar, Neres (2010, p.14) faz a seguinte observação:

A defesa da inclusão escolar aparece como alternativa para a superação das condições sociais de uma grande parcela da população considerada excluída. A inclusão dos alunos ditos excluídos passa a ser considerada como via de inclusão social, reafirmando o ideário da escola como instrumento de equalização social. Na educação especial, a inclusão dos alunos com deficiência em escolas comuns é defendida como meio de superação das condições de segregação e de exclusão social a que foram historicamente submetidos.

A mesma autora, apoiada em pesquisas de estudiosos da área, demonstrando que incluir é muito mais que inserir, ratifica a fragilidade da educação brasileira no sentido de oferecer uma educação de qualidade aos alunos com deficiência.

[...] muitos pesquisadores, tais como Padilha (2004), Góes (2004), Laplane (2004) e Bueno (2008), têm revelado a fragilidade do Sistema de Ensino Brasileiro, incapaz de oferecer aos alunos com deficiência uma educação de qualidade, considerando-se que incluir não significa apenas inserir, mas oferecer aos educandos condições de pleno desenvolvimento, por meio do acesso ao conhecimento sistematicamente acumulado pela humanidade. (p.14).

O discurso da inclusão tem gerado políticas educacionais que operam para a manutenção do sistema econômico, em que o pedagógico não ocupa a centralidade. Para Garcia (2006), são medidas que respondem ao acirramento da produção das desigualdades na

sociedade capitalista. A despeito da proposta da educação na perspectiva inclusiva, Barroco (2007, p. 121) faz a seguinte análise, sinalizando o terreno contraditório na qual se pretende sedimentá-la:

Defendida por diferentes documentos e diretrizes de órgãos nacionais e internacionais, governamentais e não-governamentais, amparada por leis que incidem sobre os sistemas nacionais de ensino, a proposta de educação inclusiva ganha corpo em um momento histórico de notória exclusão. Exclusão de povos e populações pobres àquilo que de mais elevado, a humanidade tem produzido em todas as áreas da vida: tecnológica, científica, artístico-cultural, etc. pela homogeneização do patamar econômico em níveis cada vez mais dramáticos.

Qual seria a resposta oficial da educação brasileira, dadas as críticas e as evidências demonstradas por meio das pesquisas, das dificuldades do sistema educacional em dar respostas qualitativas à inclusão dos educandos com deficiência? A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sinaliza: “[...] a educação especial, tem de, por meio do atendimento educacional especializado, promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência.” Posta dessa forma a incumbência da educação especial, Neres (2010, p. 45) confere que “Essa concepção parece explicitar que a educação dos alunos com deficiência é responsabilidade da educação especial na forma de atendimento educacional especializado.”

Todavia, com o discurso de que a educação especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fará a inclusão do educando com deficiência no ensino comum, isso, com efeito, o elege como espaço físico privilegiado para o atendimento deste alunado. Entretanto, a organização do trabalho didático do AEE é diferente do ensino comum, pois assim se estabelece, “[...] o Atendimento Educacional Especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola.” (BRASIL, 2007, p. 26). Vemos, então, que a educação especial, apesar de adentrar a escola comum, configura-se paralela, no interior da escola e, sendo assim, não impacta da forma desejada a organização do trabalho didático da escola como um todo.

O Atendimento Educacional Especializado tem sido uma das apostas de notável monta de investimentos em resposta ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, se for

analisado pela quantidade de salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais²¹ do Governo Federal²².

Outra ação de apoio à inclusão escolar que se destaca, tem sido o "Programa Educar na Diversidade". Uma ação também com financiamento federal com ampla intenção de oferecer formação continuada a professores e gestores como resposta aos desafios da educação inclusiva. Ainda no âmbito da educação especial, destaca-se o oferecimento de formação de professores para o AEE, na modalidade a distância, em parceria com universidades públicas.

Ressaltamos que, de meados da última década do século XX até os dias atuais, houve no Brasil um *continuum* de ações políticas que se propunham a orientar a construção da escola inclusiva, com ênfase para questões que dizem respeito à educação especial. Entretanto, Neres (2010, p.36) observa que, “[...] pesquisas desenvolvidas por Prieto (2006), Ferreira (2005), Mendes (2008), Oliveira (2008), entre outros, apontam para a inadequação da escola e da falta de investimento na formação de professores e de recursos necessários para desenvolver propostas de inclusão.”

Dessa forma, em se tratando especificamente das questões pedagógicas, é de grande valia, para suscitar reflexões, citar os apontamentos feitos por Lancillotti ao analisar material pedagógico oficial produzido para apoiar as práticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ao educando com deficiência intelectual:

A análise do material permite inferir que a proposta de inclusão ainda não encontra resposta pedagógica satisfatória. Os esforços envidados até aqui não enfrentam efetivamente as dificuldades impostas pela supressão das barreiras entre a escola especial e a escola comum. É desejável que as escolas abram suas portas para todos os que a ela acorrem, mas é preciso que esse movimento seja feito com benefícios

²¹Sartoretto e Bersch (2014) oferecem uma definição ao mesmo tempo sucinta e abrangente de Sala de Recurso Multifuncional (SRM): "São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. As SRMF possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização". Esta definição está disponível no site <www.assistiva.com.br/aee>.

²² Decreto n. 7611/2011 Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

amplos, para todos os envolvidos, particularmente para alunos com deficiência, que têm de ter assegurada a atenção devida para uma formação de qualidade. (LANCILLOTTI, 2010b, p. 99).

Com base em uma análise histórica, a autora procura fundamentar sua afirmação e considera:

[...] no ensino comum, prevaleceu, sobre a base das classes homogêneas, o ensino homogêneo. Isso fica evidenciado pelo uso massivo do manual didático, instrumento que caracteriza o ensino coletivo ou simultâneo, no qual as peculiaridades dos alunos não são consideradas. [...] Pode-se afirmar que a educação especial busca estabelecer sobre bases relativamente homogêneas a individualização do ensino, [...] Hoje a escola vive um movimento distinto. Se até recentemente as classes homogêneas constituíram a base tanto da educação comum como da especial, o movimento de inclusão veio subverter essa condição ao instituir a proposição de classes heterogêneas. Resta a tarefa de delinear uma pedagogia que se sustente sobre essa base. (2010a, p. 11)

Numa análise mais geral, na proposição da educação inclusiva, o aluno assume a centralidade do processo educativo. Dada a diversidade nesse movimento, há ênfase de atenção às diferenças, o que, em tese, pressupõe a individualização na relação educativa como regra didática. Os elementos de mediação, que implicam as tecnologias educacionais, conteúdos e procedimentos são condicionados ao reconhecimento das diferenças e a necessidade de condições diferenciadas no processo educacional, princípios pedagógicos que objetivam assegurar a equidade. Nessa dinâmica da educação inclusiva, o espaço físico para a escolarização do aluno com deficiência será a sala de aula do ensino comum, sem restrições.

O posicionamento teórico que sedimenta a análise, permite perceber a educação inclusiva, como um grande movimento que não se limita às questões educacionais; esta, por sua vez, é que se redimensiona por força desse movimento expressivo da lógica capitalista.

Para se entender a orientação da inclusão faz-se necessário analisá-la como um grande movimento que se intensifica a partir da década de 1990, quando se percebe um redimensionamento da política educacional para promover a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade (NERES, 2010, p. 28).

Nessa lógica, o movimento de inclusão parece ter na sua essência, pretensões de solidificar/disseminar/inculcar a ideia de que a escola é sinônimo de inclusão social. Desse modo, todos precisam efetivamente ter garantido o direito à educação. Ela é massivamente vista como sinônimo de equalização social. Logo, a universalização da educação é uma exigência do capital e coloca todos os cidadãos supostamente em condições iguais.

Outro aspecto a considerar nesse movimento é o destaque que se dá ao pluralismo cultural, à atenção para as diferenças e à diversidade em geral como condições suficientes para promover equidade social. A mesma autora (NERES, 2010, p.34), ao analisar diversos documentos internacionais (convenções) propositores da sociedade inclusiva, conclui, “Fica evidente nesses documentos a chamada para a adoção de políticas de inclusão como forma de enfrentar processos acentuados de exclusão social”.

Analisando documentos que norteiam a inclusão, Garcia (2010) considera que a inclusão escolar que tem sido base para as políticas educacionais no Brasil tem uma matriz liberal, a qual procura camuflar as diferenças de classe social. O que se esquece, de acordo com Prieto (2010), ao referir sobre mecanismos de (re)produção de sentido das políticas educacionais, é que a desigualdade tem raízes que não podem ser alcançadas pela intervenção da instituição escolar, de modo que mudanças estruturais devem acontecer no contexto social mais amplo.

Seguindo esse caminho que compreende em analisar a organização do trabalho didático na proponente educação inclusiva, o próximo capítulo tem o propósito de trazer à tona os apontamentos de pesquisadores e estudiosos que se debruçaram sobre a questão da escolarização do educando com deficiência intelectual. Haverá maior aplicação dos trabalhos que incidem sobre o período pós 2007, os quais, conforme já justificado neste trabalho, constituem um marco inicial que coincide com a elaboração textual e lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: aspectos do trabalho didático na escolarização do educando com deficiente intelectual

Neste capítulo, apresentamos uma análise da produção científica, abordando aspectos da organização do trabalho didático – na perspectiva da educação inclusiva – relacionados à escolarização do educando com deficiência intelectual na sala de aula do ensino comum.

Consideramos que acessar a produção científica sobre a temática é um caminho indispensável para ajudar na compreensão da realidade que se pesquisa, visando a transformações qualitativas.

Vão seria esperar-se grande aumento nas ciências pela superposição ou pelo enxerto do novo sobre o velho. É preciso que se faça uma restauração da empresa a partir do âmago de suas fundações, se não se quiser girar perpetuamente em círculos, com magro e quase desprezível progresso. (BACON, 1984, p.11)

Por meio da categoria de análise “organização do trabalho didático” (ALVES, 2005), pretendemos apreender como vem se dinamizando a escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino comum, na perspectiva da educação inclusiva, vista por meio dos aspectos que envolvem o ato educativo, na acepção descrita pelo referido autor (relação educativa, elementos de mediação e espaço físico).

Para fins de levantamento dos trabalhos que servem à nossa discussão, foram consultadas algumas das principais bases de dados que disponibilizam a produção científica no Brasil, a saber: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além dos Anais da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no Grupo de Trabalho – GT15, por tratar especificamente da educação especial. O resultado desse levantamento e a discussão desta produção serão apresentados nos próximos tópicos.

O trabalho didático em classe comum que atende educandos com deficiência intelectual - abordagem nas pesquisas de pós-graduação

Tomamos como base principal a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), demarcando um recorte temporal de dissertações e teses produzidas a partir de 2007 até as

mais recentes encontradas nesse banco, quando completamos a busca com trabalhos que datam do ano de 2013. O recorte temporal justifica-se pelo fato de esse período constituir um marco fundamental para o aumento expressivo de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, principalmente com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, como já demonstrado no capítulo anterior deste trabalho.

A busca na BDTD foi feita, inicialmente, a partir dos descritores “deficiência intelectual”, “práticas pedagógicas” e “educação inclusiva”, resultando na disponibilização de dois trabalhos. Buscamos, então, outras combinações aproximadas de descritores, e após tentativas sem sucesso em relação à quantidade de trabalhos disponibilizados, optamos por partir de dois descritores: “deficiência intelectual” e “educação inclusiva”, conseguindo, então, trinta e oito trabalhos²³. Desse total, selecionamos sete trabalhos para análise, eleitos por abordarem de forma mais significativa o trabalho didático na escolarização do educando com deficiência intelectual, conforme apresentamos no quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas de pós-graduação - abordagem do trabalho didático nas classes comuns que atendem educandos com deficiência intelectual

Universidade Tuiti do Paraná/ Mestrado/2008	Inclusão Exclusiva ou Exclusão Inclusiva do Deficiente mental: uma questão de políticas públicas	Marise Mendes Silverio (BDTD)
UEL/Mestrado/2010	Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual	Esther Lopes (BDTD)
UFRN/Mestrado/2010	O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	Érika Soares de Oliveira(BDTD)
UECE/Mestrado/2011	Inclusão escolar de alunos com deficiência Intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão	Fabírcia Gomes da Silva (BDTD)
UEL//Mestrado/2011	Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual	Elizabeth Humai de Toledo (BDTD)
UFRN//Mestrado/2012	Educação Inclusiva: prática de professores frente à deficiência intelectual	Tereza Cristina Coelho dos Santos (BDTD)
UFSCar/ Mestrado/2012	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	Wannia Aparecida Boer(BDTD)

²³ Levantados entre março a outubro/2014.

Fonte: Biblioteca Digital de Tese e Dissertações – Disponível em <www.ibict.br/bdtd> acessado no período de março a outubro/2014.

Na dissertação de mestrado intitulada "**Inclusão Exclusiva ou Exclusão Inclusiva do Deficiente mental: uma questão de políticas públicas**", defendida em 2008, na Universidade Tuiti do Paraná, Marise Mendes Silverio teve como objetivo o estudo das políticas públicas educacionais que tratam das possibilidades da vigência das modalidades de ensino regular e especial e o direito à construção da ação educativa do deficiente mental.

Foram analisadas as principais questões que concorrem para o crescente e incessante distanciamento social, político, educacional e econômico dos sujeitos que se encontram em condições singulares e que, segundo a autora, dessa forma, subjugam-se aos ditames da classe burguesa dominante, detentora do poder e responsável pela deflagração da desigualdade entre os homens.

Como objeto de estudo, a autora elegeu as análises, as reflexões teóricas desenvolvidas por especialistas e intelectuais que realizaram pesquisas sobre o tema. Silverio (2008) advogou no seu estudo que a escola, na efetivação da promoção humana plena e com educação de qualidade, aplicada como instrumento de emancipação social, política e cultural necessita assumir, em consonância com as demais instituições, a responsabilidade social de transformação dos alunos que nela ingressam e que necessitam dela sair como sujeitos transformados e transformadores da sociedade desigual e desumana em que vivem, com uma consciência crítica e articulação de uma práxis de vida e para a vida.

A metodologia da pesquisa decorreu da concepção dialética da história, e a autora utilizou-se de entrevistas com pais, profissionais das escolas especiais e das escolas regulares e de intelectuais que, segundo ela, muito têm contribuído para a discussão do tema, com suas produções científicas. Assegura que a pesquisa permitiu concluir que, além do acesso e da inclusão, é necessário garantir o direito à escolha de uma educação com qualidade, independentemente da modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, a permanência do sujeito nas instituições educacionais.

É importante destacar que o estudo de Silverio (2008) é de cunho político, ou seja, faz uma discussão que evidencia os fundamentos neoliberais sobre os quais se assenta a proposição de escola na perspectiva da inclusão, sendo preciso aceitar uma parcela da população que se encontra na situação de exclusão. Aponta, como diversos outros estudos da

área, que a bandeira de *escola para todos* fortalecida nos anos de 1990 acende e dissemina as ideias de inclusão.

Vale destacar, também, que finaliza sua pesquisa num momento em que se oficializa a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e que, nas suas discussões, defende o direito facultativo do educando com deficiência intelectual, desde que primado pela qualidade do ensino, entre as modalidades especial e comum.

As discussões em torno da qualidade do ensino para o educando com deficiência intelectual no ensino comum vão aparecendo, com maior notoriedade, sendo subseqüentes à presença efetiva desses alunos na escola comum, a partir de 2008, como já registrado neste estudo. Entretanto, os autores não se aprofundam na discussão sobre o significado dessa "qualidade" que aparece, geralmente, como um pressuposto vago.

Com o título de "**Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**", Esther Lopes apresentou sua pesquisa de mestrado na Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2010. O trabalho versou sobre a inclusão educacional do aluno com deficiência intelectual na escola regular e das adequações curriculares como um caminho para a efetivação do direito garantido em leis e manifestado nas políticas públicas educacionais, desde o início da década de 1990.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola que ofertava as séries iniciais do ensino fundamental, em um município situado no norte do Paraná, com o objetivo de analisar como vinham sendo processados a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado, nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola.

A pesquisadora utilizou-se de procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, com ênfase nas práticas da pesquisa-ação, incluindo grupo de estudo e entrevista com roteiro semiestruturado com os professores envolvidos, análise documental e observação participante, com intervenção pedagógica junto aos alunos que frequentavam a sala de recursos da escola.

Os dados da pesquisa documental compreenderam relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar e nos relatórios semestrais de acompanhamento individual. Indicou como "referencial teórico" um breve histórico da educação especial, apontando a deficiência intelectual como um dos maiores desafios nesse processo; a importância das adequações curriculares como oportunidades de sucesso acadêmico do educando incluído e a sala de recursos como serviço de apoio da educação especial, para o

atendimento educacional especializado e a capacitação docente para inclusão, valorizando o grupo de estudo como estratégia.

De acordo com a própria autora (LOPES, 2010), os resultados verificados corroboram outras pesquisas da área, que identificaram a necessidade de adequação curricular para o êxito acadêmico do aluno com deficiência, e as dificuldades enfrentadas pela escola, em consequência da falta de conhecimento dos professores, dadas as lacunas na formação inicial e a incipiente capacitação continuada que lhes é oferecida; o questionável diagnóstico e a pequena contribuição dos relatórios de avaliação para a ação pedagógica, na classe comum ou na sala de recursos. Isso, sem desconsiderar os esforços e comprometimento tanto de quem avalia quanto das professoras envolvidas.

O estudo ainda enfatizou ser preciso conscientizar a comunidade escolar de que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e não individual. O aluno com deficiência é aluno da escola e não apenas do professor que está trabalhando diretamente com ele. O aluno participa de outras atividades escolares fora da sala de aula e, portanto, a inclusão precisa acontecer em todos os espaços e contar com a participação de todos, para que seja verdadeira e efetiva.

A pesquisa de Lopes (2010) aponta a adequação curricular como um caminho para a inclusão do aluno com a referida deficiência intelectual. A autora recorre a diversos estudiosos para buscar os sinônimos e conceitos atribuídos à terminologia, e faz a seguinte consideração acerca da escolarização do educando com deficiência intelectual:

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção de acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula. (LOPES, 2010, p. 45).

A autora destaca a necessidade de compreensão, por parte dos docentes, da concepção de como as pessoas se desenvolvem e aprendem, considerando-se as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, as formas como a criança aprende e as metodologias de ensino.

A adequação curricular é um aspecto polêmico no campo da educação especial, sendo apontado pela autora juntamente com questões pertinentes à formação do professor, como um caminho para o êxito na inclusão escolar do educando com deficiência Intelectual. Embora, consideramos que o êxito se dá pelo agregamento de diversos outros elementos, destacamos o cuidado da pesquisadora, ao chamar a atenção para o fato de adequação curricular não ser sinônimo de simplificação de conteúdo.

Érika Soares de Oliveira (2010) na sua dissertação de mestrado "**O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual**", defendida no programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN considera que, em meio às diversas transformações e aos avanços pelos quais a sociedade contemporânea vem passando, o direito à educação é um tema que não se esgota e se torna cada vez mais atual, diante da urgência da inclusão de alunos com deficiência no meio educativo.

Considera a autora que, diante dessa nova realidade, as escolas são desafiadas a receber esses alunos com qualidade e programar ações capazes de promover condições favoráveis ao seu desenvolvimento no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental a reestruturação organizacional do ensino para atender às especificidades dos alunos, sendo imprescindível que as instituições educativas definam o tipo de sujeito que pretendem formar e a sociedade que se propõem a construir.

A autora complementa que esses são aspectos que precedem toda e qualquer questão, uma vez que o conhecimento contemplado no currículo contribuirá diretamente com a constituição dos seres humanos ali envolvidos. Com base nesse tema, empreendeu uma pesquisa em uma escola pública municipal, localizada em Natal/RN, na qual abordou a análise do currículo e sua operacionalização na prática-pedagógica da sala de aula, diante da inclusão de alunos com deficiência intelectual. Assim, realizou um estudo de caso com cinco profissionais da escola, envolvendo análise documental do currículo e observação da prática pedagógica do professor em sala de aula, bem como a realização de entrevista com todos os segmentos envolvidos.

Os dados analisados evidenciaram que, embora o direito dos cidadãos com deficiência seja garantido por lei constitucional, a escola, *locus* do referido estudo, ainda não percebeu a dimensão dessa conquista e não reconhece que o fato de estar na escola e aprender junto com

os outros é um direito, também, das pessoas com deficiência. Então, embora o currículo da referida escola apresente uma visão progressista, tido como aberto, preocupado com a seleção e organização dos conteúdos, com a flexibilidade na definição dos objetivos, com a busca pela diversificação dos procedimentos adotados, bem como com o planejamento das atividades de “ensino-aprendizagem” com base no nível de aprendizagem dos alunos, na realidade ele não se efetiva na prática pedagógica. Isso acontece, talvez por desconhecimento das diretrizes definidas, ou por falta de conhecimento teórico acerca da proposta inclusiva e de um currículo capaz de oferecer respostas educativas a todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam deficiência intelectual.

Nesse sentido, quando questões de direitos elementares ainda passam despercebidas no meio escolar, como foi observado pela pesquisadora, temos a dimensão do quanto ainda precisamos avançar para que a escola absorva princípios condizentes com a inclusão. A pesquisa também aponta para outra questão que merece ser destacada – a necessidade de conhecimento teórico para a efetivação de uma prática pedagógica – ainda que existam diretrizes formalmente estabelecidas na escola.

