

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

JOSIANE BELTRAME MILANESI

**REDE SOCIAL VIRTUAL DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS E A
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

São Carlos
2017

JOSIANE BELTRAME MILANESI

**REDE SOCIAL VIRTUAL DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS E A
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

Apoio: FAPESP (Processo 2013/152703)

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de doutorado do(a) candidato(a) Josiane Beltrame Milanesi, realizada em 17/02/2017.

Prof(a). Dr(a). Enicéia Gonçalves Mendes
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Juliane Ap. de Paula Perez Campos
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Denise Meyrelles de Jesus
UFES

Prof(a). Dr(a). Sabrina Fernandes de Castro
UFMS

Prof(a). Dr(a). Relma Urel Carbone Carneiro
UNESP

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do(a) Prof(a). Dr(a). Denise Meyrelles de Jesus e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Josiane Beltrame Milanesi.

Prof(a). Dr(a). Enicéia Gonçalves Mendes
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

AGRADECIMENTOS

Certamente, quando se chega à conclusão de um doutorado, considerado o mais alto grau acadêmico, as pessoas a serem agradecidas são muitas.

Os agradecimentos se tornam ainda mais significativos quando o referido curso foi trilhado em um país que, mesmo sem dar à educação o seu devido valor, é necessário reconhecer que, por alguns anos, houve sucessivos investimentos na área educacional, em especial nas universidades públicas. Porém, após sofrer um golpe parlamentar, no qual a presidente que estava no poder foi substituída, o novo governo vem realizando constantes cortes nas verbas direcionadas à educação e, para além, às reformas educacionais com tendências privatistas.

Diante deste breve cenário apresentado, os agradecimentos se voltam, também, para aqueles que já lutaram muito e tantos outros que seguem firmemente no enfrentamento, em busca de uma educação que propicie aos brasileiros, em especial aos das camadas menos favorecidas, condições mínimas de igualdade. Assim sendo, meus agradecimentos especiais, se voltam à todos os profissionais da educação que travam diariamente uma luta em seus locais de trabalho que, muitas vezes, se encontram em condições tão adversas mas, que ainda assim, não perdem a esperança e dão o melhor de si para que seus alunos alcancem sucesso escolar.

Prosseguindo, estendo meus sinceros agradecimentos às professoras participantes deste tudo, Cravo, Flor de Lótus, Girassol, Hortênciã, Laélia, Lírio, Margarida, Orquídea, Rosa, Tulipa, Verbena e Violeta, que não mediram esforços em contribuir, mesmo em uma coleta de dados tão extensa, demonstrando responsabilidade e dedicação com a área de atuação.

Se cheguei até aqui, foi pelo fato de, ao longo de todo meu percurso acadêmico, ter tido professores que contribuíram com minha formação. Para agradecer a todos estes que perpassaram pela minha vida desde o ingresso na Educação Infantil até a finalização deste doutorado, elejo o nome da Professora Enicéia Gonçalves Mendes, orientadora desta tese. Você não nos ensina somente conhecimentos teóricos, você nos ensina a sermos pessoas melhores, mais humanas e críticas. Nos ensina a driblar qualquer situação e seguir em frente. Obrigada por tudo que fez por mim.

Agora, agradeço aos meus pais que, ao longo de toda minha vida, mesmo em condições que não fossem as mais favoráveis, nunca mediram esforços para me oferecerem a melhor educação que lhes fosse possível. Agradeço, também, todos os familiares que

torceram por mim, em especial, agradeço a minha irmã, Cida, que por eu estar distante me socorreu por diversas vezes quando necessitei de algo. No mais, preciso agradecer de modo notável ao Alessandro que me ajudou tantas vezes e nesta tese também há um pouco de ti, em tabelas, gráficos, dados estatísticos e até na tentativa de compreender o Atlas/ti. Muito obrigada por tudo.

Agradeço a todos os colegas de grupos de pesquisas que passei ao longo da minha jornada. Em especial, aos companheiros do GP-FORRESP pelas trocas realizadas e conhecimentos compartilhados e àqueles que contribuíram diretamente com a construção desta tese me dando orientações nas mais diversas etapas. Vocês foram fundamentais para meu crescimento.

À banca de qualificação e à banca examinadora de defesa, muito obrigada por todos os ensinamentos. Não posso deixar de destacar a Professora Denise Meyrelles de Jesus que há tempos, logo nos primeiros períodos da graduação, tanto me ensinou e tantas oportunidades me deu.

Aos integrantes do ONEESP que durante os anos do doutorado e mesmo depois seguimos juntos realizando estudos acerca da política de Educação Especial. De modo particular, agradeço àqueles que me auxiliaram para a realização do presente estudo, contribuindo com possíveis participantes.

A todos professores, funcionários e colegas de turma do PPGEES. Ainda, a todas as demais pessoas que, de alguma forma, estiveram abrangidas em meu percurso acadêmico e com o presente estudo.

Por fim, à FAPESP, responsável pelo fomento financeiro disponibilizado.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. 374f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

RESUMO

A política educacional brasileira prevê que a escolarização do público-alvo da Educação Especial (PAEE) seja feita em classes comuns das escolas regulares e associada ao atendimento educacional especializado (AEE), realizado de forma a complementar ou suplementar o ensino na classe comum. Entretanto, as diretrizes sobre como deve ser o AEE ainda não são claras, principalmente no caso de alunos com deficiência intelectual que compõem a maioria do público da Educação Especial. Diante das dificuldades, dúvidas e inquietações na docência de professores do AEE quando seus alunos são enquadrados na categoria de deficiência intelectual, o presente estudo se propôs a colocar estes professores em rede, no caso na internet, para que eles auxiliassem a desvendar como tem sido o AEE para estes alunos. Além de conhecer o que diferentes professores de sala de recursos multifuncionais (SRM) trabalhavam com seus alunos com deficiência intelectual, questionou-se se quando eles tinham oportunidade de realizar trocas entre si sobre o próprio trabalho docente voltado aos alunos com deficiência intelectual, esta experiência poderia ser considerada formativa, no sentido de ampliar o conhecimento destes professores sobre o ensino destes alunos e de trazer elementos para sugerir propostas para o AEE dos mesmos. A partir desta realidade, o presente estudo teve como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual e investigar estratégias para prover formação para professores de alunos com deficiência intelectual. O estudo envolveu a construção de uma rede social na internet com 12 professoras de AEE de alunos com deficiência intelectual que participaram de atividades de estudos de 10 casos de ensino reais, sendo casos de 10 professoras participantes. A coleta de dados foi baseada em registros coletados a partir de ferramentas disponíveis no ambiente virtual, em respostas das professoras participantes para as questões colocadas para cada um dos casos de ensino e nas colocações das participantes após a leitura das devolutivas dos documentos sínteses dos 10 casos. As produções das professoras e os intercâmbios entre elas, que ficaram registrados no ambiente virtual, foram analisadas com o método da Grounded Theory e suas técnicas de análise, com a intenção de proceder uma ordenação conceitual dos dados, com apoio do software ATLAS/ti. Com a análise dos dados, encontrou-se um cenário complexo vivido pelos profissionais que atuavam no AEE dos alunos com deficiência intelectual. Destacou-se a falta de formação adequada que desse conta das questões complexas atuais vivenciadas na educação que demandam modificações e investimentos em diversas frentes. Ainda assim, o investimento de profissionais comprometidos tem possibilitado avanços promissores. Acerca dos espaços virtuais colaborativos de formação, aliados à ferramenta de casos de ensino, examinou-se que os mesmos foram potentes e, no caso do presente estudo, auxiliaram significativamente no entendimento de questões que perpassavam pela deficiência intelectual. Ressalta-se a necessidade de investimento em estudos que se voltem a ações didático-pedagógicas dos profissionais que atuam no AEE para que sejam possíveis diretrizes mais efetivas para melhorar a qualidade da educação destes estudantes.

Palavras-chaves: Educação Especial. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência intelectual. Formação de professores especializados. Rede social na internet. Casos de ensino.

MILANESI, Josiane Beltrame. Virtual social network of specialized teachers and the schooling of students with intellectual disability. 2017. 374. Doctoral Thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ABSTRACT

The Brazilian educational policy states that schooling of the Target Public of the Special Education (PAEE, in portuguese) should be performed at ordinary classrooms from regular schools, associated to the Specialized Educational Attendance (AEE, in portuguese) performed complementarily or supplementarily to the schooling in common classes. However, the AEE guidelines are still not clear, mainly in the case of students with intellectual disabilities, who constitutes the majority of the PAEE in the country. Due to difficulties, doubts and concerns faced by AEE teachers as their students fall into the intellectual disabilities category, this study aims to connect these teachers in a virtual network on the internet, so that they help to unravel how AEE has been applied for their students. Besides of knowing how different teachers of multifunctional resource room (SRM, in portuguese) dealt with their students with intellectual disabilities, it was questioned if they were able to demonstrate that the experience was formative, when they had the opportunity to make exchanges about their own teaching work, in the sense of expanding their knowledge about the teaching of these students and of bringing elements to suggest proposals for the AEE. Based on this reality, this study aims to describe and analyze the pedagogical practice in AEE for students with intellectual disabilities and to investigate strategies to provide training for teachers of these students. This study built an social network on the internet with twelve AEE teachers of students with intellectual disabilities who participated in activities of ten real teaching cases, and such cases were elaborated by the participants. The data were collected from records obtained from tools available in the virtual environment, based on the responses of the participant teachers about the formulated questions for each of the teaching cases and on the comments of the participants after reading the devolutives of the synthesis documents of the 10 cases. The teachers productions and the exchanges among them were recorded in the virtual environment and were analyzed using the Grounded Theory method and its analysis techniques, in order to produce a conceptual ordering of the data, with the support of ATLAS/ti. The data analysis suggests that the SRM might be potentialized if real possibilities of acting, training and joint work among the professionals that work with students with intellectual disabilities were given, with possibility to result in significant proposals to provide progress of the teaching and learning of these students. However, it is necessary to invest in more studies focusing on didactic-pedagogical actions of the AEE professionals, so that more effective guidelines can be developed to improve the quality of the education of students with intellectual disabilities.

Keywords: Special Education. Scholar Inclusion. Specialized Educational Treatment. Intellectual Disability. Teacher Training. Social Network on the Internet. Teaching Cases.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos de habilidades adaptativas práticas, sociais e conceituais	42
Figura 2 - Interação entre os componentes da CIF	47
Figura 3 - Distribuição percentual estimada de acordo com o nível de deficiência intelectual	51
Figura 4 - Página inicial do formulário de caracterização.....	115
Figura 5 - Mapa do Brasil com as cidades em que cada participante residia/trabalhava destacadas	117
Figura 6 - Procedimentos de codificação: Programa ATLAS/Ti	172
Figura 7 - Sistema de categorias derivado da análise dos dados	178
Figura 8 - Sistema de subcategorias com suas propriedades e dimensões derivado da análise dos dados	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação do ambiente virtual da pesquisa, na Rede Casos e Acasos pelas professoras participantes do estudo	265
Gráfico 2 - Avaliação do ambiente virtual do Grupo Convidados pelas professoras participantes do estudo	266
Gráfico 3 - Avaliação do processo de construção e análise dos casos de ensino pelas professoras participantes do estudo	267
Gráfico 4 - Auto avaliação das professoras sobre a participação no estudo.....	268

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proporção dos alunos com deficiência intelectual em comparação com o PAEE matriculados por regiões brasileiras e em todo o país	26
Quadro 2 - Principais funções previstas para a avaliação da condição de deficiência intelectual	43
Quadro 3 - Informações sobre a localidade de atuação, faixa etária, média de salário e redes sociais de cada participante	118
Quadro 4 - Informações sobre curso de magistério, licenciaturas, formação Stricto Sensu e experiência profissional de cada participante	120
Quadro 5 - Sequência de postagem e disponibilização dos casos de ensino	140
Quadro 6 - Sequência de postagem e disponibilização das devolutivas dos casos de ensino	167
Quadro 7 - Comparação da metodologia Grounded Theory segundo a orientação de Glaser versus Strauss e Corbin	168
Quadro 8 - Resultado da codificação dos excertos utilizando o ATLAS/ti	175