A dissertação de mestrado "**Inclusão escolar de alunos com deficiência Intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**" foi defendida no Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, em 2011, por Fabrícia Gomes da Silva. A pesquisa teve por objetivo investigar o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da “sala de aula regular”, evidenciando as possíveis relações entre ambos. Tomando como suporte os estudos sobre defectologia de Vygotsky, buscou os significados que permeiam as práticas pedagógicas dos docentes inseridos no processo de inclusão escolar e procurou investigar como o processo de inclusão ocorre no AEE, observando a maneira como é praticado e se/como oferece condição para o desenvolvimento da criança na sala regular. Para o delineamento de sua investigação, utilizou a abordagem qualitativa, apoiada no estudo de caso do tipo etnográfico.

Silva (2011) afirma que a investigação possibilitou perceber a inclusão como um processo ainda em construção. Considera que as salas de AEE, embora respaldadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mostram uma intenção de modelar as crianças para que atuem nas salas regulares e em uma sociedade de “normais”. As práticas desenvolvidas no AEE ajudam no desenvolvimento dos alunos, mas

seu currículo mostra-se pouco claro às professoras das salas regulares, não correspondendo ao encaminhamento dos documentos legais que pedem a sua articulação.

Com isso, pode-se afirmar que alternativas como o AEE parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, mesmo que nem sempre as mais adequadas. A sala de AEE, embora auxilie o desenvolvimento das crianças com DI, colabora para que a escola afirme a necessidade de separação entre os normais e os diferentes, baseada em uma perspectiva clínica.

A pesquisadora (SILVA, 2011), recorre aos estudos de Vygotsky para abordar a história educativa da pessoa com deficiência intelectual, os processos de escolarização e desenvolvimento. Confere que a educação do educando com deficiência não se constitui de forma isolada, mas sim, que está associada aos aspectos sociais, históricos e culturais. Outro aspecto a ser destacado no trabalho da autora, analisado com base em Vygotsky, é que, se a criança é um ser histórico e social, ela se constitui em interação com o meio em que vive. Nesse cenário, a deficiência não deve ser vista numa linearidade apenas biológica, pois, se assim fosse, o que falar de crianças que recebem mais estímulos e apresentam desenvolvimentos mais satisfatórios? O meio pode ser elemento de formação ou deformação para a pessoa com deficiência intelectual.

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro (CARVALHO, 2006, p.37 apud SILVA, 2011, p.80).

Silva (2011) considerou que pensar no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual nessa perspectiva é tomar como referência os fundamentos dos estudos de Vygotsky, é acreditar que o aluno pode superar seus próprios limites com as devidas mediações, avançar em seu potencial de desenvolvimento e superar os desafios impostos pelo meio sociais. Dessa forma, mais que a própria presença, é de fundamental importância o papel efetivamente pedagógico do professor, problematizando situações que compreendam as necessárias mediações para a aprendizagem do aluno.

Se considerarmos os resultados da pesquisa de Silva (2011) a partir da categoria teórica organização do trabalho didático, podemos observar que os elementos de mediação

utilizados no AEE e no ensino comum, como o currículo, não se articulam, de forma que esse atendimento não pode ser considerado complementar, como prevê a legislação, pois os espaços físicos, sala de recursos e ensino comum se configuram paralelamente.

Elizabete Humai de Toledo, em sua pesquisa de mestrado intitulada de "**Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**", defendida na Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2011, versou sobre a formação de professores em serviço, por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Pontua que o processo de inclusão vem ocorrendo de modo mais frequente nos últimos anos e os professores do ensino regular que recebem esses alunos, em sua maioria, se encontram despreparados. A pesquisadora propõe que, nesse contexto, uma das formas de lidar com a situação é o trabalho colaborativo entre professores da classe comum e professores especializados.

A autora (TOLEDO, 2011) desenvolveu, então, sua pesquisa na metodologia colaborativa, utilizando-se como procedimentos principais para a pesquisa, a observação, formação com os professores participantes, atividades colaborativas, entrevista semiestruturada, questionário aplicado e diário de campo, destacando que os resultados comprovaram o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em contextos escolares inclusivos. O objetivo foi o de investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço, realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no Município de Arapongas, Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI).

A pesquisa, de acordo com as palavras da autora, foi norteada “a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam o movimento de inclusão educacional especialmente em relação às práticas pedagógicas inclusivas”. A autora não explicita tais pressupostos teóricos, os quais se caracterizam mais como orientações políticas. Segundo ela, os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva. Toledo (2011) considera comprovado que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI. De fato, a desejada articulação entre educação especial e ensino comum é elemento importante no processo de inclusão e pode impactar

positivamente na organização do trabalho didático, para a escolarização do educando com deficiência intelectual.

A autora parafraseia Bueno (2008) para dizer que a educação inclusiva exige que não só o professor do ensino regular seja preparado em seu processo de formação para atender os alunos com deficiência intelectual, mas que os professores especialistas também ampliem suas perspectivas centradas nas características peculiares dos seus alunos.

Quanto à formação, seja ela inicial ou continuada por meio de diferentes processos, é de fundamental importância para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, não só no âmbito da educação especial, mas em toda abrangência da educação, embora saibamos da necessidade de políticas públicas efetivas em outras esferas que, por consequência, influenciam na qualidade da educação.

Quando Toledo (2011) se reporta especificamente da prática pedagógica voltada ao aluno com deficiência intelectual, faz a seguinte afirmação: “Com a chegada de alunos com DI no ensino comum, os grupos em sala de aula têm sido mais heterogêneos, o que para alguns professores pode causar certo desconforto, em razão das novas exigências em relação ao como fazer para ensinar a todos.” (2011, p.46).

De nossa parte, acreditamos que o fator que constitui a heterogeneidade na sala de aula seja a democratização do ensino, uma vez que o aluno DI se soma ao universo heterogêneo já presente na sala de aula. Sua presença causa desconforto, sem dúvida, mas não é uma situação que devemos sentenciar como decorrente somente da presença do educando com deficiência intelectual, pois corremos o risco de reiterar os preconceitos historicamente construídos em relação à deficiência.

Contudo, também é preciso atentar para não recair no discurso recorrente de que se trata de mero preconceito. Há um processo contraditório, quando está dito que o educando com deficiência intelectual, normalmente apresenta necessidades educativas específicas. Falta uma pedagogia que dê conta disto, pois o que prevalece é o ensino coletivo simultâneo comeniano, fundamentalmente homogeneizador, onde a máxima é que todos são “capazes de seguir as mesmas regras e exemplos”.

Destacamos que Toledo (2011), mesmo que tratando em sua pesquisa da formação do professor, traz importantes contribuições referentes a elementos da organização do trabalho didático. A pesquisadora enfatiza a mediação como indispensável, e cita Fontes et al. (2007)

para ressaltar que, ao planejar, o professor deve pensar em todos os alunos de sua sala de aula, utilizar diferentes formas de linguagem –apontando essa como uma necessidade educativa específica para aprendizagem do educando com deficiência intelectual – apresentar conteúdos de forma visual e auditiva, utilizando recursos que facilitem a compreensão dos alunos e criar sistema de tutoria entre os alunos.

E, acrescenta ainda Padilha (2004), para dizer que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro, passando com as devidas mediações pelo plano interpessoal e chegando ao processo de internalização, daí a necessidade do apoio e envolvimento de toda a escola e as práticas pedagógicas que contemplam a heterogeneidade pressupõem essas interações.

Em sua dissertação de mestrado intitulada de "**Educação Inclusiva: prática de professores frente à deficiência intelectual**", apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, no ano de 2012, Tereza Cristina Coelho dos Santos construiu sua pesquisa sobre práticas pedagógicas de professores que vivenciam o cotidiano escolar com alunos com Deficiência Intelectual nas suas turmas consideradas inclusivas. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa por meio de estudo de caso, numa escola municipal, tendo como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes, bem como a visão acerca da Deficiência Intelectual frente a alunos que a apresentam, inseridos em anos iniciais do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do Ensino Fundamental I.

Os resultados mostraram que as dificuldades apontadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar tinham origem nas lacunas presentes na sua formação. Eram, segundo a autora, práticas docentes de cunho bem tradicional, voltadas para uma pedagogia transmissiva. Outro aspecto destacado por Santos (2012) se refere à ação formativa efetivada na escola para os professores que, além de ser incipiente, não acontecia de forma sistematizada, de modo que, durante o período do ano investigado, os professores, além de pouco acompanhamento especializado, não tiveram acesso a nenhuma modalidade de formação.

Para a autora, os aspectos que interferiram na formação prejudicam o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda à singularidade dos alunos e que promova uma inclusão escolar verdadeiramente efetiva, coerente com os direitos sociais proclamados. Percebeu, ainda, uma concepção de Deficiência Intelectual que dificulta “enxergar” o aluno como um ser com possibilidades de aprendizagem.

A pesquisadora indica, também, que as adequações curriculares realizadas acontecem de forma espontânea, sem planejamento prévio. Nesse sentido, suas considerações reforçam uma hipótese que se levanta na presente pesquisa, a de que as adequações curriculares voltadas aos educandos com deficiência intelectual configuram-se em atividades aleatórias, que desconsideram as necessidades educacionais específicas do aluno e o conteúdo oferecido para toda a turma.

Tratando da prática pedagógica voltada ao aluno com deficiência intelectual na educação inclusiva, que é o foco do estudo de Santos (2012), com base nos estudos de Jannuzzi (2006), ela faz um breve resgate histórico iniciando pelo século XVIII, pontuando que no Brasil a educação da pessoa com deficiência intelectual não despertou interesse de órgãos públicos, as primeiras iniciativas tendo ficado a cargo de iniciativas particulares. Somente a partir do século XX, foram realizadas as primeiras experiências educacionais em alguns pontos do país.

Ainda em relação à educação da pessoa com deficiência intelectual, refere-se à caracterização proposta por Jannuzzi (1985), que identifica as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. Depois, fala da educação especial, indicando desde 1970 até início da década de 1990, a predominância dos princípios da integração, pontuando a prática pedagógica voltada ao aluno com DI, influenciada pela psicologia. Prossegue, demarcando o surgimento do movimento da educação inclusiva a partir da década de 1990 e finaliza suas considerações da prática pedagógica, apoiando-se num nível de reflexão como condição para transformação da prática educativa:

Apoiando-nos em considerações de autores, como: Freire (1996), Pires (2006), Perrenoud (2000), Stainback e Stainback (1999), com fundamentos em estudos relativos à inclusão de alunos com deficiências, podemos chegar a um consenso da importância da inclusão escolar para alunos com DI. Para tanto, consideramos os seguintes aspectos relacionados à prática docente numa perspectiva inclusiva: possibilidades de mudança no ensino, com o advento de uma escola progressista, e oportunidade de reflexão crítica da prática docente, tendo como pressupostos o inacabamento do ser e a educação libertadora. (SANTOS, 2012, p.65).

A autora acrescenta que práticas docentes voltadas ao educando com deficiência intelectual, assentadas nos fundamentos propostos pelos autores anteriormente citados e com as adequações, conforme sugeridas em Salamanca (1994), pela LDBN (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) e Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mais apoio pedagógico ao professor, reflexão sobre o tema no planejamento e formação no contexto escolar, podem transformar-se em potenciais para respostas adequadas no processo de ensino e aprendizagem.

As considerações de Santos (2012) oferecem contribuições importantes para pensarmos na escolarização do educando com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão, embora, em nenhum momento a análise proceda sobre fundamentos da totalidade, um aspecto imprescindível, considerando toda a materialidade sobre a qual emerge a educação inclusiva.

A pesquisa de mestrado realizada por Wannia Aparecida Boer, na Universidade Federal de São Carlos/SP, foi defendida em 2012, sob o título "**Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: análise de uma realidade**". A pesquisadora partiu do pressuposto de que a inserção de educandos com deficiência intelectual na rede pública estadual de ensino está sendo cada vez maior e que o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem são as garantias legais do processo educacional inclusivo. Entretanto, a autora alerta que esse processo não se limita apenas ao espaço escolar e, sim, à efetivação de práticas inclusivas que garantam a esses educandos respostas educativas para sua aprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia. E acrescenta que, se o sistema educacional não proporcionar adequações curriculares significativas, que atendam às especificidades de cada educando, além de um trabalho conjunto de toda a equipe escolar, essa efetiva aprendizagem não ocorrerá e o educando estará sujeito novamente à exclusão.

A autora realizou seu estudo com enfoque na pesquisa qualitativa por meio de estudo de caso, tendo como objetivo descrever e analisar uma ação formativa para a construção de um plano de adequação curricular. Elaborou planilhas para utilizar como instrumento para coletar dados relacionados ao planejamento dos professores, os quais serviram de base ao grupo de professores envolvidos na pesquisa, para o desenvolvimento das etapas de formação continuada, e relacionadas aos planos de adequação curricular previstos durante o período da pesquisa.

Os resultados indicaram que as planilhas se revelaram elementos facilitadores para a tarefa do trabalho docente com os educandos com deficiência intelectual, desenvolvimento do trabalho em grupo, aprofundamento nos estudos, maior envolvimento do grupo de estudos na formação continuada de outros professores coordenadores e a amplitude do plano de

adequação curricular a outros educandos que não possuíam deficiência, mas sim dificuldades de aprendizagem.

Para tratar de adequações curriculares para alunos com DI, a pesquisadora recorreu a Bueno (1999), salientando ser necessário analisar a formação do professor especializado em relação a um dos princípios básicos da educação inclusiva: retirar o foco do déficit e privilegiar as potencialidades dos educandos em processo de inclusão educacional.

Propõe inverter o foco desse olhar que, tradicionalmente, se detém sobre o déficit, o que, conseqüentemente, provoca alterações fundamentais na visão que o professor tem do aluno, podendo alterar o preconceito de incapacidade em relação ao aluno com deficiência intelectual para alguém com condição de aprendizagem, impactando diretamente todos os elementos da organização do trabalho didático.

A concepção de professor, de aluno, a definição dos elementos de mediação, particularmente do conteúdo a ser proposto, bem como os procedimentos técnico-pedagógicos e recursos a serem utilizados e, finalmente, ajustes no espaço físico onde se processa a escolarização, completam o seu trabalho.

Na sua pesquisa, entre os diversos aspectos discutidos, destacamos adequações curriculares e currículo. Boer concebe adequações curriculares “como um instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” (HEREDERO, 2010, p. 199 apud BOER, 2012, p. 54). Segundo a mesma autora, esses avanços são viáveis “[...] por meio de um conjunto de modificações nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e procedimentos de avaliação para atender às especificidades do educando com deficiência intelectual, inserido no ensino regular.” (p.54).

Esclarece esse conceito, com a preocupação de diferenciar adequações curriculares de adaptações curriculares. Essa última, explica a autora, é uma terminologia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) que pretendiam nortear os trabalhos educacionais voltados para a inclusão. Porém, ela se apoia nos estudos de Heredero (2010) para dizer que “adaptações curriculares” nos pressupostos dos PCNs, é uma terminologia que traz consigo o conceito de escola segregadora, dividida, no sentido de adaptar alguma coisa a *priori*, no caso, o currículo para atender aos alunos com deficiência, diferente do currículo que todos alunos seguem.

No mesmo trabalho, Boer (2012) escreve um subtítulo procedendo à análise sobre “adequações curriculares” a partir da Legislação Federal e a do Estado de São Paulo, num recorte temporal de 1971 a 2009. Aponta que, apesar dos avanços, mesmo que sem um delineamento preciso a respeito do trabalho com educandos com deficiência, como verificou ao longo do delineamento temporal da legislação federal e estadual (Estado de São Paulo), foram encontrados caminhos e/ou escassez de aplicabilidade das adequações curriculares que conduzam a um processo educativo de qualidade.

Ao abordar o currículo, destacando-o como um aspecto também importante a ser discutido no processo da educação inclusiva, parafraseia Stainback e Stainback (1999) para demonstrar que a educação tem um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou fragmentos de conhecimentos e habilidades que todo educando deve aprender. E que, em muitas escolas, entende-se por currículo esse conjunto de informações sequenciadas e padronizadas, ministradas na maioria das vezes, pelos professores, por meio da leitura dos livros didáticos e de atividades que envolvem a memorização. Esse currículo rígido, padronizado, afirma a pesquisadora, não atende à demanda hoje presente no ensino regular, e não vai ao encontro do que se preconiza como princípios de uma educação inclusiva, que são: o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os educandos.

Para complementar, problematizar, ampliar as discussões e dar maior densidade ao levantamento na busca de estudos que tratam da questão em voga, também foram acessadas outras bases relevantes, que trazem artigos científicos abordando a temática deste estudo, o que se apresenta a seguir.

Abordagem do trabalho didático em artigos científicos

É preciso enfatizar que também nos bancos de dados da CAPES, Scielo e Anped²⁴, a quantidade de trabalhos que abordam nossa questão de estudo se apresentou significativamente reduzida. Para ter uma ideia da escassez, especificamente na Anped, acessamos o Grupo de Trabalho (GT 15) Educação Especial, da 31ª e 37ª que compreendem os eventos do período de 2008 a 2013. Encontramos somente dois trabalhos que abordaram especificamente a escolarização do educando com deficiência intelectual. Desse modo, selecionamos nos bancos de dados aqueles trabalhos que, pelo nosso crivo, discutem aspectos que se relacionam com a organização do trabalho didático para a escolarização do aluno com

²⁴ O Acesso nos bancos de dados (CAPES, Scielo e Anped) foi em setembro de 2015.

deficiência intelectual. Destacamos que não utilizamos trabalhos da CAPES, pois o levantamento replicou trabalhos encontrados em outra base (SciELO). O resultado do levantamento é apresentado no quadro que segue.

Quadro 2 – Artigos científicos que abordam o trabalho didático nas classes comuns que atendem educandos com deficiência intelectual

Instituição/nível/ano	Título	Autor/Base de dados
UFSC/ Artigo/2006	Políticas para Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Didático	Rosalba Maria Cardoso Garcia (SciELO)
ABPEE, /Artigo/2009	Inclusão Escolar: desafios que emergem da prática educativa	Viviane PreichardtDuek, In: Re’ discutindo a inclusão. Orgs. de Maria Cristina Marquezine [et al.]. – Londrina : ABPEE, 2009.
Centro Universitário Moura Lacerda/Artigo/2012	Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem	Ana Paula de Freitas/SciELO
UFSC/Artigo/2013	Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial	Dayana Valéria FolsterAntonioSchreiber – UFSC Schreiber (Anped)
UERJ/Artigo/2013	A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais	Marcia Denise Pletsch e Rosana Glat /ANPEd

O reduzido número de material que contempla aspectos da organização do trabalho didático, já denuncia que a produção científica não tem dado a merecida atenção aos aspectos concretos da escolarização do educando com deficiência intelectual nas classes do ensino comum.

Buscamos apreender em cada pesquisa os aspectos que dizem respeito à organização do trabalho didático nas classes comuns que atendem educandos com deficiência intelectual, analisando o tratamento dispensado pelos pesquisadores à questão, sem perder de vista a categoria de análise eleita para esta pesquisa.

Garcia (2006) empreendeu um estudo: **“Políticas para educação especial e as formas organizativas do trabalho didático”** e, por meio de análise documental, apresenta reflexões acerca das proposições sobre formas organizativas do trabalho didático nas políticas para a educação especial, na qual buscou apreender os significados dos discursos políticos e as concepções que os sustentam. As principais fontes de pesquisa analisadas foram as

representativas das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 2/2001 e Parecer CNE/CEB 17/2001).

Guiada pela análise do discurso, a autora partiu do entendimento de que as formas organizativas do trabalho pedagógico são uma expressão da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas.

As formas organizativas são compreendidas no estudo como sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos não explicitados, mas ditos como fundamentais, que dão contornos para a escola. Por outro lado, acrescenta que tais condições compreendem também as concepções que amparam as práticas pedagógicas.

Em análise da documentação (Resolução CNE/CEB 2/2001 e Parecer CNE/CEB 17/2001) a autora apontou que a organização do trabalho pedagógico na Educação Especial dentro da Educação Básica se apoia em duas premissas complementares: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular. A primeira apoia-se na concepção das “necessidades educacionais especiais” para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial. A segunda premissa completa a primeira e defende o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos ao contrapor-se à homogeneização praticada pelas escolas do ensino regular.

Outros pontos apontados, abordados pela autora (GARCIA, 2006), são os “serviços” pedagógicos, os locais de atendimento, as funções da educação especial na educação básica e as propostas de flexibilização e adaptação curriculares. A autora ainda pontua que seu estudo permitiu perceber a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais. E que essa posição expressa, em grande medida, uma reprodução em relação às proposições internacionais, mas expressa também uma apropriação e preservação ativa de princípios conservadores na compreensão das relações sociais, as quais subordinam, em grande medida, as formas organizativas do trabalho pedagógico no campo em análise.

Ainda na questão do trabalho didático, Garcia (2006) analisa o reconhecimento da heterogeneidade, estabelecido a partir de um sistema hierarquizado entre os diferentes atendimentos ofertados: aos alunos da classe comum, os conteúdos básicos; aos alunos da classe comum com necessidades especiais, os conteúdos básicos em seus “significados práticos e instrumentais”; aos alunos das classes e escolas especiais, um descenso dos

conteúdos básicos em direção aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento, entre outros).