LISTA DE SIGLAS

- AAIDD** - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- AAMR** - Associação Americana de Retardo Mental
- ACAFE** - Associação Catarinense das Faculdades Educacionais
- ADEFAV** - Centro de recursos em deficiência múltipla, surdocegueira e deficiência visual
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- ANPED** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em educação
- APA** - Associação Psiquiátrica Americana
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Ce@** - Rede Casos e Acasos
- CID** - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
- CIDID** - Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
- CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CMC** - Comunicação mediada por computador
- CONFINTEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CREESE** - Centro de Referência De Educação Especial de Sergipe
- DI** - Deficiência Intelectual
- DSM** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EaD** - Educação a Distância
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ESAB** - Escola Superior Aberta do Brasil
- FACIASC** - Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GP-FOREESP** - Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICF** - International Classification of Functioning, Disability and Health
- ICIDH** - International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PARFOR - Plano nacional de formação de professores da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PID - Programa de Iniciação à Docência

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PGEEs - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

QI - Quociente de Inteligência

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEME - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TA - Tecnologia Assistiva

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias da informação e comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESC - Educação na Universidade Estadual de Santa Catarina

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNASUR - Union de Naciones Suramericanas
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFRA - Centro Universitário Franciscano
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNIT - Universidade Tiradentes
UnP - Universidade Potiguar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 SOBRE O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	32
2.1 <i>Definições apresentadas nos manuais diagnósticos voltados para Deficiência Intelectual – AAIDD</i>	<i>35</i>
2.2 <i>Outros manuais diagnósticos de deficiências</i>	<i>43</i>
2.2.1 <i>Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) - Organização Mundial da Saúde – 1990.....</i>	<i>44</i>
2.2.2 <i>Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) - Organização Mundial da Saúde - 2001</i>	<i>45</i>
2.2.3 <i>Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) - Associação Psiquiátrica Americana (APA) – 2013</i>	<i>50</i>
2.3 <i>Considerações, definições, critérios e suas implicações na identificação do indivíduo com Deficiência Intelectual.....</i>	<i>52</i>
3 TRABALHO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADOES E PESQUISAS REALIZADAS.....	67
4 NOVAS/OUTRAS POSSIBILIDADES DE FERRAMENTAS FORMATIVAS E DE PESQUISA SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....	83
4.1 <i>Rede Social na internet.....</i>	<i>83</i>
4.1.1 <i>Formação de professores e as tecnologias</i>	<i>95</i>
4.1.2 <i>Tecnologias e pesquisas no âmbito do GP-FOREESP</i>	<i>101</i>
4.2 <i>CASOS DE ENSINO.....</i>	<i>103</i>
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	110
5.1 <i>Fundamentação teórico-metodológica da pesquisa.....</i>	<i>110</i>
5.2 <i>Local do estudo - pressupostos para a construção da Rede Casos e Acasos</i>	<i>112</i>
5.3 <i>Fontes de dados da investigação.....</i>	<i>113</i>
5.4 <i>Recrutamento e seleção das participantes</i>	<i>114</i>
5.5 <i>Caracterização das professoras participantes do estudo</i>	<i>121</i>
5.6 <i>Delineamento e procedimentos de coletas de dados.....</i>	<i>132</i>
5.7 <i>O componente de intervenção-formação da Pesquisa-ação</i>	<i>138</i>
5.8 <i>Análise dos dados.....</i>	<i>167</i>

6. O DISCURSO DAS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES CONSIDERANDO OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÃO DOS CASOS DE ENSINO E REDE SOCIAL NA INTERNET	175
<i>6.1 As práticas pedagógicas no AEE para estudantes com Deficiência Intelectual: o que dizem os professores especializados</i>	<i>180</i>
<i>6.2 Prática pedagógica</i>	<i>181</i>
6.2.1 Considerações sobre o ensino.....	181
6.2.2 Conteúdos/habilidades.....	183
6.2.3 Currículo – adaptações/flexibilizações.....	190
6.2.4 Estratégias de ensino	200
6.2.5 Materiais pedagógicos e didáticos.....	211
6.2.6 Avaliação da aprendizagem.....	213
6.2.7 Promoção e retenção.....	216
6.2.8 Educação de jovens e adultos	222
6.2.9 Terminalidade específica.....	227
6.2.10 Dicas para o ensino.....	232
<i>6.3 Professoras de AEE em rede social na internet: possibilidades dos espaços virtuais colaborativos de formação aliado à ferramenta de casos de ensino</i>	<i>243</i>
6.3.1 Possibilidades de mudanças conceituais nos discursos das professoras a partir da problematização dos casos de ensino	244
6.3.2 Avaliação dos aspectos formais do programa de formação pelas professoras participantes.....	264
6.3.3 Avaliação qualitativa do programa de formação segundo relato das professoras participantes.....	269
7 CONCLUSÕES.....	282
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	295
ANEXOS	315
ANEXO A	316
ANEXO B	318
ANEXO C	319
ANEXO D	321
ANEXO F.....	325
ANEXO G	329
ANEXO H	333

ANEXO I.....	337
ANEXO J.....	341
ANEXO K.....	345
ANEXO L.....	348
ANEXO M.....	352
ANEXO N.....	356
APÊNDICES.....	360
APÊNDICE A.....	361
APÊNDICE B.....	365
APÊNDICE C.....	368
APÊNDICE D.....	369
APÊNDICE E.....	370
APÊNDICE F.....	372
APÊNDICE G.....	373
APÊNDICE H.....	374

APRESENTAÇÃO

Dedicar um tempo para pensar sobre nossas trajetórias de vida pessoal e acadêmica, na tentativa de fazer uma relação com a área da Educação Especial, nos faz dar conta de que mesmo de forma indireta, muito provavelmente, esta área, de alguma forma, perpassou nossas vidas.