A autora faz tais análises com base nas proposições de “flexibilização curricular” que, segundo ela, pela maneira como é proposta nos documentos analisados na pesquisa, permite inferir que as proposições de políticas têm conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e “enciclopédica”, ou de ser contra o desempenho massificado de alunos, mas que pode ser lida como redução de conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em artigo intitulado de **“Inclusão Escolar: desafios que emergem da prática educativa”**, Duek (2009) aborda uma pesquisa realizada com um grupo de seis professores do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Santa Maria/RS, com o objetivo de compreender a experiência de ser professor no contexto da “escola inclusiva”. A intenção da pesquisadora passa por conhecer como os professores vivenciam e como lidam com as demandas que emergem dessa realidade, suas dificuldades, seus desafios, e refletir sobre possíveis estratégias de atuação perante o cenário produzido pelas políticas de inclusão. Na coleta de dados para a referida pesquisa, foram utilizados como instrumentos a entrevista semiestruturada e a observação.

Entre os desafios da inclusão escolar vivenciados na prática pedagógica, observados no campo investigado e no relato dos professores, são destacadas por Duek (2009), mudanças nas representações e concepções docentes, melhorias nas condições de trabalho, colaboração entre família e escola e capacitação dos professores.

Sem desconsiderar os demais aspectos destacados pela autora, em se tratando das concepções docentes, quando entendem o aluno com deficiência como aquele que não consegue aprender em razão daquela deficiência, confirmam a concepção que, historicamente, tem-se perpetuado e com muito mais notoriedade quando se trata do aluno com deficiência intelectual. Essa visão foi percebida pela pesquisadora, entre os professores pesquisados em relação aos seus alunos com deficiência.

Evidentemente que os aspectos destacados pela autora interferem e são imprescindíveis para a construção de uma prática pedagógica que contribua para a escolarização do aluno com deficiência, muito embora seja preciso compreender que a superação dos desafios vivenciados na prática educativa se dá numa complexidade mais ampla. Nessa ótica, outras questões se acentuam para a reflexão como proposto por Padilha

(2009, p. 11): “Por que escola para todos? Quais tarefas são urgentes no interior da escola? Como as práticas pedagógicas na sala de aula podem alterar o nível de desenvolvimento cognitivo?”

A discussão que Padilha traz sobre “ensino inclusivo” nos leva a conjecturar que, ao suscitar uma política sob a bandeira de educação inclusiva, evidencia-se que, na prática, a educação é excludente, nas mesmas condições em que também é excludente o sistema social na qual está inserida, qual seja a sociedade capitalista.

Duek (2009) finaliza seu estudo, considerando que incluir requer a superação de desafios, dentre os quais mudanças nas representações e concepções docentes, pois a formação dos professores permanece aquém das expectativas no que tange à escolarização do educando com deficiência. A autora pondera que é preciso criar na escola um espaço de interação entre professores, professores especializados e equipe de trabalho, uma vez que a educação inclusiva requer o comprometimento de todos – pais, alunos, professores, diretores, e aponta a preocupação com a instituição pesquisada em superar possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos do seu corpo docente.

Com o objetivo de analisar os indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, Freitas (2012) nos apresenta o artigo intitulado “**Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem**”. O estudo teve como sujeito um aluno com deficiência intelectual, que frequentava o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola comum municipal pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A autora conduziu-se pela matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Vigotski, sobretudo nas ideias do autor sobre a relação dialética entre funcionamento humano e processos sociais, especialmente seus estudos sobre pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, trilhou pelos princípios metodológicos de orientação histórico-cultural, na busca da compreensão de processos de desenvolvimento. Utilizou como procedimentos para coleta de dados, filmagens das situações em sala de aula entre os meses de novembro de 2009 a novembro de 2010, considerando-se o período letivo. Os dados foram transcritos procurando revelar indícios das relações intersubjetivas e das condições de produção dos acontecimentos em curso.

O conjunto de dados analisados pela autora revelou que o aluno com necessidades educacionais especiais possui capacidades emergentes de aprendizagem e de acesso ao conhecimento que estão atreladas à dinâmica de significação que ocorre na sala de aula. No estudo, Freitas (2012), abordou a questão de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles com deficiência intelectual os quais, na escola, carregam o estigma de não aprender.

Destacamos o estudo da pesquisadora (FREITAS, 2012) de extrema relevância pela problemática abordada e por ter sido realizado ancorado nos pressupostos da teoria histórico-cultural vigotskiana, outorgando fundamentos para advogar que tais possibilidades devem ser consideradas na dinâmica da significação que ocorrem no espaço escolar.

De acordo com Freitas (2012), seu estudo revelou também que, quando há construção de sentido, há possibilidades de desenvolvimento. Do contrário, notam-se impossibilidades no processo de ensinar e aprender. Mostra ser necessário compreender quais condições concretas podem ser oferecidas no contexto da escola “regular” e que propiciar o necessário desenvolvimento mental superior em alunos com deficiência intelectual implica compreender que o caminho do desenvolvimento e da aprendizagem passa pelo outro. Acrescenta, ainda, que as análises lhe permitiram afirmar que as relações concretas de aprendizagem ocorrem, quando se estabelecem relações de ensino significativo que devem ser compreendidos, considerando-se as possibilidades de mediação significativa instaurada nas relações entre os sujeitos.

Schreiber (2013) fez um recorte das reflexões traçadas na sua pesquisa de mestrado, apresentadas em artigo com o título de “**Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade de educação especial**”. O objetivo central consistiu em compreender o que ela denominou de “organização do trabalho docente” na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial, matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis. Na definição do lócus de pesquisa, adotou como critério a escolha de um município polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEIDD).

O estudo se dá considerando um recorte temporal de 2001 a 2011, justificado pela autora por estar relacionado com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), pois, segundo Schreiber (2013), esse documento apresenta definições importantes para a matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial no ensino regular, bem como para a organização do trabalho docente com esses sujeitos na classe comum. A pesquisadora definiu as seguintes

ações como procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa – balanço das produções acadêmicas, observação, entrevista e análise documental.

Por meio da análise documental, a autora conclui que há uma consonância entre a política nacional e a política municipal de Educação Especial do município de Florianópolis. Ambas definem a Educação Especial como uma modalidade complementar ou suplementar para a escolarização que ocorre no ensino regular. Contudo, chegou à conclusão de que as ações das políticas de “perspectiva inclusiva” se voltam para os serviços e profissionais da Educação Especial. O trabalho na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial é contemplado na documentação representativa das políticas nacional e municipal por meio do profissional de apoio e do professor da SRM, e que o trabalho com esses alunos nesse lugar está sendo pensado em termos de cuidados pessoais e provimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Quanto ao ensino dos conteúdos curriculares, a autora aponta que tal ensino não é considerado na organização do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial. E acrescenta que o estudo confere que, nas políticas em vigor, o trabalho na classe comum com os sujeitos com deficiência está organizado por meio de ações de caráter instrumental, determinadas a partir do diagnóstico clínico e desenvolvidas por profissionais da área da Educação Especial, evidenciando a dicotomia entre ensino regular e a modalidade Educação Especial.

A partir da análise das produções acadêmicas, Schreiber (2013) afirma que o trabalho do professor vem sendo pouco pesquisado na relação com as políticas de Educação Especial, haja vista o fato de que apenas três de dezessete produções se voltaram para esse tipo de reflexão. Isso, realmente, pode ser observado com concreticidade, principalmente quando olhamos para a considerável quantidade de bases acessada pela autora, quais sejam, artigos, dissertações, teses, pesquisas e trabalhos afins, publicados entre 2002 e 2011, armazenados em cinco bases de dados: Banco de teses e dissertações da Capes; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Anais da Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul) e Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (SNPEE).

A escassez de trabalhos, abordando a organização do trabalho didático na amplitude que nos propomos pesquisar, foi apontada na construção da presente pesquisa, perceptível também pela pouca disponibilidade de pesquisas que versam sobre a temática nas bases de dados acessadas, notadamente, a produção acadêmica voltada para a questão da escolarização do educando com deficiência ainda se apresenta incipiente. E, quando se trata da

escolarização do educando com deficiência intelectual no ensino comum, a escassez de pesquisas é mais notável ainda. Para a autora (SCHREIBER, 2013), isto revela que há um número reduzido de pesquisadores que se propõem a questionar a perspectiva inclusiva presente nessas políticas e difundido pelo Ministério da Educação (MEC).

Schreiber (2013) explicita que, a partir dos dados coletados durante a fase de observação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), juntamente com o planejamento de ensino disponibilizado pelos professores regentes, foram selecionados quatro eixos de análise: planejamento, ação docente, materiais/equipamentos/recursos pedagógicos e lugar/tempo.

Ao analisar o conteúdo dos planejamentos (SCHREIBER, 2013), identificou que não apresentam diferenças ou especificidades em relação aos alunos da modalidade Educação Especial, fato que a levou a algumas reflexões, como o indicativo de que esses alunos terão a oportunidade de usufruir dos mesmos encaminhamentos direcionados aos demais integrantes da classe, mas, por outro lado, faz pensar que isso implica negar as necessidades educacionais especiais desses sujeitos.

Nos aspectos concernentes ao eixo “ação/ docente, a autora evidenciou que o fato de o professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial atuar na mesma classe não pressupõe a realização de um trabalho em conjunto. Notou, em duas das quatro classes participantes da pesquisa, uma divisão de atribuições durante a fase de desenvolvimento – execução – do planejamento com o aluno da modalidade Educação Especial. No eixo “materiais, equipamentos e recursos pedagógicos” constatou que a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interferem diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes com a aluna da modalidade Educação Especial. E aponta como necessária a disponibilização de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados à condição desses alunos.

No eixo, “lugar/tempo,” a consideração da autora (SCHREIBER, 2013), prendeu-se a questões relacionadas a lugar, espaço físico da sala de aula, onde afirma que a matrícula dos alunos da modalidade Educação Especial nas escolas da rede regular de ensino não pressupõe que os lugares estejam organizados para que eles façam parte de um coletivo, o que, conseqüentemente, individualiza o trabalho docente com esses alunos no interior das salas de aula. Constatou a existência de “ilhas” no interior da classe comum, que são construídas a partir de alguns critérios – no caso dos alunos da modalidade Educação Especial, por meio de um diagnóstico que comprove uma deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação.

Com o objetivo de apresentar dados relacionados à escolarização de educandos com deficiência intelectual, Glat e Pletsch (2013), realizaram um estudo denominado “**A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais**”, cujo foco das reflexões recai sobre o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos a partir do referencial sócio-histórico-cultural, de Vygotsky e seus seguidores.

As autoras fizeram a pesquisa numa abordagem qualitativa em que duas escolas “regulares” municipais e uma escola “especializada” estadual do Rio de Janeiro, foram o campo empírico. A coleta de dados foi realizada em dois momentos, porém articulados. O primeiro abrangeu as duas escolas municipais. O segundo focou o processo educacional de educandos com deficiência intelectual matriculados na escola especializada estadual.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram entrevista semi-estruturada com os professores responsáveis pelos sujeitos-alvo da pesquisa e ficha de acompanhamento individual, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento escolar dos alunos.

Glat e Pletsch (2013) esclarecem que a elaboração dos instrumentos tomou como base os pressupostos do INDEX do *Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)* desenvolvido por Booth&Ainscow (2002) para avaliar o processo de implementação da inclusão. Também utilizaram o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual (RAADI) (SAO PAULO, 2008), elaborado pela Professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP/SP). Destacam, também, que o uso de uma ficha de acompanhamento individual possibilitou a elaboração e aplicação do Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI).

Segundo Glat e Pletsch (2013), o estudo sinalizou questões apontadas em pesquisas anteriores, ao revelar, por exemplo, a falta de conhecimentos dos docentes sobre as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos, por um lado, e de estratégias de adaptação curricular, por outro. Os dados mostraram, também, que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes “regulares” não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual e que os professores continuam seguindo uma proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino-aprendizagem, normal e especial (anormal) sem levar em consideração a diversidade da turma.

As autoras apontaram, ainda, que as tentativas de modificação na estrutura curricular verificadas consistiam apenas em pequenos ajustes, voltados para uma “facilitação” da tarefa, que acaba por minimizar as possibilidades de aprendizagens superiores, conforme a teoria

vigotskiana. Observaram, também, que as atividades escolares apresentadas para os alunos participantes da pesquisa e para seus colegas de maneira geral, tanto no contexto educacional comum como especializado, consistiam, na maior parte das vezes, de tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar. Ressaltam que tais atividades não favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos – por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa.

Com base na realidade observada nesse estudo, Glat e Pletsch (2013) expõem que, de certa forma, pode-se dizer que a escola, seja regular ou especial, contribui para uma maior cristalização da deficiência intelectual ao invés de sua superação. Em suma, coloca que apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observam no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação. Para as autoras, os dados coletados mostraram, claramente, que não têm ocorrido transformações nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais destinados aos alunos, pelo menos nos casos analisados. A pesquisa mostrou que os professores do ensino comum, na prática, não assumem a responsabilidade didática dos alunos com deficiência incluídos em suas turmas.

Produção acadêmica acerca do trabalho didático em classes comuns que têm alunos com deficiência intelectual - considerações gerais

Feita a apresentação sucinta dos trabalhos²⁵, observamos que, de uma forma mais geral, as pesquisas se debruçaram em busca de respostas para problemáticas que permeiam um caminho em construção, qual seja, a educação inclusiva. Abordam de diferentes maneiras, diversos aspectos da didática para o educando com deficiência intelectual visando à escolarização no ensino comum, com destaques para currículo (GARCIA, 2006; OLIVEIRA, 2010; SILVA, 2011, BOER, 2012 e SCHREIBER, 2013); adequação/adaptação/flexibilização curricular (GARCIA, 2006; SANTOS, 2012; BOER, 2012); prática pedagógica (DUEK, 2009; OLIVEIRA, 2010; TOLEDO, 2011, SANTOS, 2012; GLAT e PLETSCHE, SCHREIBER, 2013) mediação (TOLEDO, 2011); formação de professor (TOLEDO, 2011;

²⁵ Julgamos importante informar que certamente há um leque mais amplo de trabalhos que abordam a temática do trabalho didático ao aluno com deficiência intelectual, contudo, nos limitamos àqueles que encontramos nos bancos de dados consultados, não sendo possível esgotar a discussão nos limites deste trabalho.

SANTOS, 2012); desenvolvimento, aprendizagem (BOER, FREITAS, 2012; GLAT E PLETSCHE, 2013).

Cabe ainda destacar, nas dissertações e demais trabalhos analisados, a prevalência de pesquisas numa abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso. A observação, observação participante, análise documental, atividades colaborativas, entrevistas semiestruturadas, questionários aplicados e diário de campo, também se destacam como procedimentos metodológicos utilizados para coleta dos dados.

Acessar a produção científica perfaz um exercício que possibilita perceber pontos de convergência e divergência, não para julgamentos, mas para, a partir das produções, refletir o pensamento acadêmico produzido acerca da escolarização do educando com deficiência intelectual no ensino comum, na perspectiva da educação inclusiva, no caso deste estudo. Ao apontar os caminhos trilhados pelas pesquisas, considerando seus limites e avanços, a presente pesquisa se coloca na discussão com a pretensão de oferecer contribuições.

Com respeito aos aspectos que se referem à escolarização do educando com deficiência intelectual, mesmo que elencados como elementos para discussão nas pesquisas, observamos que têm tomado rumo e focado quase sempre para a questão de adequação curricular. O mesmo se pode dizer das pesquisas que se colocam na discussão da “prática pedagógica”, pois, embora ofereçam importantes contribuições, recaem na problemática da formação do professor. E, por sua vez, a discussão que se volta para questão do espaço físico tem se limitado aos apontamentos do AEE e ensino comum como uma constituição paralela e desarticulada.

Ao fazer um balanço da produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva, Bueno (2008, p. 44) faz a seguinte declaração: “[...] são raros os estudos que procuraram investigar, efetivamente, o que está ocorrendo com esses alunos no ensino regular e, mais, procurar identificar possíveis dificuldades/obstáculos em razão de aspectos específicos dessa população.” Embora considerando que com a propagação do discurso da educação inclusiva tenha havido um incremento nas pesquisas das questões subjacentes, ainda podemos perceber uma escassez de trabalhos que tenham abarcado na abrangência da organização do trabalho didático, frente à educação inclusiva, que proponham a discussão e reflexão na contradição verificada da educação especial, fundamentada numa pedagogia individualizada e o ensino comum, assentado no ensino coletivo simultâneo.

Posto isto, imersos nessa escola heterogênea, pensando agora no seu aspecto qualitativo, nos perguntamos: qual a pedagogia que melhor responde as necessidades de aprendizagem em meio à heterogeneidade? Como organizar um trabalho didático na sala de aula do ensino comum que conta com educandos com deficiência intelectual, que de fato promova desenvolvimento e aprendizagem?

Com preocupações dessa natureza, Glat e Pletsch (2013) chamam atenção para que se garantam, fundamentalmente, além da implementação das políticas de educação inclusiva, as condições que efetivem o processo de ensino e aprendizagem para todos os educandos beneficiados por essa proposta, sobretudo nos casos dos que apresentam maiores comprometimentos.

É exatamente sobre os aspectos correlacionados à organização do trabalho didático, que a presente pesquisa pretende contribuir principalmente pela abordagem que fazemos por meio da categoria teórica metodológica pela qual pretendemos analisar os dados.

A abordagem científica define-se pelas categorias de análise que presidem a interpretação; vale dizer, define-se pela teoria da qual decorrem essas categorias. Nessa ótica, deve ser afirmado, sobretudo, que é a teoria que constitui o objeto de conhecimento. Por conseguinte, não existe objeto em estado puro. Mesmo que a designação do objeto seja a mesma, sua constituição é peculiar a cada teoria dentro da qual é formulado. (ALVES, 2005, pp.5-6).

O mesmo autor afirma que, para a investigação científica, a categoria teórica é um recurso que permite ao pesquisador perceber o movimento do real.

Tendo como pressuposto o trabalho como categoria para análise das relações sociais e elegendo, então, a categoria organização do trabalho didático, com os aspectos nela compreendidos, como fio condutor deste estudo, essa escolha nos outorga a condição de desenvolver um trabalho provocador de reflexões que possam, concretamente, contribuir para avançar na organização do trabalho didático, na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase às classes do ensino comum que contam com alunos que apresentam deficiência intelectual.

3 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Organização do Trabalho Didático

Neste capítulo, pretendemos dar visibilidade ao campo empírico deste estudo. Descrevemos o *locus* da pesquisa, os procedimentos, instrumentos utilizados, a descrição dos sujeitos envolvidos, os dados e análise dos dados coletados, em conformidade com o conteúdo precedente. Iniciamos o capítulo, descrevendo como a Educação Especial se encontra atualmente organizada no município de Campo Grande/MS²⁶, para que se possa entender o movimento da educação especial presente no ensino comum nesses contextos.

3.1 Locus da Pesquisa: caracterização geral

Com o intuito de situar o contexto particular em que estão inseridas as unidades escolares que constituem o campo empírico do trabalho, julgamos importante trazer alguns dados gerais do *locus* da pesquisa,

De acordo com fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014) Campo Grande, capital do Estado do Mato Grosso do Sul, tem população estimada em 843.120 habitantes. Sua base econômica está alicerçada, com maior representação, nos setores de serviços, com maior incidência, depois, indústria e agropecuária.

Na abrangência do Ensino fundamental, a rede municipal pública de ensino, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação – SEMED (2015), é composta por 94 unidades escolares, onde constam matriculados em torno de 100.000 estudantes. Desse quantitativo, de acordo com Divisão de Educação Especial/SEMED (2015), 2.016 estudantes têm deficiências e, entre estes 1.710 estudantes apresentam deficiência intelectual.

De acordo com informações verificadas na Resolução SEMED nº. 154 (2014) e no portal da Prefeitura de Campo Grande (<http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id>) as ações da Educação Especial na Rede Municipal, são coordenadas pela Divisão de Educação

²⁶ Interessa-nos, nesse momento, descrever a organização atual da Educação Especial na Rede Municipal de Educação – REME. Para ver sobre as primeiras iniciativas das quais se originaram a constituição da Educação Especial no município, sugerimos Corrêa (2005) na sua dissertação de mestrado/UFMS.

Especial (DEE), subordinada à Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Tais ações têm como objetivo o acompanhamento dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino (REME), buscando estratégias para sustentar o processo ensino/aprendizagem por meio de acompanhamento sistemático às escolas e ações de formação continuada.

O trabalho de apoio às unidades escolares e Centro de Educação Infantil (CEINF's) é desenvolvido por núcleos específicos. O Núcleo de Apoio Pedagógico ao Aluno com surdez (NAPS) tem por objetivo garantir apoio pedagógico a esse educando, e promover formação continuada e capacitação aos profissionais da Educação.

O Núcleo de Deficiência Física (DF) e Paralisia Cerebral é formado por equipe multiprofissional composta por fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, com a finalidade de minorar as dificuldades encontradas por esses alunos e também pelos profissionais da Educação que cuidarão deles.

O Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados – NPBTA está presente para atendimento às pessoas com deficiência visual em parceria com a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – ABEDEV.

O Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico – NUMAPs, organizado em polos, está sediado em unidades escolares que abrangem as demais escolas no seu entorno, atendem os alunos com deficiência da REME e subsidiam o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação incluídos nas escolas da rede municipal.

O Núcleo de Apoio aos Centros de Educação Infantil tem como objetivo atender os alunos com deficiência em suas especificidades, fazendo os encaminhamentos necessários aos atendimentos especializados e oferecendo orientação pedagógica aos professores e demais profissionais do CEINF.

O Núcleo de Educação Profissional Inclusiva/DEE – NEPE é o mediador de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Na rede, ainda há os serviços de apoio pedagógico especializado que se caracterizam pelos recursos humanos e materiais para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, no contexto do ensino comum.