Sem fazer o exercício de refletir sobre como pessoas com deficiência perpassaram pela minha vida, poderia dizer que elas não estiveram presentes em minha trajetória. Entretanto, após pensar um pouco, dou conta de que desde que nasci estive em contato com meu avô materno que teve parte do braço direito amputado ao manusear uma máquina de cortar cana, quando ainda era jovem. Tal fato me fez refletir que quando convivemos com pessoas com deficiência desde a infância, torna-se tão natural suas especificidades que se quer a notamos. Agora, recordo que tinha em torno dos 15 anos quando “minha ficha caiu” que havia uma pessoa com deficiência em minha família.

Ainda, convivi desde muito pequena com uma vizinha surda, a qual a idade era próxima a minha, e sempre nos relacionamos, brincamos juntas e até festas juninas na escola para surdos em que ela estudava, participei.

Retomando a formação em nível superior, durante minha graduação em Pedagogia, cursada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), iniciei meu contato mais direto com a área da Educação Especial por meio de minha inserção no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. Meu envolvimento nesse grupo, como bolsista de Iniciação Científica, me possibilitou participar de duas pesquisas. A primeira, intitulada “O Trabalho das Equipes Multidisciplinares no Município de Aracruz/ES: avaliando em contexto”, teve como meta principal, pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa, fazer com que as equipes multidisciplinares desse município fossem mediadoras de movimentos colaborativos em suas escolas de atuação ou outros locais de trabalho.

O segundo estudo, intitulado “Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade Pelo Olhar Daqueles que as Praticam: por diferentes trilhas”, teve como objetivo analisar os contextos dos municípios do Estado do Espírito Santo e o atendimento na área de Educação Especial, via Superintendências Regionais de Educação, buscando conhecer as políticas instituintes/instituídas de Educação Especial/inclusão escolar na percepção daqueles que as praticam. Nessas duas pesquisas, tive como coordenadora a Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus. Também, tive a oportunidade de ser monitora no Programa Integrado de Bolsa –

Programa de Iniciação à Docência (PID), na disciplina “Desenvolvimento Curricular no Ensino Especial I”.

Em 2010, ingressei no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o objetivo de pesquisar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa intenção de pesquisa foi amadurecendo, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, quando comecei a participar das reuniões do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP) da UFSCar. O grupo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com a participação de alguns docentes, alunos de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, tendo se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida ao público-alvo da Educação Especial (PAEE). No GP-FOREESP, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, considerando que a construção de sistemas educacionais inclusivos é alternativa para o equacionamento dos problemas de acesso à escola.

Partindo da necessidade de estudos que focassem seus olhares para o AEE, foi gestado, no âmbito do GP-FOREESP, um projeto de pesquisa em rede intitulado “Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)” (Projeto 039, edital Nº 38/2010/CAPES/INEP), tendo como foco central a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas, inicialmente, para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, objetivando avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM). Meu estudo de mestrado inseriu-se nesse projeto maior e teve como objetivo descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRM do município de Rio Claro, situado no interior do Estado de São Paulo, a fim de entender como tais serviços estavam sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE.

Após o mestrado, a intenção de prosseguir estudando sobre a temática permaneceu, principalmente, para responder a muitas questões e dúvidas de professores especializados que, trabalhando em SRM nos perguntavam de diferentes formas e nos mais diferentes contextos: o que fazer com alunos com deficiência intelectual no AEE? A partir dessa realidade foi planejado esse estudo de doutorado, ainda vinculado ao ONEESP e ao GP-FOREESP.

1 INTRODUÇÃO

Em meio a um processo histórico que vem se alinhavando em vários países, a política educacional e social tem buscado pela garantia de direitos sociais, a inclusão em destaque. Em relação ao campo educacional, para que a inclusão ocorra é necessário mudanças efetivas que vão ao encontro da reestruturação das escolas como um todo, a fim de garantir acesso e participação de todas as pessoas em todas as oportunidades que uma escola possa oferecer, podendo alcançar, assim, a eliminação da exclusão.

No Brasil, Kassar, Arruda e Benatti (2007) apontam que “desde os anos 90, o Governo Federal tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos, como parte do que tem sido denominado política de inclusão social” (p. 21), o que inclui, também, esforços para democratização do espaço escolar. Com isso, temos acompanhado, ao longo das últimas décadas, alterações de âmbito educacional com vistas à universalização do acesso, à obrigatoriedade do ensino e à passagem de uma escola com uma conjuntura considerada excludente para outra na qual, a intenção, é que seja cada vez mais inclusiva.

Nessa perspectiva, entende-se, atualmente, a educação inclusiva como um processo que inclui todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, na rede comum de ensino, em todos os níveis, modalidades e etapas, inclusive, os alunos considerados PAEE¹. Para tanto, são necessárias mudanças na estrutura do ensino, tornando a escola um espaço democrático e garantindo, a todos os alunos, sua permanência e apropriação do conhecimento. Bueno (2008) define inclusão escolar como uma “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva se refere a um objeto político a ser alcançado” (p. 49).

Assim, diferentemente de outros tempos, desde a década passada, a Educação Especial passou a ser considerada parte integrante da Educação Básica (BRASIL, 2001a). Dessa forma, a escola comum tem o compromisso de organizar-se de modo que propicie a todos os educandos acesso aos conteúdos de cada nível educacional. Por conseguinte, vislumbra-se a necessidade de mudanças em âmbito conceitual e estrutural.

¹ No decorrer da história, as pessoas que possuem alguma característica peculiar em seu desenvolvimento, associada a uma limitação (física, cognitiva ou sensorial), têm recebido diferentes denominações. Nesse texto, usaremos as diferentes denominações de acordo com a época estudada. Atualmente, no campo da educação, segundo as normas oficiais, essas pessoas são consideradas o PAEE, oficialmente composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as quais, no processo de escolarização, demandam intervenções pedagógicas diferenciadas ou específicas, bem como a alocação de materiais e equipamentos.

Considerando a influência que os eventos internacionais² tiveram em relação ao rumo da Educação Especial no país, de modo a redesenhar sua história para uma concepção inclusiva, houve modificações no curso das diretrizes políticas, em particular com a promulgação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI), do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008). O documento trouxe mudanças significativas ao considerar a Educação Especial uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis (Educação Básica a Educação Superior), modalidades (Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação profissional e tecnológica, Educação a Distância (EaD), indígena, do campo e quilombola) e etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ainda, reforça de modo acentuado o atendimento no ensino comum, diferenciando-se das políticas anteriores quando se tinha um atendimento substitutivo ao ensino comum³.

Dentro desse contexto, foi promulgada, em 2009, a Resolução nº 04, que instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, promovendo operacionalização a PNEE-EI. O art. 5º da resolução aponta que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a, p. 01).

O AEE é entendido como uma forma de apoio para a educação dos alunos que compõem o PAEE. Ao analisar os movimentos da política de Educação Especial no Brasil, ao longo do período 2001-2010, Garcia (2013) observou que a partir de 2008 a ênfase em relação à Educação Especial recaiu na disponibilização de recursos e serviços e não mais em uma proposta pedagógica. O conceito de Educação Especial parece voltar-se ao AEE reduzido às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A autora supracitada, ainda, apontou que a

² Dentre eles, cita-se como de maior destaque a Declaração de Jomtien, ocorrida na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 1994 (UNESCO, 1994).

³ Ainda com direcionamentos mais precisos voltados ao recebimentos/atendimentos do PAEE em escolas comuns da rede pública de ensino o poder público não deixou de investir financeiramente no terceiro setor.

Educação Especial, desde a Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001a), vinha sendo considerada como serviço, podendo substituir o ensino regular. “Agora, o programa de implementação de SRM como locus do AEE reitera essa compreensão de educação como serviço, enquadrando-se em um modelo de gestão gerencial. Registra-se, contudo, que a função substitutiva da educação especial foi retirada” (GARCIA, 2013, p. 107). Mas, é importante destacar o AEE enquanto responsabilidade do poder público, o que, de modo geral, não ocorria até então, ficando tal função destinada às instituições especializadas e/ou as chamadas classes especiais.

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o termo AEE vem, aos poucos, sendo construído. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, define o AEE como:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011b, p. 02).

Acerca do grupo elegível para receber o AEE, considerando as políticas públicas mais recentes, nota-se que houve uma restrição definindo o público como sendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009a). Tal fato revela mudanças em relação à população entendida como de abrangência da Educação Especial. O público a ser atendido no AEE, ou seja, considerados alunos pertencentes à Educação Especial, tornou-se mais restritivo e associado à esfera orgânica⁴.

Assim, sinaliza-se que foi a partir da PNEE-EI e das diversas normativas sobre este assunto publicadas que algumas questões sobre o AEE se tornaram precisas e, dentre elas, pode-se citar a matrícula no ensino comum e o encaminhamento ao AEE. Dessa forma, e com as alterações descritas anteriormente, presencia-se mudanças dentro das escolas, pois outrora os serviços da Educação Especial eram realizados em classes e escolas especiais. Assim, a inclusão escolar requer procedimentos didáticos específicos para o desenvolvimento da

⁴ Em outros tempos, a expressão utilizada para referir-se ao público considerado como alunos pertencentes à Educação Especial era educando com necessidades educacionais especiais e incluía alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultassem o acompanhamento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001a).

atividade docente. Desse modo, a formação de professores deve considerar o modelo atual de atendimento, visto que antes a proposta de escolarização do PAEE era outra.

Porém, partindo do cenário contemporâneo, Mendes e Tannús-Valadão (2015) assinalam que, em relação à formação de professores, observa-se uma falta de planos de estudos específicos que visem a articulação entre a metodologia e a didática, além do ensino na classe comum e o AEE, pois os que existem são insuficientes para um trabalho pedagógico que objetive o desenvolvimento da potencialidade máxima de todos os alunos. Ainda, parece que o atual modelo contribui para tal conjuntura, pois

[...] em grande medida os *modi operand* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial (GARCIA, 2013, p. 109).

Diante dessas circunstâncias, o presente estudo preocupou-se também com a possibilidade de criar oportunidades para que os professores pudessem, em conjunto, refletir e discutir sobre suas práticas, considerando que esse movimento é primordial para que haja avanços em direção ao sucesso da inclusão escolar. Assim, para além da garantia da matrícula do aluno PAEE nas escolas comuns, é necessário dar condições para que tais alunos tenham possibilidades de aprender com qualidade e que os profissionais da educação possam desenvolver uma prática educativa voltada para estes sujeitos, necessitando, provavelmente, de suportes.

Voltando-se especificamente para as atribuições do professor responsável pelo AEE, realizadas nas SRM, e considerando as informações trazidas no art. 13 da Resolução nº 04/2009, o quadro anteriormente assinalado torna-se ainda mais crítico, uma vez que as funções do profissional são extensas, como é possível observar:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 03).

Com a análise dessas atribuições, nota-se que não há um formato determinado para o trabalho do professor do AEE, podendo considerá-lo como uma atuação que não se assemelha ao da sala de aula comum, evidentemente, reservando as particularidades de ser um atendimento com um número diferenciado de alunos. As diversas atribuições podem motivar a não compreensão do papel que o professor deve desempenhar, bem como o auxílio que a equipe gestora deve prestar. A indicação é que o trabalho não deve ser exclusivo com o aluno, isto é, familiares, profissionais da escola e profissionais de áreas intersetoriais também devem ser assistidos, destacando a importância de se criar vínculos com outros profissionais.

Discursando sobre as atribuições do professor do AEE, Michels (2011) vai ao encontro das ponderações feitas anteriormente por Garcia (2013) ao abordar a centralidade do trabalho do professor do AEE, afirmando que sua função “[...] permanece nas técnicas e nos recursos especializados presentes em todos os pontos da citada Resolução. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos” (MICHELS, 2011, p. 226).