Os profissionais de apoio disponibilizados pela Rede Municipal de Educação, conforme descrito em Legislação Municipal (RESOLUÇÃO SEMED nº 154/2014) compõem-se de coordenador de mediação pedagógica do AEE (professor que atua na sala de recursos multifuncional²⁷), auxiliar pedagógico especializado (atua no contexto da sala de aula do ensino comum, mediante avaliação de necessidades do aluno com deficiência), tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa (atua com o aluno com surdez), assistente de inclusão escolar (profissional com formação de ensino médio que atua em atividades auxiliares de caráter sócio educacional) e estagiários de pedagogia²⁸ (atuam também em atividades educacionais e sócio educacionais no contexto da sala comum). São, todos eles, profissionais que atuam diretamente no âmbito das escolas.

Consta, também, no Portal acessado, a informação de que a SEMED, por meio de contratos com instituições especializadas, disponibiliza Atendimento Especializado – AE, em fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, fisioterapia e avaliação psicológica.

Apresentado o contexto mais geral, no qual se insere o campo da pesquisa, importa descrever os espaços onde o estudo foi, efetivamente, desenvolvido. Dentre as escolas da Rede Municipal de Ensino – REME, optamos por duas unidades escolares como *locus* para a pesquisa. A escolha deu-se a partir de três critérios que passamos a explicar.

Um deles foi o de ter em sala de aula do ensino comum aluno com deficiência intelectual no 4º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse ano justifica-se pelo fato de que, justamente a partir desse ano escolar, os conteúdos curriculares se apresentarem mais formalmente, enquanto proposta curricular, ou seja, os conteúdos que compõem os diferentes componentes curriculares são abordados conceitualmente com maior profundidade, para além

²⁷ As duas escolas campo da pesquisa têm sala de recursos multifuncionais. Os alunos com DI, sujeitos da pesquisa frequentam o AEE no contraturno do ensino comum, duas vezes por semana, por um período de duas horas em cada atendimento. De acordo com informações das professoras do AEE de ambas as escolas, os atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional são organizados em pequenos grupos que permitem um atendimento individualizado. Destacamos, ainda, que não iremos nos deter de forma direta sobre as questões do AEE, por não serem o foco da presente pesquisa.

²⁸ O estagiário de Pedagogia, conforme verificado, não consta e nem tem suas atribuições especificadas na legislação municipal. As informações textuais sobre esse profissional estão disponíveis em <<http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id>> acessado em 11 de maio de 2015.

da preocupação com foco na alfabetização, como se observa nos primeiros três anos desse ensino. Em tese, o estudante do 4º ano já está alfabetizado. Dessa forma, consideramos possível perceber como a escola organiza o trabalho didático na sala de aula do ensino comum, em face da inclusão do educando com deficiência intelectual nas situações em que os desafios acadêmicos se complexificam.

Outro critério de escolha das escolas foi o de apresentarem características divergentes, sendo uma localizada em região central da cidade e a outra em região periférica, essa última, hipoteticamente desprovida de melhores condições materiais em relação à primeira.

O último critério justifica-se pela necessidade de abarcar condições materiais contrastantes dentro da mesma rede de ensino, oferecendo oportunidade de compor e analisar um panorama mais complexo.

Ao escolher escolas em contextos infraestruturais relativamente diversos, partimos do pressuposto de que as unidades escolares possam refletir as condições materiais circundantes, de modo que contribuam para a análise e compreensão de determinados fenômenos observados/verificados na pesquisa.

Nessa caracterização do processo da pesquisa, importa destacar os procedimentos metodológicos, por meio dos quais coletamos os dados. Inicialmente pretendíamos realizar entrevistas com os professores das turmas envolvidas, professoras do AEE, coordenação pedagógica e direção da escola. Entretanto, pela expressiva quantidade de profissionais envolvidos como sujeitos da pesquisa, percebemos a inviabilidade desse procedimento. Assim, utilizamos de observações, guiadas por roteiro (anexo) previamente elaborado e questionário²⁹ com questões abertas, abordando formação, inclusão e aspectos pedagógicos. Os questionários – no apêndice – foram respondidos pelos professores de sala, professoras do AEE e coordenadoras pedagógicas.

²⁹Durante o período da observação os questionários foram impressos e entregues aos participantes (professores e coordenadores pedagógicos). Alguns professores fizeram a opção de dar a devolutiva por E-mail. Entretanto, por não ter a devolutiva de todos os professores (5 não devolveram), coletamos dados da formação aplicando o questionário, dispensando as demais questões (inclusão e aspectos pedagógicos). Destaca-se que ao final do período de observação deflagrou-se uma greve dos professores da REME. Supostamente, entre os fatores que podem ter influenciado a não devolução, como a greve, por exemplo, a extensão do questionário e os temas contemplados, cremos que possam ter causado resistências.

Com a finalidade de preservar o anonimato das escolas, a “Escola A” representa aquela localizada no centro da cidade, ficando a denominação de “Escola B”, para a da região periférica.

Ainda com o propósito de preservar o anonimato dos sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa, criamos referências para os profissionais das escolas apresentadas no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Caracterização de profissionais das escolas ³⁰

Profissionais das escolas	Formação
P1A: Professora de atividades ³¹ , sexo feminino, com 17 anos de experiência profissional.	Pedagogia/2010 e especialização em psicopedagogia/2010. Não teve curso de formação continuada em Educação Especial.
P2A: Professora de Ciências, sexo feminino, com 4 anos de experiência.	Pedagogia/2011, especializando em Educação Especial. Não teve curso de formação continuada em nessa modalidade de Educação.
P3A: Professor de Educação Física sexo feminino, 20 anos de experiência profissional, inclusive com alunos com deficiência.	Licenciada em Educação/1997, especialização em Educação Física Escolar/2000. Sem curso de formação continuada na área de Educação Especial.
P4A: Professor de Arte, sexo masculino, 1 ano e seis meses de experiência.	Licenciado em Arte Visual com Habilidades Plásticas/2013. Sem curso de formação continuada na área de Educação Especial.
EA: Estagiária de apoio ³² , sexo feminino	Graduanda em Pedagogia
CA: Coordenadora Pedagógica, sexo feminino, com 15 anos de experiência em sala de aula, 1 ano na coordenação pedagógica.	Licenciada em Letras Português/Inglês/2001, e graduação em Pedagogia/2012 especialização em Língua Inglesa/2009 e em gestão e coordenação pedagógica (cursando). Sem curso de formação continuada na área de Educação Especial.
PAAEE: Professora do AEE, sexo feminino, com 22 anos de experiência profissional, sendo 9 no AEE, 2 anos na atual escola.	Magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Pedagogia/2001 e especialização em Psicopedagogia Institucional/2005, diversidade e Educação Especial para a inclusão/2010, Educação Especial: formação continuada de professores para o AEE, coordenação pedagógica: ênfase em Educação Especial e diversidade/2013. Com diversos cursos de

³⁰As letras A e B indicam a que escola pertencem os profissionais descritos.

³¹Professor(a) de atividades é o termo utilizado pela Rede Municipal de Ensino – REME de Campo Grande/MS, para referir-se ao professor(a) da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsável pelas Disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia. As demais Disciplinas que compõem a grade curricular são lecionadas por outros professores(as).

³² “Estagiários de pedagogia atuam também em atividades educacionais e socioeducacionais no contexto da sala comum”. Disponível em <http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canaisTexto?id> acessado em 21.jul. 2015. Na legislação municipal que dispõe sobre a educação especial no município de Campo Grande/MS, não há nenhuma referência a estagiários de Pedagogia.

	formação continuada na área de educação especial.
P1B: Professora de atividades, sexo feminino, com 23 anos de experiência profissional, desses 4 na escola atual.	Pedagogia com Orientação Educacional/1987, especialização em planejamento educacional/1993 e em alfabetização/2003. Sem cursos de formação continuada na área de Educação Especial.
P2B: Professora de Ciências, sexo feminino, em torno de 12 anos de experiência profissional. Desses 2 anos na escola atual. Ao se formar, não teve uma trajetória contínua no magistério.	Pedagogia/1984 e posteriormente Normal Médio. Com cursos de formação continuada na área de Educação Especial no Normal Médio e pela SEMED.
P3B: Professor de Educação Física, sexo masculino, completando 6 anos de experiência profissional, sempre nessa mesma escola.	Licenciada em Educação Física/2009, está cursando Especialização em Educação Física Escolar. Com um curso de formação continuada na área de deficiência intelectual.
P4B: Professor de Arte, sexo feminino, 12 anos de experiência profissional, desses 9 anos nessa escola, como professora nos anos iniciais e de Arte.	Pedagogia, Artes Visuais e Especialização em Psicopedagogia (todos à distância). Sem cursos de formação continuada na área de educação especial
CB: Coordenadora Pedagógica, sexo feminino, com experiência profissional de 14 anos como professora e 10 na supervisão escolar.	Pedagogia com Supervisão Escolar, com especialização em planejamento educacional e coordenação pedagógica. Os cursos de formação continuada foram os oferecidos pela Secretaria (SEMED).
PBAEE: Professora do AEE, sexo feminino, 13 anos de experiência profissional, e desses, 2 anos nessa escola, no AEE.	Magistério dos anos iniciais, Matemática/2005, cursando Especialização em Diversidade e Educação Especial (a distância). Com cursos de formação continuada na área de educação especial.

Fonte: Questionários. Organização: BARROS, (MAIO/JUNHO, 2015).

Da mesma forma que descrevemos os profissionais, também procedemos caracterizando os alunos com deficiência intelectual abarcados neste estudo. Destacamos que foram encontrados um aluno na escola A e dois alunos na escola B. As informações correspondentes são apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 4 – Caracterização dos alunos com deficiência intelectual das escolas

Alunos do 4º ano do Ensino	Caracterização
A1A: matriculado no 4º ano D da Escola A. Sexo masculino, Nascido em 13/06/2004, com diagnóstico de deficiência intelectual e epilepsia.	Mora em abrigo próximo ao centro da cidade, onde tem auxílio de pedagogos para atividades pedagógicas. Frequenta AEE da própria escola (duas vezes por semana, duas horas por vez, com observações de ser faltoso ao atendimento) e Atendimentos Especializados (não informados) em instituição especializada. Foi retirado do convívio dos pais pela Justiça por comprovação de maus tratos. Identifica letras e as escreve copiando e quando ditadas. Conhece números e escreve quando se refere a pequenas quantidades.
A1B: matriculado no 4º ano D da Escola B. Sexo masculino, nascido em 24/02/2004, com diagnóstico de deficiência intelectual. Mora com os pais,	Frequenta o AEE da própria escola (duas vezes por semana, duas horas por vez) e Atendimento Especializados (psicologia e terapia ocupacional) em instituição especializada. É acompanhado periodicamente por psiquiatra e faz uso de medicamentos controlados devido à epilepsia e para se acalmar. A1B é caracterizado como tímido, sensível, afetuoso,

éo terceiro de três filhos.	mas irrita-se facilmente quando cobrado. Conhece o alfabeto com autonomia, leitura e escrita silábica. Identifica e escreve números até 100.
A2B: matriculado no 4º ano D da Escola B. Sexo feminino, nascida em 20/01/2001, é diagnosticada com deficiência intelectual, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e epilepsia.	Frequenta o AEE na própria escola (duas vezes por semana, duas horas por vez) e Atendimento Especializados - AE em instituição especializada (fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia). É acompanhada periodicamente por neurologista. Faz uso de medicamentos controlados. Já fez uso de órteses (palmilha no sapato) para fins de correção física. É caracterizada como inquieta, ansiosa e dispersa. Não identifica e não escreve letras, palavras e números. Sua cópia é caracterizada como “garatujas”.

Fonte: Relatórios das Escolas A e B. Organização: BARROS (MAIO/JUNHO, 2015).

Nosso primeiro contato com as escolas deu-se por telefone, possibilitando um agendamento (em 17/03/2015 no matutino, na Escola B, e vespertino, na Escola A) com a gestão, para a apresentação do projeto de pesquisa. Tal apresentação ocorreu num encontro pessoal com a Direção da escola e Coordenador Pedagógico da turma envolvida na pesquisa. Por meio da “carta de apresentação” (anexo), entre outros elementos presentes, explicitamos a solicitação de autorização para a realização da pesquisa, o objetivo geral e as pretensas contribuições para o processo de inclusão e para a escolarização dos educandos com deficiência intelectual, a serem oferecidas às escolas como devolutiva do processo de pesquisa.

Observamos que o fato de expor o desejo de oferecer uma devolutiva após o término da pesquisa pareceu como de extrema importância para a Direção e os Coordenadores de ambas as escolas.

Num segundo momento (24/03 no matutino, na Escola B, e vespertino, na Escola A), em ambas as escolas, buscamos conhecer o Projeto Político da Escola – PPP e seu espaço físico, possibilitando estimar com mais propriedade a dinâmica de funcionamento e as instalações das unidades escolares.

As observações em sala de aula e demais espaços onde ocorrem as atividades de sala de aula iniciaram-se no início do mês de maio (2015) e estenderam-se até a primeira semana do mês de junho do mesmo ano. A opção por começar as observações no início de maio deu-se, justamente, por coincidir com o início do 2º bimestre do ano letivo, já tendo transcorrido, em tese, um período suficiente para que os professores pudessem conhecer pedagogicamente os educandos. As observações ocorreram conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Controle das observações

Escola	Dia/horas	Componente curricular/ Espaços
Escola A	05/05 (terça-feira) – 13 às 17 horas	Matemática, Língua Portuguesa e Geografia/sala de aula e biblioteca.
Escola B	06/05 (quarta-feira) – 13 às 17 horas	Matemática e Língua Portuguesa/ sala de aula.
Escola B	07/05 (quinta-feira) – 13 às 17 horas	Matemática e Ciências/sala de aula e laboratório de informática.
Escola B	11/05 (segunda-feira) – 13 às 17 horas	Educação Física, Arte e Língua Portuguesa/quadra de esporte, sala de aula.
Escola B	12/05 (terça-feira) – 13 às 17 horas	Geografia, Arte, Educação Física e Ciências/sala de aula e quadra de esportes.
Escola A	13/05(quarta-feira) – 13 às 17horas	Língua Portuguesa e Matemática/sala de aula.
Escola B	15/05 (quarta-feira) – 13 às 14 horas	Ciências: sala de aula, espaços diversos (fotos).
Escola A	14/05 (quinta-feira) 13 às 17 horas	Língua Portuguesa e Matemática/sala de aula, Laboratório de informática e espaços diversos (fotos).
Escola A	01/06 (segunda-feira) 13 às 17 horas	Língua Portuguesa e Educação Física/sala de aula e quadra de esportes.
Escola A	12/06 (sexta-feira)	Ciências e Arte: observação não realizada ³³ .

Fonte: Diário de Campo, Escolas A e B, 2015. Organização: BARROS, 2015.

As observações contemplando os diferentes dias da semana abarcaram o trabalho didático de todos os componentes curriculares e seus respectivos professores, haja vista a matriz curricular do 4º ano do ensino fundamental na REME organizar-se de acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (SEMED, 2008) contemplando as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (LP), Matemática (MAT), História (HIST), Geografia (GEO) (disciplinas regidas por professor pedagogo), Ciências (CIEN)³⁴ (disciplina

³³ O aluno A1A não estava na sala de aula. De acordo com informações da coordenadora o aluno foi transferido.

³⁴ É importante esclarecer que em atendimento a Lei Federal n. 11.738/08 que estabelece o Piso Salarial Nacional dos professores e reorganiza a jornada de trabalho do professor, de modo que, parte dela seja para desenvolver atividades fora da regência estabelecendo que, no máximo, 2/3 da sua jornada sejam em sala de aula, a SEMED por meio da Resolução n.157 de 06 de junho de 2014, adéqua as horas de planejamentos e reorganiza sua matriz curricular, de modo que os Componente Curriculares do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental são distribuídos: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia (para um professor pedagogo, chamado de professor de atividades) e Ciências (para outro professor pedagogo que se reserva

regida por professor pedagogo), Arte (disciplina regida por professor licenciado em arte) e Educação Física (ED. F) (disciplina regida por professor licenciado em Educação Física).

As escolas - caracterização

A **Escola A**, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), foi edificada no final da década de 1950, geograficamente localizada na área central da cidade de Campo Grande. Ainda que, como observado, tenha passado por ampliações e reforma é considerada pequena se comparada aos padrões da rede municipal. Sua própria localização central impossibilita-lhe a ampliação, por ser circundada por residências e algumas empresas que se enquadram economicamente no setor terciário.

De acordo com informações verificadas na Secretaria da Escola, em maio de 2015, são oferecidas Educação Infantil, Pré-escolar I e II e anos iniciais do Ensino Fundamental. No período matutino têm 277 alunos matriculados dos quais 8 são alunos com deficiência. No período vespertino têm 267 alunos, 8 com deficiência. No total são 544 alunos matriculados. Trabalham na escola 45 professores, 01 diretora e mais 21 funcionários que prestam serviços nos diferentes espaços da unidade escolar.

Quanto à estrutura física, apresenta: 12 salas de aula, 1 sala de informática, 1 cozinha, 1 secretaria, 1 quadra de esporte coberta com arquibancada (um lado com três degraus cimentado), 3 varandas cobertas, 1 biblioteca (de acordo com informações do PPP, consta um acervo com mais de 2000 livros), 1 sala de supervisão e orientação, 1 sala de professores, 1 sala de planejamento para professores, 1 sala para monitor de alunos, 1 sala de recursos multifuncional, 2 banheiros de funcionários (feminino e masculino), 4 banheiros para alunos (feminino e masculino), 1 sala de Direção, playground para pré-escolar, espaço para refeição com 4 mesas grandes e 8 bancos.

A **sala de aula** observada, do 4º ano D, é composta por vinte e cinco alunos, dos quais um tem deficiência intelectual (A1A); a sala, medindo aproximadamente 6x6 metros, paredes com pintura clara bem conservada, porta de metal, duas janelas com vitrôs grandes ao alto, dois ventiladores de teto, quatro luminárias duplas (grandes), um ar condicionado do tipo split, uma janela (veneziana) ao fundo, teto forrado em madeira pintado na cor branca.

somente a esse componente curricular). As disciplinas Arte e Educação física completam a matriz curricular sendo ministradas por professores com licenciatura nas áreas específicas.

Quanto ao **mobiliário**, no fundo da sala fica um armário grande de madeira com quatro portas; na frente da sala um armário de aço grande com duas portas e uma mesa grande para professor com cadeira almofadada; 27 mesas com 27 cadeiras para alunos; quadro branco (de escrita com canetões), medindo em torno de um metro e meio de altura, por três metros de comprimento.

No mesmo **ambiente**, acima da mesa da professora, há um calendário de tamanho médio. Na frente do armário de madeira, no chão, um tapete de letras encaixadas em E.V.A grosso.

A **Escola B**, conforme descrito no PPP, foi edificada no ano 2000, está localizada na zona urbana periférica da cidade de Campo Grande, na região conhecida como Anhanduizinho.

De acordo com informações verificadas na Secretaria da Escola, em junho de 2015, é ofertado Educação Infantil, Pré-escolar I e II e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No período matutino, cursam 533 alunos matriculados, dos quais 12 são alunos com deficiência. No período vespertino são 413 alunos, 9 com deficiência. No total são 946 alunos matriculados. Trabalham na escola 47 professores, 01 Diretora, 01 Diretor adjunto e mais 29 funcionários que prestam serviços nos diferentes espaços da unidade escolar.

Quanto à estrutura física, a escola é composta por quatro grandes blocos independentes, divididos por salas e demais dependências, interligados por um saguão coberto que forma uma grande varanda central. Ao fundo do "varandão" fica um palco. O espaço encontra-se dividido em 18 salas de aulas, 02 salas de informática, uma sala de recursos multifuncional, 01 sala de direção escolar, 01 sala de secretaria, 02 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 laboratório de ciências (numa instalação construída fora do bloco), 01 cantina para merenda escolar, 01 quadra de esportes (coberta), 04 banheiros coletivos com 20 boxes individuais para alunos e alunas, dois banheiros adaptados para alunos da educação infantil, 02 banheiros adaptados para alunos com deficiência e rampas de acesso com corrimão.

Ao fundo da escola, ao lado da quadra, existe uma grande área verde com densa vegetação rasteira, onde há uma nascente de água, motivo pelo qual a vegetação não pode ser retirada.

A **sala de aula** observada, o 4º ano D, é composta por vinte e três alunos frequentes, dos quais dois com deficiência intelectual (A1B e A2B). A sala com medidas aproximadas de 8x8 metros, as paredes com pintura clara bem conservada, boa ventilação (quatro ventiladores de teto), um lado das paredes todo janelado (basculante) permitindo bom arejamento do ambiente, ótima iluminação tanto natural como por meio de oito luminárias grandes.

Quanto ao **mobiliário**, consta de mesa com cadeira para professor, trinta mesas com cadeiras para alunos, lousa grande de giz, dois armários com duas portas grandes de aço, um posicionado à frente e o outro no fundo da sala. Acima da lousa, colado na parede, o alfabeto em letras grandes acompanhadas de desenhos que correspondentes à letra inicial.

No **ambiente** da sala, na parede paralela, próxima à mesa do professor(a), está colado um cartaz “Combinados da Sala”. Na mesma parede, há outros cartazes com tabuadas, números acompanhados com a escrita por extenso, de zero a cem e de cem em cem, até mil. Na parede do fundo um “quadro de valor” (até a classe dos milhões) em E.V.A., dois cartazes nomeados de famílias silábicas “complexas”. Na parede paralela, um cantinho com livros sobre uma mesa, nomeado de “Cantinho da Leitura”. Ainda na parede da frente, tem um calendário grande. Observamos diversos outros cartazes distribuídos sobre os espaços da parede que abordam conteúdos que, provavelmente, já foram trabalhados.

3.2 ESCOLA A, ESCOLA B: análise do trabalho didático

Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta dos dados renderam entre outros aspectos, uma vasta quantidade de materiais diretamente correlacionados ao objeto em estudo e merecedores de análises. Entretanto, pelos limites da pesquisa e do próprio pesquisador, houve a necessidade de delimitação para proceder à análise. Assim, fundamentado na literatura que deu o arcabouço teórico, pretendemos descrever e problematizar a **organização do trabalho didático das classes do quarto ano do ensino fundamental que atendem alunos com deficiência intelectual**.

Por meio da categoria “organização do trabalho didático” (ALVES, 2005), acreditamos possibilitar as interlocuções necessárias, haja vista, sua abrangência permitir a análise da relação educativa; os elementos de mediação utilizados para mediar a relação

educativa do educador com todos os alunos e com o aluno DI e o espaço físico onde tudo acontece. Apoiado, principalmente, nos autores, Alves (2001, 2005, 2005b) e Lancillotti (2010, 2012) que se debruçaram na discussão didática por meio da referida categoria – organização do trabalho didático – recorreremos, também, a outros teóricos que permitem complementar a análise, em virtude da discussão procedente acerca do tema em voga.

Destacamos que o mergulho no campo da pesquisa por meio de observações constituiu uma oportunidade incomparável para de fato perceber, na prática escolar, como efetivamente está se processando a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino comum. Da mesma forma, a aplicação de questionários aos professores(as) das turmas, professoras do AEE e coordenadoras pedagógicas, com questões pertinentes à formação, inclusão e prática pedagógica, e a análise do Projeto Político Pedagógico – PPP, permitiram conjecturar sobre a concepção de educação inclusiva, que permeia o ideário dos profissionais, refletida no trabalho didático na sala de aula.

Dos questionários respondidos pelos profissionais que colaboraram com a pesquisa, pelo foco que endereçamos ao ensino comum, selecionamos os respondidos pelas duas coordenadoras pedagógicas e os oito professores (as) de sala do ensino comum. Entre os aspectos contemplados no questionário, destacamos para análise a formação, com o propósito de verificar em que medida contempla conhecimentos específicos de educação especial. Embora não seja diretamente o objeto da presente pesquisa, a formação do professor se coloca no âmbito da organização do trabalho didático, pois se reveste de assuntos que compõem o conjunto das ações didáticas que interferem/incidem no processo de escolarização.

Alves (2005b, p.237), ao discutir a constituição de uma nova didática, diz que ela também implica um processo novo de formação dos educadores. Entre as questões que se colocam, próprias do desenvolvimento do tempo atual, o autor dá destaque para uma formação que tenha como fundamento indispensável compreender o funcionamento da sociedade, a “compreensão do social pelo acesso do pensamento à totalidade”.

Assim, verificamos que os dez professores, bem como as duas coordenadoras pedagógicas são graduados com licenciatura plena. Desse total, somente três professores não têm especialização, e desses três, dois estão fazendo especialização.

À exceção de uma professora, os demais afirmam ter tido, na graduação, formação sobre educação especial, embora, relatem que a formação foi superficial, configurada em rápido estágio em instituição especializada, com estudo de aspectos da legislação em

disciplina específica e conceitos sobre deficiência. Nesse sentido, ao discutir inclusão escolar e formação de professores, é válido citar a contribuição de Oliveira (2010, p. 145):

Se, antes, bastava conhecer profundamente as deficiências e suas decorrências, atualmente isso é insuficiente ou, talvez, até desnecessário, uma vez que precisamos refletir sobre o *processo educativo* desses sujeitos e como a escola brasileira poderá garantir a eles o acesso pleno a riqueza da humanidade e a herança dos conhecimentos como pilares de emancipação humana, resgatando a presença deles no mundo e tornando-os protagonistas da história, [...] (Grifo da autora).

De fato, a formação de professores que não avança para além da abordagem da deficiência, não oferece, realmente, contribuições significativas para o processo educativo, pois, segundo os professores, a formação que tiveram, não contribuiu efetivamente para a prática educativa. Se tomarmos o período em que a maioria dos professores envolvidos na pesquisa concluiu a graduação (1997 a 2013) é possível associar o fato de terem visto assuntos correlacionados à Educação Especial na graduação, coincidindo com a discussão intensificada nesse período, principalmente a de contemplar essa modalidade de educação nos cursos de licenciatura.

Se tomarmos a formação inicial e a especialização como indicadores para qualificar a prática educativa na escola, os espaços pesquisados apresentam dados significativamente positivos sob estes aspectos, embora saibamos que, de modo geral, no Brasil, a formação de professores não tem assegurado as condições necessárias para o efetivo exercício no Magistério.

Por outro lado, a formação continuada em exercício tem se estabelecido no discurso oficial como uma necessidade para enfrentar os desafios da educação, como por exemplo, aparece na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...] (BRASIL, 2008, p.14). Tal discurso é predominante na Educação Especial, mas, ao que parece, a formação não tem efetivamente atingido os “demais profissionais” da escola como verificado também por Oliveira (2009, p.35), que coloca: “Observamos que o debate em torno da educação inclusiva tem sido predominantemente restrito aos educadores da educação especial [...].”

A formação continuada é vista por muitos como compensatória à situação de precarização da formação inicial, porém, necessária aos professores e demais profissionais da escola como um todo. Entretanto, contraditoriamente ao discurso oficial, nos espaços

pesquisados somente uma professora e uma coordenadora pedagógica afirmaram ter participado de formação continuada, em exercício, pela Secretaria de Educação. Os demais (oito professores) afirmaram nunca ter participado de um curso, em serviço, sobre Educação Especial.

Não estamos advogando aqui que a formação continuada seja a condição para a superação dos desafios que estão postos para educação inclusiva, e caminho suficientemente provedor para a escolarização do alunado da educação especial. “É temerária a simplificação do debate sobre a formação de professores e a exclusão de práticas formativas consolidadas em suas trajetórias históricas, como se essa radicalização pudesse garantir a constituição de práticas inclusivas [...]” (OLIVEIRA, 2010, p.148). Outras questões, obviamente, se colocam como demandas necessárias; chama-nos a atenção, contudo, aquelas que *a priori* são básicas e, no entanto, como foi verificado pelas respostas dos professores, estão ainda por acontecer.

Concernente também ao aspecto da formação é importante considerar a reflexão de Oliveira (2010) que aposta na superação da dicotomia entre a educação geral e especial valorizando conhecimentos consolidados historicamente

[...] é necessário repensar a formação e buscar alternativas que considerem a dialética entre o geral e o especial, sem dicotomias, e que, além disso, possa superar conceitos biologizantes e individuais de deficiência, mas é preciso ter cautela para não desconsiderar campos de conhecimento solidificados, sem os quais a inclusão escolar também não ocorrerá, uma vez que determinados alunos precisarão de apoios extensivos para que sua participação nos espaços comuns possa estar plenamente garantida. (Id. Ibid. p.148).

Não nos importa ajuizar os condicionantes que levaram os professores envolvidos na pesquisa não terem basicamente formação continuada específica para a Educação Especial no ensino comum. Retomamos a ideia já explicitada de que a construção da escola inclusiva não se consolida exclusivamente pelo viés da formação dos profissionais da escola. Entretanto, entre outras, é uma questão importante, merecedora de atenção pela urgência posta.

Como já dissemos, os questionários respondidos pelos professores possibilitaram a visão do panorama de sua formação e também deixam perceber, por meio de suas respostas, a concepção de educação inclusiva presente entre eles. Das quatro questões envolvendo a temática inclusão, analisamos duas: “O que você entende por educação inclusiva?” e “Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum?” De antemão, mesmo que pareça repetitivo, informamos novamente com intuito de facilitar a

compreensão, que dos doze profissionais que receberam o questionário, quatro não responderam as perguntas, pelos supostos motivos também já apresentados.

Em relação à primeira pergunta tivemos as seguintes respostas:

Educação inclusiva é oferecer oportunidade aos alunos com deficiência de se socializarem e adquirirem o conhecimento no campo pedagógico com outras crianças sem deficiência. (CA).

Inclusão de alunos com necessidades especiais em escola comum. (regular). (P1A)

É quando damos liberdade e incluímos o aluno no ambiente escolar. (P2A).

Algo que seja bom para todos. Que o aluno deficiente se beneficie, que os demais também tenham ganhos e que nós professores possamos desenvolver o currículo que nos é exigido. (P3A)

É quando realmente o aluno faz parte do contexto escolar. (CB)

Fazer com que o aluno esteja inserido no ambiente. (P1B)

Nas respostas dos professores, embora estejam presentes elementos concernentes à abrangência do que seja educação inclusiva, percebe-se a influência de possíveis desdobramentos da concepção de educação inclusiva presente em documentos oficiais (SALAMANCA, 1994; BRASIL, 2001; BRASIL, 2008), que simplificam a educação inclusiva para a escola como uma questão quase que exclusivamente atitudinal.

As respostas não abarcam questões mais complexas que, em consequência da institucionalização da educação inclusiva, implicam transformações na escola e na sociedade. Conforme Soto e Soares (2009, p.42),

[...] institucionalizar a escola inclusiva é um processo complexo, um desafio, pois envolve mudanças substanciais de concepção de sociedade, de homem e de educação. Mudar posturas já cristalizadas em nome de outro modelo de sociedade não é nada fácil, ainda mais quando essas novas posturas 'beneficiarão' pessoas que historicamente foram marginalizadas do meio social.

Para os professores, em análise das suas respostas, a educação inclusiva parece configurar-se numa proposta pronta e, assim concebida, é possível que não percebam que sua

proposição se dá em face da exclusão, como dito por Kassir et al. (2009, p. 21) “ A implantação de uma ‘política de inclusão’ traz inerente a ideia de uma população excluída”.

Numa análise sob a luz da categoria “organização do trabalho didático”, as duas escolas pesquisadas já apresentam mudanças decorrentes da educação especial anunciada sob a perspectiva da educação inclusiva. No espaço físico, por exemplo: rampas de acesso, corrimão, banheiro adaptado, sala de recursos multifuncional; na relação educativa: a presença de profissionais que dão apoio pedagógico no contexto da sala de aula comum, ao educando com deficiência, a própria presença do educando com deficiência na sala de aula comum e a escola comum como espaço privilegiado para a escolarização do educando com deficiência.

Embora no plano concreto se observem tais mudanças, os impactos nos elementos de mediação são poucos ou quase imperceptíveis; a ação docente ainda se vale quase que exclusivamente de procedimentos didáticos herdados tradicionalmente pela escola, e que não contribuem efetivamente para a heterogeneidade presente na sala de aula, como veremos mais adiante, nas análises das observações em *in loco*.

A segunda pergunta analisada, “Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum?” Tivemos respostas distintas, porém, concebidas com base em princípios semelhantes, homogeneidade e padrões de normalização.

Eu acho que a inclusão deve se dar da maneira mais natural possível, sendo assim, o aluno deve ser acolhido pela escola como um aluno ‘normal’. Porém vale acrescentar que a inclusão de alunos com qualquer que seja a deficiência não deve privar ou dificultar, pelo seu comportamento, o desenvolvimento pedagógico dos demais colegas de sala. (CA).

Pensar a inclusão do educando com deficiência intelectual como “natural” e o seu acolhimento pela escola como de um educando “normal”, é uma opinião que revela duas questões: a primeira, inclusão como “natural,” indica o desconhecimento do transcurso histórico do tratamento dispensado ao sujeito com deficiência intelectual da segregação até chegar às condições ora em debate, a escolarização na escola comum. E, a de considerar esse aluno como “normal,” implica a negação da deficiência, e o risco de desconsiderar possíveis necessidades especiais do aluno, algumas que decorrem da própria condição de deficiência. No âmbito da organização do trabalho didático, é possível que as duas questões da maneira

como se apresentaram, não provoquem alterações impactantes no trabalho didático, desejáveis para a escolarização do educando com DI.

O desfecho da resposta é contraditório, pois, por um lado denota aceitação do educando com deficiência, mas *a priori*, refere que seu comportamento pode atrapalhar o desenvolvimento pedagógico da turma. Isto é temerário, podendo avalizar a organização do trabalho didático sob princípio homogeneizador, no qual o diferente é visto como empecilho para o desenvolvimento pedagógico daqueles vistos como “os normais”. Entretanto, é compreensível que o professor se veja em dificuldades para atender a heterogeneidade, pois a organização didática predominante na escola tem seus fundamentos na didática comeniana, pautada no atendimento coletivo. A escola moderna está organizada em níveis de ensino, então, como ensinar, avaliar a progressão de um aluno que se encontra “fora do nível”?

Para fazer inclusão de alunos com algum tipo de deficiência é preciso ter profissionais, no caso professores que tenham habilidade para saber ensinar este aluno. (P2A).

[...] a meu ver a maior deficiência que encaro nas crianças/adolescentes e jovens que trabalho é a ausência da família, mais grave de uma mãe comprometida. A deficiência física ou intelectual com a presença da família junto, muito junto, eu, não vejo problema. (P3A)

As opiniões parecem demonstrar uma falsa ilusão de que para resolver as dificuldades que o educando com deficiência intelectual possa apresentar na escola, as respostas estão para além do espaço onde o aluno está, seja em profissionais polivalentes ou simplesmente pela efetiva presença da família, num pensamento de que a inclusão do educando com deficiência intelectual esteja condicionada exclusivamente à capacidade dos professores especializados e/ou à presença da família. Embora o apoio de profissionais especializados e da família seja fundamental, eles não são substitutivos do envolvimento de toda a escola e de políticas públicas que, efetivamente, minimizem as mazelas sociais que refletem no cotidiano escolar.

É uma forma de integrar esse aluno com os demais. É necessário organização e adequações curriculares para que essa inclusão realmente aconteça. (P1B).

Tenho várias dúvidas, será que nós professores conseguiremos ajudar o tanto necessário? Me sinto despreparada, armada só de amor. (P3A).

Apesar das dificuldades encontradas eu sou a favor dessa inclusão [...]”. (CB)

As opiniões explicitadas pelos profissionais nos permitem apontar para a necessidade de transformações que abarquem diferentes elementos da organização do trabalho didático. Demonstrem, exatamente, situações conflitantes que emergem no dia a dia da escola, em meio à diversidade presente. É louvável aos profissionais a coragem de expor suas dificuldades urgentes, pois o aluno está na escola! Retomamos aqui, com as ressalvas também apresentadas, a necessidade urgente da formação continuada que contemple educação especial aos profissionais do ensino comum, pois, pelo menos nas duas escolas pesquisadas, tomando por base os sujeitos da presente pesquisa, ficou estacionada no plano discursivamente oficializado.

Vistas as concepções de educação inclusiva presentes entre os professores pesquisados, interessou-nos também conhecer como essa temática aparece no Projeto Político Pedagógico – PPP. Tal procedimento possibilitou, por meio do referido documento, ter uma ideia mais geral das escolas.

Curiosamente, lembramos que a equipe técnica de ambas as escolas, em conversa informal, quando solicitado o PPP (maio de 2015), apressou-se em informar que o mesmo encontrava-se em processo de reestruturação.

Padilha (2009) menciona que a escola, por natureza, deve ser inclusiva, logo, desnecessário seria tratar à parte a inclusão, quando se propõe ensino de qualidade para todos. Porém, em se tratando de educação especial, de acordo com o Decreto nº. 7611/2011, no Artigo 2º, parágrafo 2º orienta que “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, [...]” (BRASIL, 2011). Conforme verificamos no PPP da Escola A, aparece um subitem com o título “Educação Inclusiva”, porém não existe nenhuma descrição a seu respeito.

Assim, especificamente sobre educação especial, consta no PPP da escola A uma definição, não muito consubstanciada com a legislação atual de Educação Especial, visto que, embora a conceitue como modalidade de educação, não fala sobre sua transversalidade na educação e a coloca como “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.” Ainda assim, descreve ser assegurada pela escola, com apoio técnico especializado, currículo,

métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender os alunos com deficiência e aqueles que também apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora. Enfim, a educação especial na escola A, é concebida no projeto político pedagógico sob fundamentos concernentes a LDBN/1996.

Na escola B, consta no PPP um capítulo específico abordando as modalidades de ensino, no qual aparece um subitem da educação especial, redigido com base no capítulo V da LDBN/1996. Neste mesmo item é definido o público-alvo da educação especial, restringindo-se aos alunos com deficiência, mas sem citar legislação a respeito.

Ainda na escola B, a sala de recursos multifuncional é mencionada no mesmo capítulo, também num subitem, separadamente, passando a conotação de ser entendida, de maneira equivocada, como modalidade de ensino. Observa-se, também, que a especificação de seu funcionamento e de suas atribuições estão descritas com base em documentos como o Artigo 26 da LDBN/1996 e Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, documentos com pouca expressividade em se tratando de sala de recursos multifuncional, para o momento atual de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Conforme analisado nos PPPs da escola A e da escola B, percebemos que ambas contemplam no seu projeto, ainda que superficialmente, a educação inclusiva e especificamente a educação especial, porém, não se inscrevem sob os fundamentos de legislação atualizada. A inserção da temática educação inclusiva e a categoria específica, Educação Especial, no PPP das duas escolas, em tese, não parece ser resultado da discussão dos segmentos que compõem a comunidade escolar. O PPP é a vida da escola, a sua elaboração e execução não dispensam a participação de todos da e na escola.

Dos procedimentos utilizados para a coleta de dados na pesquisa, ao questionário e à análise documental, soma-se a observação de vital importância, validada pela vasta quantidade de material coletado.

Dessa forma, dentre os diversos aspectos do trabalho didático que problematizamos, iniciamos pelas atividades que são disponibilizadas aos alunos com deficiência intelectual nos contextos pesquisados, que se colocam como elementos de mediação. Foi verificado que as atividades basicamente não contemplam o conteúdo que está sendo trabalhado com toda a turma. Muitas vezes não contemplam nem mesmo o componente curricular da aula, como evidenciado nos seguintes extratos dos registros de observações:

Os estudantes recebem pequenas fichas com números, a partir deles (Adicionando) são orientados a fazer adições e posteriormente subtrações. Estagiária de Apoio (EA) inicia com A1A uma atividade xerocopiada de Língua Portuguesa – um pequeno texto (trava-línguas), com a orientação de ler e ao lado circular as palavras começadas com a letra “B”, as quais tinham no texto.

A turma inicia no quadro, a correção da atividade que haviam iniciado. A1A com a EA continuam com a atividade de língua portuguesa.

A professora pediu aos estudantes que abrissem o caderno de Matemática e passou questões (conteúdo) correspondentes a medidas de tempo (hora, dia, mês, ano, milênio). P1A o tempo todo chamando atenção da turma ao menor ruído, conversas... À medida que algum estudante faz alguma pergunta, explica coletivamente, não utiliza nenhum recurso para explicar o conteúdo. Enquanto isso EA sentada ao lado de A1A, com um caderno com atividades de matemática relacionadas a adição de números. A1A parece resistir à atividade (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA A, MAIO/2015).

P1B tira do armário um caderno e entrega para A2B e pede que me mostre. No caderno constam atividades de alfabetização. Ela diz “*olha meu caderno*”.

Ao voltar do recreio, P1B distribui para a sala outra atividade de matemática envolvendo tabuada. A1B recebe a mesma atividade que toda a turma. A2B não recebe, sentada do meu lado, sempre fazendo perguntas diversas, bem elaboradas por sinal [...].

P2B escreve na lousa “07/05 Continuação pag. 103”. Alguns estudantes abrem o livro e acompanha a correção oral de um questionário relacionado ao tema “ecossistema”. A1B folheia o livro de alfabetização. Alguns estudantes também não se envolvem. A sala se agita. P2B enfrenta problemas de indisciplina. Nesse momento, A1B com o colega do lado se envolve “num joguinho” de um livro de alfabetização. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B, MAIO/2015)

Os extratos das observações demonstram que os educandos com deficiência intelectual estão na sala de aula, porém, não são envolvidos na dinâmica da aula e as propostas de atividades para eles se diferenciam das de seus colegas. *A priori* imagina-se que não têm condições de acompanhar o conteúdo que está sendo trabalhado com toda turma. Em detrimento do conteúdo recebem “uma atividade qualquer”, muitas vezes acreditando-se que é uma maneira possível de alfabetizar o educando com deficiência intelectual, como demonstra o trecho a seguir:

14horas. Aula de ciências, P1A sai da sala e entra P2A. EA me oferece o caderno de atividades de A1A, observo que as atividades são repetitivas abordando letras, palavras e números. EA (estagiária de apoio) me diz “*você sabe que eu estou alfabetizando ele, né?*”. Em seguida sai da sala e volta com um livro de primeiro ano com o título de “Alfabetização e Letramento”. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA A, MAIO/2015).

As observações possibilitaram constatar que dificuldades relacionadas à realização das atividades propostas não são exclusividade do educando com deficiência intelectual, como vimos nos registros das observações, outros educandos da turma apresentam dificuldades e, muitas vezes, não se envolvem nas atividades propostas. Posto isto, nos perguntamos, de que maneira poder-se-ia organizar o trabalho didático no ensino comum de modo que se torne acessível a todos os alunos e efetivamente contribua para escolarização do educando com deficiência intelectual.