Analisando a formação de professores para atuarem junto aos alunos PAEE, nota-se que, com a Resolução n. 01/2006 (BRASIL, 2006), as habilitações que ocorriam no curso de licenciatura em Pedagogia foram extintas. Atualmente, em relação à formação em nível superior voltada especificamente para atuação junto aos alunos PAEE, vem ocorrendo a criação de cursos de licenciatura em Educação Especial, possibilitados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Com o intuito de realizar uma análise dos indicadores dos cursos de licenciatura em Educação Especial, ofertados por meio do Programa - Plataforma Paulo Freire (PARFOR⁵), Silva e Tartuci (2012) sucederam com um levantamento dos cursos ofertados e constataram a

⁵ Plano nacional de formação de professores da Educação Básica.

oferta de 19 cursos, sendo 15 na modalidade presencial e quatro a distância⁶. Ao analisar os cursos, afirmam:

[...] esses programas vêm sendo questionados por serem promovidos através de iniciativas centralizadas, como é o caso dos cursos de licenciatura em Educação Especial ofertados pela Plataforma Freire através de IES⁷ vinculadas a ACAFE⁸, sediados pelo Estado de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul (SILVA; TARTUCI, 2012, p. 14).

Para além desta plataforma, existem mais dois cursos de formação inicial em Educação Especial, voltados também para formar profissionais que atuam especificamente com alunos PAEE, sendo um na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e outro na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sem ser no âmbito da licenciatura, foram oferecidos também cursos de aperfeiçoamento e especialização *lato sensu* pelo MEC na modalidade a distância.

Garcia (2013) ao analisar dados levantados nos estudos de Beretta López (2010)⁹ e Borowski (2010)¹⁰, que foram ao encontro da temática da formação de professores da Educação Especial, concluiu que os mesmos:

[...] permitem perceber uma formação docente na modalidade educação especial centrada em práticas não discutidas teoricamente, orientadas pela solução de problemas na aplicação de atividades com os alunos da educação especial que frequentam o AEE. Há uma preocupação em formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos (GARCIA, 2013, p. 115).

Michels (2011), em referência a Resolução n. 01/2006 (BRASIL, 2006), aponta a atuação do docente em diversas áreas, espaços e tarefas. Ao considerar a reconversão docente afirma que esta fundamenta-se no raciocínio de que se quer formar uma “nova” mentalidade,

⁶ Considerando que já se passou certo tempo do levantamento realizado por Silva e Tartuci (2012) parece ser relevante uma nova verificação, a fim de atualizar os dados.

⁷ Instituição de Ensino Superior.

⁸ Associação Catarinense das Faculdades Educacionais.

⁹ BERETTA LÓPEZ, G. M. **As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000**. 2010. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

¹⁰ BOROWSKI, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): novos referenciais?** 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

para uma “nova” sociedade em que os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações de mercado, o professor é elemento importante e esse deve ser reconvertido, ou seja, ter sua própria função adaptada às atuais condições e necessidades” (p. 80). Assim, a formação de professores vem indicando uma expansão de sua atuação. Para além, ressalta-se o fato de que, ainda que esteja abordando a formação de professores de Educação Básica, parece estar sob a mesma tese a formação de professores de Educação Especial, considerando a pulverização da ação docente presente em documentos normativos da área. Por fim, ao referir-se ao professor de Educação Especial afirma que “está reservada a tarefa de ser aquele que sabe fazer a inclusão, sem garantir, porém, o processo de escolarização a uma parte dos sujeitos excluídos historicamente” (MICHELS, 2011, p. 89).

Diante do exposto, nota-se que ser professor nas SRM pode ser um desafio para tais profissionais, caso se depararem com uma realidade na qual o serviço foi organizado para lidar com os diversos tipos de alunos do PAEE, pois essa forma de configurar o atendimento requer dos professores variadas competências e habilidades. Sobre o assunto, Mendes e Malheiro (2012) contribuem com a seguinte reflexão:

[...] apesar das mudanças legais na abrangência das possibilidades de escolarização dos estudantes com deficiência; com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ainda fica evidente que a política do MEC continua induzindo as ações voltadas para o desenvolvimento do serviço do AEE nas escolas públicas especificamente em SRM. Mas será que as SRM oferecem as melhores possibilidades para oferta do AEE para qualquer tipo de aluno em qualquer nível de ensino? (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 357).

Ao tratar do AEE, ofertado nas SRM, sabe-se que as políticas voltadas para tal atendimento são recentes e, por isso, há muito que se constituir para saber, de fato, como trabalhar nessas salas. Ainda, o atendimento ao PAEE necessita de mudanças em relação ao fazer pedagógico e, também, à organização e ao planejamento das atividades escolares, visto as suas diversas individualidades.

Como mencionado, o professor da SRM lida diretamente com alunos com distintas especificidades. Entretanto, as estatísticas oficiais indicam que o maior contingente de alunos da Educação Especial, matriculado em escolas comuns no Brasil, é enquadrado na condição de deficiência intelectual.

As estimativas sobre a prevalência da DI¹¹ variam em função dos critérios de inclusão e das metodologias utilizadas [...]. No Brasil, o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) estimou, no ano de 2000, a existência de 24,5 milhões de brasileiros com deficiência, e estima-se que 50% deles tenham algum grau de DI (SCHWARTZMAN, 2013, p. 251).

A fim de explorar as informações já discutidas, no Quadro 1 são apresentados os dados da proporção de matrículas dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, na Educação Especial e na EJA, considerando as esferas Federal, Estadual, Municipal e privada, comparando os percentuais referentes aos alunos com deficiência intelectual e aos com todas as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ano de 2014.

Quadro 1 - Proporção dos alunos com deficiência intelectual em comparação com o PAEE matriculados por regiões brasileiras e em todo o país

Brasil	Sul	Sudeste	Centro Oeste	Nordeste	Norte
69,7%	78,4%	69,9%	70,5%	64,7%	62,2%

Fonte: Microdados do censo escolar BRASIL/INEP (2014).