Durante as observações ouvimos dos professores, por muitas vezes, que o comportamento agitado impossibilita uma melhor atenção pedagógica junto ao aluno. Por outro lado, o comportamento passivo também não se mostrou como condição favorável para intervenção. Acreditamos que as dificuldades se revelam quando, por exemplo, ouvimos professores dizerem, “É difícil propor alguma coisa, pois ela (A2B: educando com deficiência intelectual) não faz nada.” E, na contramão dessa afirmação, observou-se que (A1B: educando também com deficiência intelectual) é um aluno com bom domínio da base alfabética, em processo de aquisição de leitura e escrita, porém tais condições não foram pedagogicamente exploradas pela maioria dos professores. Essa postura representa dificuldades de intervenção no que tange ao trabalho didático com a heterogeneidade presente na sala.

Pletsch (2009) analisa que, em decorrência da crença na incapacidade do educando com deficiência intelectual e do desconhecimento de suas características de aprendizagem, os professores justificam a organização didática proposta ao educando com deficiência intelectual a partir de uma visão negativa, o que dificulta e empobrece o desenvolvimento psíquico desses sujeitos. A heterogeneidade percebida na sala de aula não é resultante estritamente da presença dos educandos com a referida deficiência, mas pode acentuar-se nessa condição.

O livro didático nas duas turmas pesquisadas constituiu-se o instrumento predominante para abordagem do conteúdo. Ele, o livro didático, é suporte para aulas expositivas do professor dirigidas ao coletivo da sala. A partir dele, o professor transcreve o conteúdo para o quadro/lousa, o aluno copia da lousa o texto no caderno, seguido de questionário que exige, no máximo, habilidade de localizar informações. Outras vezes, as atividades são diretamente copiadas do livro pelo aluno. Observamos que a utilização de tais recursos e procedimentos metodológicos predominou entre os professores e dificultavam a

participação dos educandos com deficiência intelectual ou, no máximo, possibilitavam fazer cópia, como no caso de A1B.

A Professora de atividades (P1B) orienta a turma, coletivamente, para pegar o livro de língua portuguesa e abrir nas páginas 94, 95, 96. Escreve a orientação na lousa. P1B aproxima-se de A1B, pergunta do seu livro, responde que está em casa. O conteúdo abordado é substantivos simples e composto. P1B, a partir dos exemplos do livro didático, explica o conteúdo. São desenvolvidas atividades também no livro didático. P1B explora oralmente com a turma as atividades. No momento da oralidade se dirige também para A1B, o qual participa timidamente.

A Professora de Ciências (P2B) inicia a aula perguntando se lembram do que estavam estudando na aula passada. Solicita que peguem o livro para continuar. Anuncia a página. Vai até A1B e pede para pegar o livro. Ele retira da mochila e folheia procurando a página. A2B, continua sentada do meu lado. Vai à carteira e olha no livro de um colega. P2B em nenhum momento se dirige para A2B.

P2B escreve na lousa “07/05 Continuação ‘pag’. 103”. Alguns alunos abrem o livro e acompanham a correção oral de um questionário relacionado ao tema “ecossistema”. A1B folheia o livro de alfabetização. Alguns alunos também não se envolvem. A sala se agita. P2B enfrenta problemas de indisciplina. Nesse momento, A1B com o colega do lado se envolve “num joguinho” espontaneamente, sem intervenção da professora]do livro de alfabetização. (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO, 2015).

Como ilustram os extratos da observação, nessa dinâmica o manual didático ocupa centralidade. Há um predomínio também de aulas expositivas, com explicações orais dirigidas simultaneamente a toda a turma. Os recursos pedagógicos utilizados, basicamente se resumem ao quadro negro e ao manual didático. Alves (2005b), em análise da escola pública contemporânea constata: “No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuam a ser utilizados os mesmos instrumentos preconizados pelo autor da *Didáctica Magna*, em especial o manual *didático*, que domina e dá a tônica à atividade de ensino.” (p. 230-231. Grifos do autor).

E, exatamente, durante as observações, raramente houve o incremento de outros recursos didáticos na sala de aula do ensino comum, que não fossem os tradicionalmente absorvidos pela escola. Os procedimentos metodológicos dos professores, pouco se diferenciam dos tradicionais que historicamente vigoram na educação, como caracterizamos no parágrafo anterior.

Apontando para o impacto que a inclusão do educando com deficiência intelectual poderia acarretar na sala de aula comum Glats e Pletch (2011, p. 4) constata: “[...] as

práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual".

Voltando-se para aspectos do espaço físico das escolas pesquisadas, a estrutura se apresenta em condições consideravelmente favoráveis para pensar em organizar atividades que rompesses com a estrutura tradicionalmente concebida na escola. Para Sacristán (2000), romper com esse tradicionalismo, implica avançar para além das atividades e tarefas tipicamente escolares, quais sejam, aquelas desenvolvidas na sala de aula, quando muito em espaços determinados da escola (quadras, palcos, bibliotecas, laboratórios de informática, laboratório de ciências), incluindo também nesse repertório atividades que extrapolam os muros escolares.

Apesar dos espaços físicos existentes nas escolas, a sala de aula, ao menos no período observado, constituiu-se efetivamente como o espaço privilegiado para o desenvolvimento das aulas, com exceção das aulas de educação física, sempre na quadra de esporte. Ademais, de atividades fora do espaço da sala de aula, houve somente uma aula de ciências, quase nos seus trinta minutos finais ocorreu no laboratório de ciências, uma aula na biblioteca e uma aula no laboratório de informática.

P2B (Professora de Ciências) parece terminar a correção do pequeno questionário e diz aos estudantes que irão para o **laboratório de ciências**. Saem as meninas, os meninos vão saindo aos poucos de acordo com o "bom comportamento". No laboratório a aula é prática, sobre Alimentos Energéticos. A aula é conduzida pela professora do laboratório de ciências³⁵ (graduada em Ciências Biológicas). Já estão expostos em recipientes porções de frutas, os quais são materiais para abordar o conteúdo. A1B participa ativamente da aula, acompanha a demonstração. A2B faz perguntas pertinentes ao conteúdo trabalhado. P2B permanece junto no laboratório acompanhando. Percebe-se a turma interessada, embora tenham permanecido no ambiente por volta de 25 minutos. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA B, MAIO, 2015).

Embora o laboratório de ciências seja um ambiente dotado de recursos, a aula sob procedimentos metodológicos que favoreceram a participação de todos os educandos, o conteúdo se revestido de significados para todos os educandos, inclusive aos que

³⁵ Essas aulas, os professores antecipadamente informam o conteúdo a ser abordado no laboratório e a professora do laboratório também planeja a antecipadamente aula.

supostamente tenham “dificuldades de aprendizagem” como os educandos com deficiência intelectual, para o professor utilizar tal estrutura física obedece a um apertado cronograma de agendamento.

Às 13 horas e 40 minutos, a turma vai para o laboratório de informática. Os alunos em duplas, alguns individualmente trabalham o conteúdo “medidas do tempo” por meio de uma atividade no computador. P1A dirige a atividade de forma coletiva, vai explicando na projeção do *Datashow*. Percebe-se que, quando algum aluno avança, fazendo sozinho, é chamado a atenção e dito para esperar os outros. A1A forma dupla com outro aluno. Mesmo ficando somente em companhia, sem muita concentração na atividade, demonstra estar bem envolvido. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA A, MAIO, 2015).

O laboratório de informática é um espaço físico diferente da sala de aula comum; há, também, recursos diferenciados, porém neste caso, observamos que a atividade e a metodologia do professor se deram sob princípios que não se alteraram aos mesmos observados na sala de aula. São exercícios semelhantes aos que fazem no caderno de sala, uma transposição. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em explicação dirigida ao coletivo e, simultaneamente, os educandos respondem com o uso do computador. Nesse sentido, das tecnologias de nosso tempo presente na escola, Alves (2005b) afirma já existirem as bases necessárias para a superação da didática comeniana e o estabelecimento de uma nova didática compatível com os tempos atuais, embora, como já discutimos nesse trabalho, seja preciso considerar as condições materiais que se colocam, pois alguns condicionantes se interpõem no sentido de limitar a democratização do acesso.

A biblioteca foi outro espaço físico no qual observamos o desenvolvimento de atividades com os educandos da turma do 4º ano da Escola A. É um espaço utilizado uma vez por semana, como parte de um projeto desenvolvido com toda a escola. A biblioteca é equipada com aparelho de televisão, DVD e considerável acervo de livros. Contudo, a utilização desse espaço se limita, visivelmente, a uma rotina preestabelecida.

Às 14h e 30min saem em fila para a biblioteca. Uma vez por semana vão à biblioteca, têm uma rotina estabelecida de ouvir a leitura de uma história pelas

funcionárias da biblioteca³⁶ e pegam emprestado um livro para leitura em casa. Voluntariamente, alguns alunos contam para a turma a história do livro que haviam levado para casa na semana anterior. Todos sentados no chão ouvem a leitura de um conto clássico “Barba Azul”, de Charles Perrault. A1A depois de pouco tempo dispersa, vira-se para um colega, para outro... Fica a maior parte do tempo virado para um colega, parecia cantando baixinho. Levanta-se, vai até onde está a EA e senta-se no seu colo, esse comportamento se acentua principalmente quando a leitura é realizada pelos pares. Ficam na biblioteca por trinta minutos. (DIÁRIO DE CAMPO, ESCOLA A, MAIO, 2015).

Pelo visto, a leitura dos colegas de turma pareceu incomodar o educando com deficiência intelectual. Há certa exposição para os pares, ainda que implicitamente, o não saber ler formalmente e, possivelmente, de não ter oportunidade de participar da maneira como a atividade é proposta, o que pareceu gerar no educando, comportamentos socialmente indesejáveis.

O espaço da biblioteca possibilita explorar diferentes estratégias e/ou fazer a combinação delas, pelos recursos disponíveis. A leitura, a dramatização, contar a história a partir das gravuras, recontar a história de diferentes maneiras e a leitura somente por prazer, entre tantas outras que emergem do universo da literatura, “[...] o maravilhoso, categoria indicativa do universo encantado que povoa a literatura, tornando-a mágica e encantatória” (SOUZA, 2010, p.60), que podem ser estratégias que possibilitam a participação e envolvimento de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Não estamos veementemente julgando a metodologia observada como inadequada, porém, tê-la como procedimento contínuo para o espaço, pode de certa forma desmotivar e suprimir o encantamento que as crianças atribuem ao espaço da biblioteca e, por consequência, obstruir as contribuições que ele pode possibilitar ao processo de escolarização, inclusive dos educandos com deficiência intelectual.

Numa análise mais geral, nas escolas pesquisadas, embora se perceba a existência de diferentes espaços físicos disponíveis para o trabalho educativo com os educandos, o que se observou como espaço privilegiado é sala de aula, na qual há a predominância de aulas tradicionais, organizadas, sob os mesmos princípios quais sejam, o trabalho didático sob os

³⁶ Segundo informações colhidas com as funcionárias (duas) da biblioteca, elas são professoras readaptadas na função, são professoras efetivas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental que por motivo de saúde estão em função diferente do seu objeto de concurso.

princípios da homogeneização do ensino em detrimento da heterogeneidade presente na sala de aula.

Percebemos, também, que a organização física da sala – a disposição do mobiliário – interfere na possibilidade de participação do educando com deficiência intelectual. Na sala, ou especificamente nas aulas onde se manteve sempre cadeiras enfileiradas havia pouca, ou quase nenhuma troca entre os educandos e isso dificultava a intervenção do professor para um atendimento individualizado. Por outro lado, a organização da sala que permitia trocas entre os educandos (formação em “U”, agrupados de 2 em 2, 3 em 3, grupos de trabalhos) percebemos os educandos interagindo-se e, possivelmente, havendo a aprendizagem colaborativa, “A1B ouve a leitura, volta-se para a atividade, soletra uma palavra que acabara de escrever, vira-se para o colega e pede ajuda. Percebe-se que está bastante envolvido com a atividade.” (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO/2015). Com estas observações é possível evidenciar que a configuração do espaço físico se correlaciona diretamente com a relação educativa, favorecendo ou não, um contato mais direto do professor com os alunos e dos alunos entre si, no processo educativo.

A utilização de diferentes estratégias (como observado nas aulas de PIB) pode possibilitar ao professor atender de uma só vez um grupo de educandos que se beneficiam da explicação para dirimir suas dúvidas. E, mesmo quando o professor se afastava, eles se perguntavam de modo que esclareciam entre eles algumas questões para as quais ainda pairavam dúvidas.

Outra possibilidade de organização didática na qual o educando com deficiência intelectual mostrou beneficiar-se foi através dos trabalhos em grupos. A esse respeito Mendes et al. (2011), em relato de pesquisa de um programa que envolve trabalho colaborativo, consideram que,

[...] a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. (MENDES et al., 2011, p.90).

Entretanto, esses procedimentos não foram muito explorados pelos professores, conforme visto no período observado, com exceção de P1B que, além de se utilizar de uma variação constante na organização mobiliária da sala, também diversificava a organização dos educandos na sala de aula.

Levando-se em consideração que as condições materiais podem influenciar positivamente como condicionantes para uma intervenção pedagógica qualitativa, uma questão observada se coloca para reflexão: o educando A1A, além dos professores de sala, tem o apoio pedagógico constante de uma estagiária de Pedagogia – EA. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em orientação aos sistemas de ensino à organização da educação especial faz menção de apoios,

[...] disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, *entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.* (BRASIL, 2008, p.17. Grifo nosso).

Visto que o educando A1A, não tem impedimentos na comunicação e também tem autonomia para realizar atividades de higiene, alimentação e locomoção, o apoio constante da EA justifica-se pelas necessidades ditas “entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar”, tal como aparece na referida política de educação especial. Sem clareza do papel do apoio na sala de aula, não há uma especificação mais pontual de que necessidades seriam essas, no cotidiano escolar.

Não encontramos também nenhuma referência sobre a atuação de “estagiários” na legislação da rede municipal de ensino de Campo Grande, da qual as escolas pesquisadas são integrantes. Consta na legislação o “Assistente de Inclusão”, tipificado na Resolução SEMED nº 154, Art. 34, com a seguinte definição:

O assistente de inclusão escolar é o profissional responsável, no âmbito da unidade escolar, por cuidar/atender alunos público-alvo da educação especial, prestando atendimento individualizado de locomoção, higiene, alimentação ou *outras atividades que os mesmos não realizam com independência, promovendo a inclusão educacional e social desses alunos.* (Grifo nosso).

Sobre estagiária de Pedagogia, encontramos a seguinte descrição no site oficial da DEE/SEMED, “Estagiários de pedagogia atuam também em atividades educacionais e sócio educacionais no contexto da sala comum” (<http://www.pmcg.ms.gov.br/semmed>). Assim como na legislação nacional, também a legislação municipal não define explicitamente o que são “outras atividades”. Vimos circunstâncias que nos levam a crer que apoio, no contexto da sala de aula comum, sem uma definição clara da atuação, pode desencadear situações adversas como foi observado. O educando A1A pouco tem, ou quase não tem, intervenção dos professores. É “deixado” basicamente aos “cuidados” da estagiária - EA. Esta se tornou a responsável pelas intervenções com A1A, numa atuação paralela. E demonstrou tomar decisões que inviabilizavam a participação do educando nas atividades coletivas, como foi observado:

[...] as estagiárias ³⁷anunciam que será trabalhado o conteúdo “Zona Urbana e Zona Rural”, de Geografia. Orientam a sala a dividir-se em dois grupos. Nessa hora A1A manifesta-se com alegria “Eba!”, mas não é inserido nos grupos, continua com sua atividade de Língua Portuguesa. P1A intervém, perguntando se A1A não vai ser inserido em um dos grupos. A Estagiária de Apoio (EA) responde que logo que terminar sua atividade, ele vai. Depois de algum tempo, é liberado para compor um grupo, vem demonstrando muita felicidade. No grupo, quando é perguntado sobre aspectos que caracterizam zona urbana, participa adequadamente com respostas orais. O seu grupo apresentou para a turma o trabalho que realizaram, quando A1A foi solicitado para falar, demonstrou-se envergonhado e não respondeu ao solicitado. (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO, 2015).

As situações apresentadas, concernentes ao apoio em sala ao educando com deficiência intelectual, revelam que a questão da relação educativa é, ao mesmo tempo, diversa daquela que se estabelece entre o professor e o coletivo de educandos. É uma relação educativa que se revela complexa, alterada em relação ao padrão estabelecido, pois implica a necessidade de outros mediadores. Porém, a indefinição e o paralelismo de atribuições vistas entre o professor da sala e o apoio é um indicativo da inconsistência ainda existente na construção de uma relação educativa frente aos desafios da inclusão escolar.

O apoio em sala é um condicionante que poderia, em tese, possibilitar a organização de um trabalho didático que viesse a contemplar com mais efetividade as necessidades

³⁷ “As estagiárias” são duas alunas de Pedagogia que, na ocasião, estavam regendo a sala por conta de estágio obrigatório.

educativas especiais do educando com deficiência intelectual e demais educandos que apresentam tais necessidades, pois, em tese, estão dadas as condições para o estabelecimento do ensino colaborativo. Todavia, essa condição não se evidenciou em apoio que pudesse repercutir em alteração na relação educativa, da maneira como foi verificado, reforça a dicotomia existente entre ensino comum e educação especial. Uma cristalização histórica que, no caso específico do educando com deficiência intelectual, se acentua com a ausência de conteúdos, muito em virtude do descrédito que se tem na sua possibilidade de aprendizagem e pelo esvaziamento do conteúdo/currículo, desmerecidos nos próprios documentos oficiais, como diversos pesquisadores têm demonstrado, entre outros Glat e Pletsch (2011) e Schreiber (2013).

A atitude verificada no espaço pesquisado, de proibir o aluno de participar da proposta de trabalho que toda a turma estava realizando, ainda que não seja um preconceito deliberado, não é um fato isolado, soma-se a outras atitudes que, do ponto de vista legal, caracterizam a negação do direito e do ponto de vista pedagógico mantém uma prática excludente e segregadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objeto de pesquisa – **o trabalho didático nas classes comuns com educandos que apresentam deficiência intelectual** – tivemos a intenção de analisar de que maneira se organiza o trabalho didático nas classes do 4º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública municipal de Campo Grande/MS, as quais descrevemos como Escola A e Escola B, que atendem educandos com deficiência intelectual.

Elegemos a categoria organização do trabalho didático (ALVES, 2005) para análise histórica do trabalho educativo, a referida categoria tem fulcro nos estudos marxistas sobre o trabalho, desenvolvidos no âmbito da ciência da história. Julgamos o nosso incurso histórico, ainda que breve, assertivo para perceber como os determinantes materiais, que se expressam na forma concreta de reprodução da vida em sociedade, condicionou a construção da educação escolar comum e da educação especial até o estabelecimento das atuais políticas educacionais de inclusão. A recuperação histórica serviu de base para analisar como a escola tem organizado o trabalho didático frente às novas demandas sociais, que implicam a inclusão escolar do educando com deficiência intelectual.

Acessar trabalhos que vêm discutindo a temática voltada para a escolarização do educando com deficiência intelectual no ensino comum constituiu um momento de aprendizado. Possibilitou, em certa medida, conhecer o Estado da Arte, a produção científica, analisada por diferentes ângulos, que vem pesquisando a questão voltada para o ensino comum, impulsionada pelo discurso oficial da educação especial na perspectiva da inclusão. Tal exercício nos provocou reflexões que permitiram olhar para o objeto de pesquisa com o desejo de avançar, alicerçado sob os conhecimentos já solidificados.

A presente pesquisa colocou-se numa temática ainda pouco pesquisada – a organização do trabalho didático nas classes comuns que incorporam educandos com deficiência intelectual, como demonstrado também por Schreiber (2013). Vimos que algumas pesquisas se anunciam sobre esta questão e acabam por desviar-se para outras subjacentes, ou para aspectos isolados, não enfatizando aqueles pertinentes ao dia a dia da escolarização na sala de aula comum. Eis o risco, mas também a certeza, de que enveredamos para uma temática complexa, porém, urgente.

Consideramos que os procedimentos utilizados – análise documental, questionários e observações – foram relevantes para a investigação. Destacaram-se pela quantidade e qualidade dos dados coletados e por, metodologicamente, permitirem e obrigarem o mergulho no campo de pesquisa, fundamental para conhecer as implicações para a escola, mais especificamente para sala de aula comum, em virtude da presença do educando com deficiência intelectual.

Nossas constatações, embora construídas sobre características singulares, não se estabelecem à revelia do movimento mundial para inclusão. Isto nos remete a Alves (2005, 2005b) que nos chama atenção para o fato de que as manifestações regionais têm as características que lhes são próprias, entretanto, não são isentas do movimento universal que é o sistema capitalista.

Os dados analisados mostraram que, em relação à formação dos profissionais sujeitos da pesquisa (professores, coordenadoras e professoras do AEE), existem condições destacadamente relevantes, pois todos são graduados (licenciatura plena), pós-graduação (*lato sensu*), exceto duas professoras que ainda não têm pós-graduação, mas estão cursando. Porém, se olharmos para a questão específica da formação continuada para a especificidade da educação especial, há uma inversão, conforme os dados, pois somente duas professoras do ensino comum tiveram cursos em serviço ofertados pela Secretaria de Educação. E, muito embora a grande maioria tivesse tido na graduação disciplinas contemplando a Educação Especial, esses professores afirmam ter sido incipiente o ensino, não abordando questões do trabalho didático.

A pesquisa mostrou, por meio das respostas dos professores no questionário, que a educação inclusiva é concebida por eles como uma proposta pronta, como uma questão muitas vezes simplificada no discurso da aceitação do sujeito com deficiência. Isso traz consequências imediatas para a organização do trabalho didático nas classes comuns que atendem educandos com deficiência intelectual, no sentido de correr o risco de não perceber as necessárias transformações didáticas que a presença desses educandos e de outros mais que perfazem o universo heterogêneo, requisitam na organização do trabalho didático.