Analisando o Quadro 1, é possível notar que, de fato, a condição da deficiência intelectual concentra a maior incidência nas matrículas, pois, de acordo com os microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), os alunos com deficiência intelectual do Brasil somam 69,7% do contingente de alunos PAEE, sendo os outros 30,3% distribuídos entre as demais deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além de ser o maior contingente de alunos considerados da Educação Especial, a educação das pessoas com deficiência intelectual, como apontam Moreti e Corrêa (2009), é tema que tem “uma demanda constante de estudo, amplamente debatido em dissertações, teses, seminários, reuniões pedagógicas e cada vez mais, exige o aprofundamento sobre os processos pedagógicos que tratam da escolarização dessa população” (p. 01).

A condição da deficiência intelectual, quando comparada a outras deficiências as quais o uso de recursos tecnológicos e de acessibilidade auxiliam no desenvolvimento dos alunos, necessita de estudos aprofundados sobre as questões que envolvem sua especificidade, bem como o desdobramento do trabalho pedagógico. Assim, os conteúdos acadêmicos são fundamentais para o progresso dos alunos com deficiência intelectual.

¹¹ Deficiência intelectual.

Ao realizar um levantamento¹² dos estudos sobre a prática pedagógica do professor do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, identificou-se que a temática não tem sido muito explorada. Tal constatação encontra respaldo quando uma pergunta que se ouve no cotidiano das escolas comuns, por parte dos professores especializados, tem sido: o que fazer no AEE com os alunos com deficiência intelectual? (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013; MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016). É uma questão que certamente intriga e provoca inquietações nos pesquisadores da área e, considerando ser um tema complexo, emergiu o interesse e a necessidade de buscar alternativas/soluções que minimizem tal dificuldade no cotidiano dos professores.

Lopes (2010), ao analisar alguns estudos que adensam a complexidade colocada acima, conclui que:

[...] a inclusão do aluno com deficiência intelectual tem-se apresentado como um dos maiores desafios para a escola, pois muitos professores ainda não acreditam nesta realidade nem a aceitam, julgando que os alunos com deficiência intelectual devem seguir em programas que estabelecem limites para o seu desenvolvimento e aprendizado ou, entendendo que, devido ao déficit intelectual do aluno, as escolas e classes especiais devem continuar sendo o espaço para sua educação (LOPES, 2010, p. 116).

Considerando tal temática preocupante, com necessidade de investigação sobre e o desejo em contribuir com o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido a população-alvo da Educação Especial, deu-se início ao processo de busca por caminhos que fossem ao encontro de possibilidades para analisar/auxiliar a questão em tela.

Na investigação de possíveis trajetos a serem trilhados, foram encontrados conhecimentos que dão conta de compreender o atual momento vivenciado na sociedade, isto é, que confirmam uma época com acentuadas revoluções que inclui o avanço de diversas áreas. Dentre as áreas, destacam-se as mudanças em ritmo acelerado que têm ocorrido no que diz respeito às transformações tecnológicas que atingem as relações socioculturais e econômicas, além de forçar um movimento desvairado de mudanças em nível mundial.

Tais transformações acabam por requerer adaptações no modo de viver das pessoas, pois elas modificam hábitos e culturas. Essas alterações refletem diretamente na educação, trazendo novos/outros desafios e possibilidades que implicam em repensar o papel das

¹² O referido levantamento encontra-se no Capítulo 3 da presente tese.

escolas. Nessa perspectiva, as escolas não têm conseguido acompanhar tais mudanças ou se quer têm observado tais transformações (DAL-FORNO; REALI, 2009). Entretanto, é fundamental que se dê devida atenção aos conhecimentos decorrentes desses processos. Com o avanço das inovações tecnológicas, tornou-se importante para os professores aprender/reaprender novos hábitos relacionados ao comunicar-se e ao integrar-se ao meio tecnológico. Como afirma Nono (2001):

Torna-se necessário, compreender a escola como espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos. As mudanças que ocorrem fora dela adentram seus muros, determinando que lide com novas relações interculturais; com novas formas de informação e de comunicação; com novos sentimentos, valores e atitudes que estão sendo revistos nesse período de transformações que vivenciamos (NONO, 2001, p. 10).

Assim, acaba recaindo sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o professor exigências que os levam a buscar respostas para se ajustarem as transformações, ou seja, aos novos tempos e as novas demandas. Cria-se certa expectativa em torno do professor, acreditando que ele irá dimensionar suas teorias e práticas para que passe a dar conta de atender as novas demandas impostas pela sociedade em transformação. Para Dal-Forno e Reali (2009):

A escola precisa acompanhar essas transformações para continuar “vivendo” e desempenhando suas funções com qualidade. Observamos que toda vez que há questionamentos sobre a qualidade do ensino nas escolas há também, como consequência, um direcionamento dessas exigências para os professores, que vem acompanhado de um sentimento de desconfiança por parte destes em relação à qualidade da sua formação [...] (DAL-FORNO; REALI, 2009, p. 77).

A evolução tecnológica muda o modo de viver das pessoas, levando a necessidade de buscar por informações atuais e de construir novos conhecimentos. Considerando os professores, esse quadro desdobra-se na necessidade de descobrir novas formas de ensinar e de aprender. “Vivemos na sociedade da informação e isso implica um processo de aprendizagem constante para articulação de conhecimentos provenientes de diversas fontes, produzidos individual e coletivamente, que por sua vez acabam por mudar o papel do professor significativamente” (DAL-FORNO; REALI, 2009, p. 88). Dessa forma, o complexo

trabalho a ser desempenhado pelos professores precisa ser polemizado considerando as novas tecnologias.

No caso específico do professor de Educação Especial, se o mesmo se encontrar em uma realidade que tenha que cumprir todas as suas atribuições, atender as demandas do variado público-alvo e se tiver a preocupação em acompanhar e dominar as transformações tecnológicas, pode-se dizer que se trata de um papel complexo a ser desempenhado. E uma das oportunidades de formação continuada presente no cotidiano desses professores tem sido os cursos de especialização ofertados na modalidade da educação a distância, porém, não há estudos que se preocuparam em investigar/analisar a utilização de redes sociais virtuais como espaço de formação e/ou pesquisa.