Foi verificado que, de um modo geral, o trabalho didático se assenta sobre bases de ensino homogêneo, nos quais a escola moderna tradicionalmente se constituiu, de modo que a presença do educando com deficiência intelectual não tem causado mudanças impactantes nesse âmbito. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2013) descreveram que, apesar de avanços

científicos e das políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, a cultura escolar das instituições públicas de ensino não sofreu ressignificação.

As opiniões explicitadas pelos profissionais em relação à inclusão do educando com deficiência intelectual nos permitem apontar para a necessidade de transformações que abarquem os elementos da organização do trabalho didático. Demonstram, exatamente, situações conflitantes que emergem no dia a dia da escola em meio à diversidade presente. É louvável a coragem dos profissionais de expor suas dificuldades urgentes, pois o aluno está na escola! Retomamos, com as ressalvas já apresentadas, a necessidade urgente da formação continuada em educação especial aos profissionais do ensino comum que, pelo menos nas duas escolas pesquisadas, tomando por base os sujeitos da presente pesquisa, apresenta-se deficitária.

As mudanças perceptíveis na escola impactada pelo movimento da educação inclusiva são visíveis mais concretamente na questão física. Principalmente no segmento da Educação Especial, veem-se adaptações de ordem de acessibilidade arquitetônica. As escolas pesquisadas também contam com espaços físicos importantes, além da sala de aula tradicional, como biblioteca, palcos, laboratório de informática, laboratório de ciências, área verde (somente a Escola B), quadras de esportes e sala de recursos multifuncional, que podem constituir espaços fundamentais para contribuir com o processo de escolarização do educando com deficiência intelectual e de toda a turma, desde que a sua utilização não se limite à reprodução tradicional da sala de aula.

As salas de recursos multifuncionais são vistas por documentos (BRASIL, 2008; 2011) que versam sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, como uma aposta para a inclusão do aluno com deficiência no ensino comum. Embora não tenhamos observado o estreitamento do AEE e ensino comum nos espaços pesquisados, talvez por não ter sido nosso foco e também pelos limites impostos pela pesquisa e do próprio pesquisador. Desse modo, colocamos esta como uma questão de relevância para constituir tema de futuras pesquisas.

A presença de outros profissionais além do professor na sala de aula comum, como o apoio pedagógico em decorrência da inclusão do educando com deficiência intelectual, pode representar condicionantes para transformações na relação educativa. No espaço pesquisado, foram percebidos também como apoio o AEE no contraturno e AE (em instituições especializadas).

Entendemos que os apoios da educação especial são importantes à inclusão do educando com deficiência intelectual; Schreiber (2013), entretanto, evidenciou que o fato de o professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial atuarem na mesma classe, não pressupõe a realização de um trabalho em conjunto. E, na verdade, o apoio pedagógico na sala de aula comum no espaço pesquisado (na Escola A, o educando com deficiência intelectual tem apoio constante de estagiária) não se mostrou em efetiva condição para melhorar a participação do aluno, evidenciando um trabalho paralelo no contexto da sala de aula. As intervenções ao educando com deficiência intelectual, se mostraram basicamente sob a responsabilidade do apoio pedagógico, revelando que a questão da relação educativa é diversa daquela que se estabelece entre o professor e o coletivo de estudantes.

Os apoios são, de fato, necessários e podem efetivamente contribuir para a escolarização do educando com deficiência intelectual, mas é necessário encontrar caminhos para superar sua ação paralela, a qual deve ser incorporada ativamente às práticas escolares.

A indefinição e o paralelismo de atribuições verificadas entre o professor da sala e o apoio são um indicativo da inconsistência ainda existente na construção de uma nova relação educativa, frente aos desafios da inclusão escolar. Desse modo, percebemos que a inclusão do educando com deficiência intelectual, ao menos nos espaços pesquisados, não impactou a transformação da prática pedagógica, antes conservou o paralelismo entre educação especial e ensino comum dentro do mesmo espaço físico. Essa evidência confirma a predominância do ensino coletivo comeniano nas salas comuns.

A superação desse paralelismo exige uma nova forma de organização do trabalho didático; trata-se de uma alteração estrutural da escola que, para corresponder ao propósito da inclusão, deve formular uma pedagogia para atender, efetivamente, grupos muito heterogêneos. Para chegar a essa realidade, é necessário que os educadores conheçam mais profundamente os desafios que a escola inclusiva coloca e busquem, na sala de aula, encontrar caminhos para responder a eles.

Em relação às atividades que são disponibilizadas aos estudantes com deficiência intelectual nos contextos pesquisados, foi verificado que, basicamente, não contemplam o conteúdo que está sendo trabalhado com toda a turma. Muitas vezes, não contemplam nem mesmo o componente curricular da aula. Para nós, isso expressa, entre outras questões como falta de planejamento, ação aleatória, possível falta de orientação técnica, as dificuldades dos educadores para definir os elementos de mediação mais adequados para o trabalho com educandos que apresentam necessidades educativas especiais.

O esvaziamento do conteúdo e a supressão do conteúdo que está sendo trabalhado com toda a turma nas atividades elaboradas para o educando com deficiência intelectual, como vimos, podem também revelar um preconceito histórico, muitas vezes inconsciente, na ação didática, já demonstrado em outras pesquisas por Garcia (2006), Pletsh (2009) e Schreiber (2013), como sendo decorrente da crença na incapacidade do educando com deficiência intelectual e do desconhecimento de suas características de aprendizagem, justificando a organização didática numa visão negativa, que dificulta e empobrece o desenvolvimento psíquico desses sujeitos.

Ainda em se tratando de elementos de mediação, raramente percebemos o uso de outros recursos pedagógicos na sala de aula do ensino comum, que não fossem os tradicionalmente usados pelas escolas, quais sejam, o livro didático, o caderno, caneta, lápis, borracha, o giz e a lousa. O incremento de outros recursos pedagógicos que facilitam o entendimento e dão significado ao conteúdo que está sendo trabalhado contribuem significativamente no processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, outros trabalhos como o de Schreiber (2013) conferem também que a ausência de materiais e recursos pedagógicos no trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes com o estudante da modalidade Educação Especial, e apontam como necessária a disponibilização de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados à condição desses alunos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram notadas poucas práticas que se diferenciavam das tradicionais que historicamente constituíram a gênese da escola moderna: aula expositiva dirigida ao coletivo de aluno, centrada no manual didático e uso da lousa para expor conteúdo. As práticas pedagógicas verificadas nos espaços pesquisados, bem como as atividades acadêmicas que ocorrem na sala de aula do ensino comum não sofrem transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais especiais de educandos com deficiência intelectual, como também demonstraram Glat e Pletch (2011) em pesquisa relacionada a essas questões.

Destacamos a centralidade do livro didático conforme já descrito por Alves (2005b) como instrumento predominante para abordar os conteúdos e conduzir as aulas por meio de procedimentos homogeneizadores. As aulas são praticamente expositivas, com explicações dirigidas ao coletivo da classe, com conteúdos descontextualizados, abordados a partir dos conceitos do livro didático. Como já apontamos, não observamos incrementos de recursos didáticos que poderiam facilitar tanto a participação dos educando com deficiência intelectual

como de outros educandos que também demonstravam dificuldades/desmotivação por meio das metodologias que predominam no cenário escolar.

Concordamos com Lancillotti (2006) ao dizer que a educação na perspectiva inclusiva subverte a hegemonia da pedagogia escolar sobre base homogênea de ensino, e que ainda não estão oferecidas as condições materiais que deem lastro para a constituição de uma pedagogia que forneça respostas concretas para a heterogeneidade/diversidade presente na escola.

A despeito das dificuldades, a pesquisa demonstrou que há possibilidades de organizar um trabalho didático que contribua para a escolarização do educando com deficiência intelectual. Destacamos que a organização física da sala como a disposição mobiliária e organização da turma, bem como a organização dos educandos para o desenvolvimento de atividade em duplas, grupos, aulas contextualizadas e significativas, são exemplos de estratégias pedagógicas vistas no campo pesquisado e que demonstraram contribuir para a escolarização educando com deficiência. Freitas (2012) abordou a questão de desenvolvimento e aprendizagem e revelou que o estudante com necessidades educacionais especiais, sobretudo os estudantes com deficiência intelectual, possuem capacidades emergentes de aprendizagem e de acesso ao conhecimento que estão atreladas à dinâmica de significação que ocorre na sala de aula.

A educação, na perspectiva da educação inclusiva, tem produzido uma gama de documentos que, do ponto de vista oficial, se colocam para a transformação da escola secularmente estabelecida, para uma escola na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2001; 2008, 2010, 2011), propondo que seja construída uma didática de atenção às necessidades educativas especiais (SALAMANCA, 1994). Lancillotti (2003), Garcia (2006), Kassar; Neres e Prieto (2010) e Padilha (2011) chamam a atenção para o fato de que esses documentos dão sustentação para a adoção de políticas de inclusão como forma de enfrentar processos acentuados de exclusão social e o reordenamento da economia de estado liberal.

A escola não tem sido efetivamente impactada pela proposição da educação inclusiva. Ao que nos parece, ainda não há uma pedagogia que se proponha à escolarização de massas que supere aquela secularmente estruturada, salvo algumas ações localizadas dentro da escola atual, mas que estão longe de ser predominantes. Parafraseamos Padilha (2011), ao dizer que a bandeira de educação inclusiva é porque a escola exclui, assim como também a sociedade é excludente. Superar toda essa construção, que é histórica, exigirá mudanças estruturais na sociedade e na educação, as quais não se darão somente pelo espaço escolar.

Finalizamos, considerando que os limites da pesquisa levantaram questões que nos pareceram relevantes para novas pesquisas, com destaque para a formação do professor do ensino comum na abrangência da Educação Especial, a articulação do atendimento educacional especializado com o ensino comum para a escolarização do educando com deficiência e a atuação de apoios da educação especial no contexto da sala de aula comum.

Os diversos desafios que a Educação, na perspectiva da inclusão, nos impõe, especificamente no campo da Educação Especial, não se resumem ao ato de incluir o aluno com deficiência na escola comum, pois este é um ato político, claramente assegurando na legislação e se concretiza do ponto de vista legal. O desafio maior, então, está no campo pedagógico, na construção de uma escola de fato inclusiva que promova a escolarização do educando com deficiência, que ela acolher. Evidentemente, essa construção não se restringe somente ao campo educacional, perpassa também por uma sociedade de inclusão.

Desse modo, o esforço coletivo é que pode dar respostas aos problemas que a realidade social nos coloca. Nesse contexto, a pesquisa constitui instrumento relevante e, especificamente na área da Educação Especial, pois, com a inclusão do aluno com deficiência no ensino comum, abrem-se diversas frentes carentes do olhar sensível, porém obstinado do pesquisador.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3ª edição. Revisada. – Campinas/ SP: Autores Associados, 2005b.

_____, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas/ SP: Autores Associados, 2005.

ANACHE, Alexandra, A. **Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/ MS. UFMS, 1991. Dissertação (Mestrado em educação).

ANACHE, A. Ayach e MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural**. In: *Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Organização: Denise Meyrelles de Jesus et al. – Porto Alegre: Mediação, 2009. 2ª ed. 304p.

Assistiva: **Tecnologia e Educação**, disponível em <www.assistiva.com.br/ae> acessado em 03. fev.2015.

BACON, F. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**; Nova Atlântida.3.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1984. (Col. Os Pensadores).

BARROCO, Sônia Maria Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski** : implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. – Araraquara/SP : [s.n], 2007 . Tese (doutorado).

BOER, Wannia Aparecida. **Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: análise de uma realidade**. Universidade Federal de São Carlos/SP –UFSCar/2012. Dissertação (mestrado).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>> . Acesso em 26.maio,2015.

_____. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/, acessado em 11. out. 2014.

_____. Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. MEC/SEESP - **Atendimento Educacional Especializado** – Deficiência Mental. Adriana Lima Verde et al. - Brasília: SEESP/SEED/ MEC, 2007. 82p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer 17/2001. Publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017>> Acessado em 11.out.2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Decreto Nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em <www.fnde.gov.br> acessado em 03.fev.2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** -Adaptações curriculares: estratégias de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília. MEC/SEF/Seesp,1999.

BUENO, José Geraldo S. **As Políticas de Inclusão: uma prerrogativa da educação especial?**. In: Bueno et al. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análises. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

_____, José Geraldo da S. **A Produção Acadêmica sobre Inclusão Escolar e Educação Inclusiva**. In: Enicéia Gonçalves Mendes [et al] orgs. Temas em educação especial: conhecer para fundamentar a prática, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

_____, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba/SP. Editora UNIMEP, v 3 nº 5, p. 7-25, 1999.

_____, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 1994.

_____, J.G.S. Educação inclusiva e escolarização do surdo. **Revista Integração**, Brasília, MEC/SEESP, ano 13, n.23.

COMÊNIO, João Amós. **A Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4ª edição. Lisboa/PT: Fundação ColousteGubenkian, 1996.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2ª edição – São Paulo/SP: Martins Fontes, 2002.

CORRÊA, Nesdaete M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. UFMS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

_____, Nesdete M. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: Análise dos indicadores.** UFMS. Campo Grande/MS – 2012. Tese (Doutorado).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994, Salamanca/ Espanha. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/>> Acesso em 25 de maio.2014.

DUEK Viviane Preichardt. In: **Re’ discutindo a inclusão.** Orgs.; Maria Cristina Marqueline [et al.]. – Londrina/PR : ABPEE, 2009.

FREITAS, Ana Paula de. **Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.3, p.411-430. ISSN 1413-6538. Disponível em <<http://www.scielo.br/>> Acessado em 13.set. 2015.

FERREIRA, Cecília C. & FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÒES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Lia F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas/SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Organização: Denise Meyrelles de Jesus et al. – Porto Alegre/RS: Mediação, 2009. 2ª ed. 304p.

_____, Rosalba M. C. et al. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: **Educação Especial e Pluralidade.** Organização de Claudio Roberto Baptista et al. Editora Mediação. Porto Alegre/RS – 2010.

_____, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.3, pp. 299-316. ISSN 1980-5470. Disponível em <http://www.scielo.br/> Acessado em 13.set. 2015.

GLAT, Rosana e PLETSCHE, Márcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual em Diferentes contextos educacionais – UFRRJ– UERJ-PORPEd/2011** Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/>> Acessado em 15set. 2015.

_____, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Editora Civilização Brasileira. 2ª edição. 1978.

GUHUR, Maria de L. P. **A Representação da Deficiência Mental numa Perspectiva Histórica.** In: Revista brasileira de Educação Especial. v. I, nº 2, 1994. p. 75-83.

HEIDRICH , Regina de Oiveira; SANTAROSA , Lucila Costi e FRANCO, S. K. **Inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral, utilizando as tecnologias de informação e comunicação.** In: Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653, n.º 60/2 – 15/10/12. Disponível em <<http://www.rioei.org/>> Acessado em 23.set.2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE/ 2014.** Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php>>. Acessado em 11.maio. 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39p.: Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/> Acessado em 03.maio. 2015.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ª ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao Portador de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul.** In: SENNA, Ester (org). Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2000.

_____, Mônica de Carvalho Magalhães et al. In: **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Orgs.: Claudio R. Battista et al. Porto Alegre/RS Mediação, 2009. 2ª edição. 304p.

_____, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 41-5. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee>> Acesso em 13. Set.2011.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e Trabalho.** Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial.** In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. Educação especial em foco: questões contemporâneas. Campo Grande/ MS: Editora UNIDERP, 2006.

_____. **A Constituição Histórica do Processo de Trabalho Docente.** Campinas/ SP: [sn.] 2008. Tese de Doutorado.

_____. **A Educação do Deficiente Mental: uma análise histórica sob a perspectiva da organização do trabalho didático.** Relatório Final de pesquisa cadastrada na PROPP/UEMS, 2010, Campo Grande/MS (Mimeo).

_____. O Trabalho Didático na educação de alunos com deficiência mental: a experiência pioneira de Helena Antipoff. In: III Seminário América Platina, 2010, Campo Grande. **III Seminário América Platina.** Identidade, Diversidade e as Linguagens do Território Platino. Campo Grande - MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010b.

MANTOAN, Eugênia Augusta Gonzaga. In: **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo/SP: MEC/SEESP, 2007.

MARX e ENGELS. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Frank Müller. Editora Martin Claret Ltda, 2010.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia Política. **Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. E-books da Boitempo Editorial. 2013.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia and TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educ. rev.* [online]. 2011, n.41, pp. 80-93. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf>> Acessado em 18.out. 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. 2010.

_____, Celi Corrêa. **Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê?(o caso de Campo Grande- MS)**. Campo Grande/MS, UFMS, 1999. (Dissertação- Mestrado em Educação).

_____, C. C e CORRÊA, N. M. **O trabalho como categoria de análise do deficiente visual**. Cad. Cedes, Campinas/SP, vol. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ago. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>Acessado em 15.fev. 2015.

_____, C. C. **O Público e o Privado na História da Educação Especial**. Revista HISTEDBR- Online, n.11; setembro 2003. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev11.html>>. Acesso em: 21.jul.2015.

OLIVEIRA, Ana Augusta S. **Inclusão Escolar e Formação de professores: O embate entre o geral e o específico**. In: Enicéia G. Mendes e Maria A. Almeida, Orgs. Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas da educação especial inclusiva. Araraquara/ SP: Junqueira&Marin, 2010.

OLIVEIRA, Érika Soares de. **O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN/2010. Programa de pós-graduação em educação. Dissertação (Mestrado).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. In: **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Orgs.: Claudio R. Battista et al. Porto Alegre: Mediação, 2009. 2ª edição. 304p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU .**Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. “**Ensino Inclusivo**”: uma expressão incorreta. In: Re’ discutindo a inclusão. Org. de Maria Cristina Marquezineet al. – Londrina/PR : ABPEE, 2009.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão/** Simone MainieriPaulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson SmiechPinho.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. Marília/SP: ABPEE, 2012. 204 p.

PEREIRA, Olívia. Princípios de Normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. Transcrito de: PEREIRA, Olívia et al.**Educação Especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980, p.1-14. Em Aberto Brasília, ano 2, n.13, fev. 1983. Disponível em

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2290/1554>> Acesso em 25. Jan.2016.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**:diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Campo Grande – SEMED/ Divisão de Educação Especial – DEE. **Quadro geral de alunos público alvo da educação especial** – Relatório de atividades. Maio/2015.

_____. **Secretaria Municipal de Campo Grande** – SEMED/ Divisão de Educação Especial – DEE. Disponível em <http://www.capital.ms.gov.br/semed/canaisTexto?id>> Acessado em 11.maio. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação –SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Vol. II. 2008. Disponível em <<http://coef-aprendabem.blogspot.com.br>> . Acessado em 26.maio. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Campo Grande – SEMED. **Resolução SEMED N. 157, de 06 de junho de 2014**. Publicada em 11/06/2014 no Diário Oficial de Campo Grande/MS - p. 4-5.

_____. Secretaria Municipal de Campo Grande – SEMED. **Resolução SEMED N. 154, DE 21 de fevereiro de 2014**. Publicada em 11/03/2014 no Diário Oficial de Campo Grande/MS.

PRIETO. Rosângela Gavioli. **Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais**. In: Educação Especial e Pluralidades. Organização de Claudio Roberto Baptista etall. Editora Mediação. Porto Alegre/RS – 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 3ª ed. Porto Alegre/RS: ArtMed – 2000. 352p.

SANFELICE, José L. Escola pública para todos inclusive para deficientes mentais. **CADERNOS CEDES**. Educação Especial. São Paulo/SP: Cortez, n. 23, 1989.

SANTOS, Tereza Cristina Coelho. **Educação Inclusiva: prática de professores frente à deficiência intelectual**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Grauação em Educação -Natal/RN, 2012.Dissertação (Mestrado).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 23ª edição. São Paulo/SP: Cortez: Autores Associados. 1991.

_____, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34ª edição. Campinas,/ SP. Autores Associados. 2001.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª edição. Campinas/ SP. Autores Associados. 2012.

SCHREIBER, Dayana Valéria FolsterAntonio. **Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial**. UFSC, 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29.set. a 02.out. 2013, Goiânia-GO. Disponível em <<http://36reuniao.anped.org.br>> Acessado em 15.set. 2015

SILVA, Fabrícia Gomes. **Inclusão escolar de alunos com deficiência Intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. Fortaleza/2011. Dissertação (Mestrado).

SILVA, Patrícia Oliveira da e JOANUSSI, Carina Oliveira. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: políticas públicas e censos escolares**. 2012. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012>> Acessado em 03.maio. 2015.

SILVERIO, Marise Mendes. **Inclusão Exclusiva ou Exclusão Inclusiva do Deficiente mental: uma questão de políticas públicas**. Mestrado em Educação da Universidade Tuiti do Paraná – Curitiba/2008. Dissertação de Mestrado.

SOTO, Ana Paula de O. M e SOARES, Marcia T. N. In: **Re' discutindo a inclusão**. Org. de Maria Cristina Marquezzine [et al.]. – Londrina/PR: ABPEE, 2009.

SOUZA, Ana A. Arguelho de .**A Literatura Infantil na Escola: a leitura em sala de aula**. Campinas/ SP: Autores Associados, 2010.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/ PR/2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jontiem,1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 25.out.2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1 O TRABALHO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: escolarização do educando com deficiência intelectual no ensino comum

Coordenador do projeto Paulo Oliveira Barros

Período de desenvolvimento: 2º semestre de 2016 e todo o ano de 2017

Duração: ações contínuas (2016/2117)

Local: unidades escolares do NUMAPs Polo IV

2 JUSTIFICATIVA

Acreditamos que a constituição de uma escola, na perspectiva da educação inclusiva, não se instaura por decreto. Na verdade, pretende-se uma escola inclusiva, isto porque ela é excludente, assim como também é a sociedade na qual está inserida. Ambas são configurações de um sistema global excludente – o capitalismo –, como já foi dito por Padilha (2009). Nesse sentido, não se estranham as dificuldades de lidar com a diversidade, com o diferente que foge aos padrões de escola e de sociedade historicamente estabelecidos.

Por se tratar de um Mestrado Profissional em Educação, impõe-se a tarefa de apresentar uma proposta de intervenção, com o objetivo de contribuir com a Educação Básica. A pesquisa evidenciou que a organização do trabalho didático, no interior das classes comuns observadas e que contam com a presença de educandos com deficiência intelectual, mantém o paralelismo entre educação comum e especial. Os professores não assumem de maneira mais direta o trabalho educativo com esses educandos, as práticas desconsideram o conteúdo que é trabalhado com toda a turma e as possíveis necessidades educativas especiais dos educandos com deficiência intelectual. O livro didático assume centralidade no processo.

Os conteúdos são abordados a partir do livro didático, pouco se vê estratégias e utilização de recursos que poderiam ressignificar as aulas, que em tese, facilitaria a aprendizagem dos educandos com necessidades educativas específicas.

Pesquisadoras da área da educação especial tais como Glat e Pletsch (2013) e Garcia (2015) já apontaram o que também constatamos nos espaços pesquisados – o fato de que o propalado discurso oficial de educação inclusiva não tem impactado no âmbito pedagógico, no sentido de provocar alterações notáveis na metodologia utilizada pelos professores, em prol da escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual e demais educandos que dela possam necessitar.

Posto isso, pretendemos então, articular um plano de intervenção que dê subsídios para os profissionais do ensino comum organizar o trabalho didático com fulcro na escolarização do educando com deficiência intelectual do 4º ano do Ensino Fundamental, sem desconsiderar os demais educandos que compõe a sua turma escolar.

A escolha do 4º ano se justifica pelo fato de que, justamente a partir desse ano escolar, os conteúdos curriculares se apresentarem mais formalmente, enquanto proposta curricular, ou seja, os conteúdos que compõem os diferentes componentes curriculares são abordados conceitualmente com maior profundidade, para além da preocupação com foco na alfabetização, como se observa nos primeiros três anos desse ensino.

Em tese, o estudante do 4º ano já está alfabetizado, entretanto, a pesquisa demonstrou (relatórios dos educandos com DI) que os educandos com deficiência intelectual dos espaços pesquisados, ainda não estão alfabetizados, fato que acentua a heterogeneidade na sala de aula em contradição com o ensino pautado nos princípios da homogeneização. Dessa forma, torna-se relevante a nossa proposta de discutir/propor a organização do trabalho didático na sala de aula do ensino comum, em face da escolarização do educando com deficiência intelectual nas situações em que os desafios acadêmicos se complexificam.

As considerações postas justificam a presente proposta de intervenção pedagógica. Pretendemos nortear o processo por meio da categoria Organização do Trabalho Didático (OTD), Alves (2005). Nessa categoria, fica evidenciado que em todo processo de educação escolar sempre estarão presentes a relação educativa (entre educando e educador); os elementos de mediação (recursos, materiais, as tecnologias, as estratégias, conteúdos) e o espaço físico onde tudo acontece.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Instrumentalizar os técnicos do Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico (NUMAPS) Polo IV, para analisar e intervir na organização do trabalho didático das classes de 4º ano do ensino fundamental que contam com alunos que apresentam deficiência intelectual (DI).

3.2 Objetivos Específicos

- a) Oferecer fundamentos teóricos aos técnicos do NUMAPS (Polo IV) para analisarem e intervirem nas práticas didáticas das turmas de 4º ano do ensino fundamental que atendem alunos com DI;
- b) Discutir estratégias pedagógicas que contribuam para o processo de escolarização do educando com deficiência intelectual, tendo por base o currículo escolar;
- c) Propor e acompanhar o trabalho didático desenvolvido nas salas de aula do ensino comum que contam com educandos com deficiência intelectual.

4 EMENTA:

Conceito de Deficiência Intelectual: novas perspectivas; Organização do trabalho didático ao educando com deficiência intelectual no ensino comum.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pretendemos desenvolver a proposta de intervenção no âmbito das atribuições do acompanhamento pedagógico aos alunos com deficiência, desenvolvidas pelos técnicos da educação especial do Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico (NUMAPS) Polo IV.

Em um primeiro momento se instituirá um grupo de estudo, no interior do NUMAPS, acerca da conformação histórica da Organização do trabalho didático. Servindo à instrumentalização da equipe para posterior análise e intervenção na organização do trabalho didático das classes de 4º ano do ensino fundamental do Polo IV que atendem alunos com DI.

O público alvo das ações da equipe técnica serão professores e apoios (coordenador pedagógico, Auxiliar Pedagógico Especializado – APE, professor de Sala de Recursos

Multifuncional e estagiárias (tutora)), das escolas do Polo IV que têm alunos com deficiência intelectual em salas de aula do ensino comum, 4º ano do Ensino Fundamental.

A proposta de intervenção se divide nas seguintes etapas:

- a) Os técnicos do NUMAPS identificarão as escolas e suas respectivas salas de aulas do 4º ano que contam com educandos com deficiência intelectual;
- b) Observar e descrever a organização do trabalho didático desenvolvida no interior dessas classes;
- c) Reuniões de estudo (técnicos do NUMAPS) e de análises/discussão dos relatórios de observação;
- d) Elaboração de proposta de organização do trabalho didático a ser desenvolvida com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental que contam com educandos com deficiência intelectual;
- e) Acompanhamento pelos técnicos do NUMAPS do desenvolvimento da proposta de organização do trabalho didático;
- f) Avaliação da proposta de intervenção.

6 RECURSOS MATERIAIS

Cada técnico do NUMAPS fará uso dos seguintes recursos: 1 diário de bordo (caderno para anotações), 1 notebook (para arquivos das observações e relatórios) e 1 câmara fotográfica.

7 CRONOGRAMA

Ações	2016				
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Levantamentos das escolas e suas respectivas salas do 4º ano com alunos com DI	X				
Observação em escola/sala e redação de relatório			X	X	X

Reuniões quinzenais de estudo e análises/discussão	X	X	X	X	X
Elabora da proposta de organização do trabalho didático				X	X
	2017				
Ações	Mar/abr	Mai/jun	Jul/Ago	Set/Out	Nov/Dez
Reuniões quinzenais de estudo, análises/discussão	X	X	X	X	X
Desenvolvimento da proposta de organização do trabalho didático	X	X	X	X	
Avaliação			X	X	X

8 AVALIAÇÃO

A avaliação será por meio do acompanhamento às escolas pelos técnicos do NUMAPs. Nesse acompanhamento às escolas, deverá ser avaliados os seguintes aspectos: a aceitação da proposta pela escola, os impactos/mudanças no trabalho didático, o envolvimento/participação dos educandos com deficiência intelectual no conjunto de atividades desenvolvidas no interior das escolas e os resultados na escolarização do educando.

Outra forma de avaliação será a proposição aos envolvidos (profissionais) no processo, da escrita de relatos de experiência que retratem o trabalho didático desenvolvido a partir da proposta de intervenção, com vistas à divulgação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna**: formas históricas. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

BARROS, Paulo Oliveira. **O Educando com Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva**: uma análise do trabalho didático. UEMS, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação).

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.3, pp. 299-316. ISSN 1980-5470. Disponível em <http://www.scielo.br/> Acessado em 13.set. 2015.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Re' discutindo a inclusão**. Org. de Maria Cristina Marquizeinet al. – Londrina/PR : ABPEE, 2009.

LANCILLOTTI, Samira S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande/ MS: Editora UNIDERP, 2006.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – MAIO/JUNHO/2015

1 – *Locus* da observação: sala de aula e outros ambientes onde sejam desenvolvidas atividades com os alunos. Embora detenha o foco no trabalho da sala de aula, é importante que atente ao espaço escolar como um todo. Antenas ligadas... O que chama a atenção? Pense na escola do Comenius... Todo o espaço era pensado e adequado para atividades coletivas. Esse espaço se modifica com a entrada de alunos com deficiência? Como se modifica? Ou não se modifica?

2 – O que observar? Seguindo a aceção da OTD, serão observados:

2.1 O (a) professor(a) e os alunos (relacionamentos); o foco recai sobre a **relação educativa**, ou seja, nas atividades de ensino/aprendizagem. Observar se o professor se dirige predominantemente ao coletivo; se contempla o(s) aluno (s) (ou não) com atenção individual às suas necessidades e dificuldades. Se eleajusta (ou não) o conteúdo às condições do aluno, e como esse "ajuste" se estabelece. Observar se há outros mediadores interpondo-se entre o professor e o aluno com DI (colegas ou auxiliar). Como o professor concilia (ou não) a atividade docente no âmbito de uma turma heterogênea. Se os alunos interagem entre si, se nesse coletivo os alunos com deficiência são alvo de interações e de que maneira isso ocorre. Embora a "qualidade" dos relacionamentos seja uma questão a observar, não é esse o presente foco.

2.2 Os elementos de mediação: o conteúdo trabalhado, atividades de ensino e aprendizagem, recursos e metodologias adotadas. Observar se há distinção entre o conteúdo, recursos e procedimentos adotados para o aluno com DI e os demais alunos. Registrar em que consiste essa diferença, ou que conteúdos, recursos e procedimentos são utilizados.

2.3 Espaço físico: a Escola, a sala de aula e outros espaços da escola utilizados para desenvolvimento de atividades com os alunos (turmas) em observação. Observar a disposição desses espaços, se eles são adequados para atendimento coletivo, de pequenos grupos, se o mobiliário é adequado, se tem características particulares ou não se diferenciam (entre alunos com deficiência e os demais), se o espaço denota preocupação com as peculiaridades dos alunos com deficiência.

Observar conforto térmico e acústico, dimensões, mobiliário, informações visuais.

Atentar ao lugar dos alunos com DI nesses espaços coletivos - ocupam lugares destacados? À frente da turma, ou separados... Ou ao fundo. São abarcados pela atenção do professor?

E nos demais espaços coletivos, como se colocam? O espaço denota preocupação com a questão da acessibilidade?

A escola tem espaço para AEE? Como está organizado? Descrever o espaço, recursos humanos e materiais e sua utilização. Observar se o trabalho do AEE atravessa o trabalho da sala comum ou se se coloca como paralelo, um apêndice.

3 Registros da observação: diário de campo e fotos.

4 Quando observar: uma vez por semana no turno da aula. Iniciar em ... Inserir um cronograma para controle dos dias de observação.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA SALA COMUM, DO AEE E COORDENAÇÃO

QUESTIONÁRIO PROFESSORES DA SALA COMUM

Professor (a):

1 Formação

1.1 Fale sobre sua formação – Instituição, graduação e pós-graduação, se presencial ou a distância, ano de conclusão.

1.2 Na sua graduação recebeu formação sobre Educação Especial? Como se processou essa informação?

1.3 Atuação profissional – tempo de atuação, tempo na escola, experiências com alunos com deficiência.

1.4 Teve cursos de formação continuada na área de educação especial? Quais?

2 - Sobre inclusão

2.1 O que você entende por educação inclusiva?

2.2 O que você entende por deficiência intelectual?

2.3 Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum?

2.4 Como é a participação da família na vida escolar do aluno?

3 Aspectos Pedagógicos

3.1 Quais são as suas principais dificuldades com o aluno DI na sala de aula?

3.2 Quais são as principais dificuldades apresentadas pelo(s) aluno (s)?

3.3 Quais são as habilidades apresentadas pelo(s) aluno (s)?

3.4 De quais estratégias se utiliza na sua atuação mediante as dificuldades apresentadas? Na elaboração de atividades o que é levado em conta?

3.5 Quais são os apoios existentes que auxiliam na atuação com os alunos?

3.6 Como você avalia/vê a participação de outras instâncias, escolares e extraescolares no trabalho pedagógico com estes alunos? – Direção, Coordenação, AEE, Secretaria de Reeducação, outros.

3.7 Sente-se apoiado? Como este apoio ocorre? Ou não se sente apoiado?

3.8 Como você, professor, lida com as diferenças, rótulos, estigmas na sala de aula?

3.9 O que mais o (a) preocupa em relação à escolarização do seu(s) aluno(s) com deficiência intelectual?

3.10 Como você avalia o desempenho e aprendizagem do aluno DI?

QUESTIONÁRIO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA **Coordenadora:**

1 Formação

1.1 Fale sobre sua formação – Instituição, graduação e pós-graduação, se presencial ou a distância, ano de conclusão.

1.2 Na sua graduação recebeu formação sobre Educação Especial? Como se processou essa informação?

1.3 Fale sobre a sua atuação profissional (tempo de atuação, tempo na escola, experiências com alunos com deficiência).

1.4 Teve cursos de formação continuada na área de educação especial? Quais?

2 Sobre inclusão

2.1 O que você entende por educação inclusiva?

2.2 O que você entende por deficiência intelectual?

2.3 Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum?

2.4 Como é a participação da família na vida escolar do aluno?

3 Aspectos Pedagógicos

3.1 Quais são as suas principais dificuldades com o aluno DI enquanto coordenador?

3.2 Quais são as principais dificuldades apresentadas pelo(s) aluno (s)?

3.3 Como gerencia as dificuldades apresentadas pelos professores no planejamento das aulas?

3.4 Em relação às atividades para os alunos, há diferenciação/adequação para os alunos DI em relação à turma?

3.5 As atividades elaboradas pela turma passam pela sua supervisão?

3.6 Quais são os apoios existentes que auxiliam na atuação com os alunos?

3.7 Como você avalia/vê a participação de outras instâncias escolares e extraescolares no trabalho pedagógico com estes alunos? - Direção, AEE, Secretaria de Educação, outros.

3.8 Em que seu apoio é essencialmente importante para o professor, na atuação com a sala que tem o aluno DI?

3.9 Em sua opinião, o que poderia ser melhorado para repercutir positivamente nas condições de atuação do professor com a sala de aula que tem alunos DI?

3.10 Como você, coordenador, lida com as diferenças, rótulos, estigmas na escola?

3.11 O que mais o (a) preocupa em relação à escolarização do(s) aluno(s) com deficiência intelectual?

3.12 De que forma é avaliado o desempenho e aprendizagem do aluno DI?

QUESTIONÁRIO PROFESSORA DO AEE

Professor (a):

1 Formação

1.1 Fale sobre sua formação – Instituição, graduação e pós-graduação, se presencial ou a distância, ano de conclusão.

1.2 Na sua graduação recebeu formação sobre Educação Especial?

1.3 Atuação profissional (tempo de atuação na educação, tempo na escola, tempo de atuação no AEE, teve experiências com Educação Especial antes do AEE?).

1.4 Teve cursos de formação continuada na área de Educação Especial? Quais você destacaria?

2 Sobre inclusão

2.1 O que você entende por educação inclusiva?

2.2 O que você entende por deficiência intelectual?

2.3 Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum?

2.4 Como é a participação da família na vida escolar do aluno?

3 Aspectos Pedagógicos

3.1 Quais são as suas principais dificuldades com o aluno DI no AEE?

3.2 Quais são as principais dificuldades apresentadas pelo(s) aluno(s)?

3.3 Quais são as habilidades apresentadas pelo(s) aluno (s)?

3.4 De quais estratégias se utiliza na sua atuação, mediante as dificuldades apresentadas?

3.5 De que forma apoia o ensino comum na escolarização do aluno com DI?

3.6 Como você avalia/vê a participação de outras instâncias, escolares e extraescolares no trabalho pedagógico com estes alunos? – Direção, Coordenação, AEE, Secretaria de Educação, outros)

3.7 Sente-se apoiado? Como este apoio ocorre? Ou não se sente apoiado?

3.8 O que mais o(a) preocupa em relação à escolarização do seu(s) aluno(s) com deficiência intelectual?

3.9 Como você avalia o desenvolvimento e aprendizagem do aluno DI no AEE?

ANEXOS

ANEXO I

Carta de Apresentação a Secretaria Municipal de Campo grande - SEMED



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Campo Grande – MS, ____ de _____ de 2014.

Carta de Apresentação

À

Exma. Sra. Angela Maria de Brito

Secretária Municipal de Educação de Campo Grande

Venho, por meio desta, apresentar a esta Secretaria, o pós-graduando Paulo Oliveira Barros e solicitar autorização para que possa realizar a coleta de dados para sua pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação - PROFEDUC/UEMS, intitulada: “Escolarização do aluno com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva: uma análise do trabalho didático”³⁸.

³⁸ Título provisório.

Informamos que esta pesquisa tem por objetivo geral analisar de que maneira se organiza o trabalho didático nas classes do quarto ano do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública municipal de Campo Grande/MS, que atende alunos com deficiência intelectual. E, entre os objetivos específicos, propor ações que possam contribuir para o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino comum da Rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS.

Desta forma, espera-se que essa pesquisa contribua, de forma científica, para o processo de inclusão e para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa implica coleta de fontes documentais; observações *in loco* (sala de aula e outros espaços escolares); entrevistas e/ou aplicação de questionário aos professores da(s) turma (s), equipe técnica e gestores da escola, além de registros digitais de áudio e imagens.

Informamos que **é assegurado o anonimato de todos os participantes** e haverá zelo pelo sigilo e privacidade em relação a eles. Os dados coletados serão de uso exclusivo para a pesquisa em curso e possíveis publicações dela decorrentes.

Esperando contar com a sua colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, por meio do telefone: (67) xxx-xxx

Atenciosamente,

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti
Professora Orientadora do Programa de Pós-graduação,
Mestrado Profissional em Educação/UEMS/UUCG.

ANEXO II

Carta de apresentação à Direção das Escolas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATOGROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Campo Grande – MS, ____ de _____ de 2104.

Carta de Apresentação

À

Sra. _____

Diretora desta unidade escolar

Venho, por meio desta, apresentar o pós-graduando Paulo Oliveira Barros a esta Unidade Escolar e solicitar autorização para que possa realizar coleta de dados para sua pesquisa do Programa de Pós-graduação,

Mestrado Profissional em Educação, intitulada: “Escolarização do aluno com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva: uma análise do trabalho didático”³⁹

Informamos que esta pesquisa tem por objetivo geral analisar de que maneira se organiza o trabalho didático nas classes do quinto ano do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública municipal de Campo Grande/MS, que atende alunos com deficiência intelectual. E, dentre os objetivos específicos, propor ações que possam contribuir para o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino comum da Rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS.

Desta forma, espera-se que essa pesquisa contribua, de forma científica, para o processo de inclusão e para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa propõe coleta de fontes documentais, observação *in loco* (sala de aula e outros espaços da escola), entrevistas e/ou aplicação de questionário aos professores da(s) turma (s), equipe técnica e gestores da escola, além de registros digitais de áudio e imagens.

Informamos ainda, que **é assegurado o anonimato de todos os participantes** e haverá zelo pelo sigilo e privacidade em relação aos mesmos. Informamos ainda que os dados serão de uso exclusivo para a pesquisa em curso e para possíveis publicações dela decorrentes.

Esperando contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, por meio do telefone: (67) xxxxxx

Atenciosamente,

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti
Professora Orientadora do Programa de Pós-graduação,
Mestrado Profissional em Educação/UEMS/UUCG.

ANEXO III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - UEMS/CG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo geral analisar de que maneira se organiza o trabalho didático nas classes do quarto ano do ensino fundamental que atende alunos com

³⁹ Título provisório.

deficiência intelectual. E, dentre os objetivos específicos, propor ações que possam contribuir para o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino comum da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

A pesquisa propõe coleta de fontes documentais, observação *inlocus* (sala de aula e outros espaços da escola), entrevistas e/ou aplicação de questionário aos professores da(s) turma (s), equipe técnica e gestores da escola, além de registros digitais de áudio e imagens.

Informamos ainda, que **é assegurado o anonimato de todos os participantes** e haverá zelo pelo sigilo e privacidade em relação a eles. Informamos, ainda, que os dados serão de uso exclusivo para a pesquisa em curso e para possíveis publicações dela decorrentes.

Sua participação neste estudo é fundamental, mas voluntária e você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Não haverá nenhuma compensação financeira pela a sua participação. Entretanto, sua participação é uma valiosa contribuição para esse estudo na área de Educação na perspectiva inclusiva.

Sinta-se à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas antes de decidir sobre a sua participação no estudo.

PARA DEMAIS INFORMAÇÕES você poderá entrar em contato com Prof^aDr^a Samira Saad PulchérioLancillotti (Orientadora da Pesquisa). Endereço Institucional: UEMS/Unidade Universitária de Campo Grande. Rua dos Dentistas, nº 500, Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo, CEP: 79043-250, Campo Grande/MS. E-mail: samira@uems.br.

Também poderá esclarecer dúvidas com o responsável pela pesquisa, Mestrando Prof. Paulo Oliveira Barros. Endereço Institucional: NUMAPS – Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico – POLO IV – Rua Consul Assaf Trad, s/n, EM Prof^aOneida Ramos. Telefone xxx-xxx E-mail: barroso@gmail.com .

Adesão

Eu, _____ declaro ter lido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em participar desse estudo de forma livre e esclarecida.

Também declaro ter recebido cópia deste termo devidamente assinada.

_____ Data __/__/__

Assinatura do participante.

_____ Data __/__/__

Paulo Oliveira Barros

(Mestrando PROFEDUC/UEMS)

Pesquisador responsável.