Assim, diante das dificuldades, dúvidas e inquietações na docência de professores do AEE quando seus alunos são enquadrados na categoria de deficiência intelectual, no presente estudo colocou-se estes professores em rede, no caso na internet, para que pudessem ajudar a desvendar como tem sido o AEE para esses alunos. Partindo do cenário descrito, o objetivo geral do presente estudo consistiu em descrever e analisar a prática pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual, além de investigar estratégias para prover formação para professores de alunos com deficiência intelectual. De modo mais específico, procurou-se a) descrever e analisar como é a prática pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual; b) avaliar as possibilidades formativas de uma rede social na internet, associada à estratégia da construção e à análise de casos de ensino sobre alunos com deficiência intelectual.

O problema do estudo consistiu em investigar como tem sido o AEE para os alunos com deficiência intelectual e, se quando os professores do referido atendimento têm oportunidade de realizar trocas entre si seria possível demonstrar que essa experiência seria formativa, no sentido de ampliar o conhecimento dos professores sobre o ensino dos alunos com deficiência intelectual e de trazer elementos para sugerir propostas para o AEE dos mesmos.

A intenção foi a de verificar, a partir do saber-fazer que os profissionais do AEE possuem, possíveis avanços na direção de mudanças para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. Conforme afirma Jesus (2005), [...] faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino” (p. 206).

Parece-nos fundamental que a universidade, como agência formadora, assumida com os sistemas de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereça suporte aos profissionais da educação, de forma a contribuir no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (JESUS, 2005, p. 204).

Pela via do contato/contágio a intenção foi a de criar outras possibilidades para os professores do AEE, bem como promover interações e colaborações entre os profissionais que atuam junto aos alunos com deficiência intelectual, fomentando um atendimento de qualidade para esses.

Considera-se que pesquisar com a possibilidade de pensar junto com os atores suas problemáticas e procurar soluções a partir de suas experiências é uma forma de enxergar, nessa dinâmica, um possível caminho para tentar reverter o atual cenário de descontentamento por parte dos professores que recebem alunos com deficiência intelectual em suas SRM. Como afirma Jesus (2008). “O que podemos e buscamos fazer juntos é dialogar, propor, construir, instituir possibilidades/experiências que possam motivar o outro” (p.153). Assim, acredita-se no potencial e na competência do docente para refletir sobre sua própria prática, com base em sua criticidade, e para construir/reconstruir conhecimentos a partir de sua reflexão.

Tendo por base o que foi estabelecido para a presente pesquisa, o texto foi estruturado em sete capítulos. O presente capítulo, voltou-se para introdução na qual foi situada a temática do estudo, contendo breve apresentação do cenário brasileiro acerca da Educação Especial, questões específicas sobre a deficiência intelectual e outras que motivaram o desenvolvimento do estudo.

O Capítulo 2 abrange um dos temas centrais desse estudo - a deficiência intelectual. Assim, no segundo capítulo pretende-se dialogar sobre o conceito dessa especificidade, trazendo reflexões e questionamentos relativos à identificação dessa condição, acerca do perfil do alunado com essa deficiência e de suas necessidades educacionais especiais.

O Capítulo 3 tem a pretensão de abordar temas atuais, considerando o trabalho realizado por professores especializados junto aos alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental. Para atender tal propósito, optou-se por dialogar sobre/com os documentos oficiais voltados para as questões pedagógicas e, em seguida, apresenta-se uma revisão de estudos sobre a temática da prática pedagógica desenvolvida por professores especializados, a fim de investigar como as orientações oficiais estão se desdobrando nas diversas SRM do país.

No Capítulo 4, são apresentadas duas ferramentas que oportunizam também um trabalho de formação com profissionais da educação. A primeira refere-se à rede social na internet, ambiente elencado para a coleta de dados desse estudo. A segunda, trata-se dos casos de ensino, um dos instrumentos utilizados como fonte de dados, sendo a ferramenta, aqui, empregada como instrumento de investigação e formação de professores.

O Capítulo 5 foi reservado para apresentar os aspectos metodológicos da investigação. Desse modo, aborda a pesquisa-ação e apresenta aspectos referentes ao local do estudo, às fontes de dados da investigação e aos participantes. Em seguida, expõe características, de modo mais particularizado, sobre cada participante, os procedimentos e as etapas que envolveram a coleta e análise de dados. Por fim, apresenta-se a construção e análise dos casos de ensino e análise/devolutiva das contribuições dos casos.

No Capítulo 6, são aprofundadas as apresentações e interpretações da análise dos dados advindos dos casos de ensino escritos e de suas discussões. Os dados perpassam pelas práticas pedagógicas no AEE com alunos com deficiência intelectual e pelas possibilidades de espaços virtuais colaborativos de formação, aliados à ferramenta de casos de ensino voltada aos professores de AEE.

O Capítulo 7, último capítulo, apresenta as considerações finais do estudo. Nele, foi feita a tentativa de sintetizar o que cada capítulo discursou e os resultados relevantes possibilitados por meio da presente pesquisa.

2 SOBRE O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Antes de definir o que é a deficiência intelectual, faz-se necessário considerar que “[...] uma definição deve marcar limites, ou delinear as fronteiras que permitam delimitar algo particular num universo ilimitado. Isto envolve classificar ou arranjar eventos em grupos, com um ou mais denominadores comuns, que se constituirão em critérios” (MENDES, 1995, p. 13). No caso da deficiência intelectual, para compreender o conceito atualmente aceito, é importante um retorno à história:

Nossas informações a respeito da condição ... foram modeladas ao longo do tempo e um retorno à evolução histórica poderia nos auxiliar na tarefa de abrir perspectivas para explicar as bases e fundamentos da nossa bagagem conceitual, interesses e expectativas; e mesmo para introduzir novas interpretações linguísticas em relação à condição de deficiência mental e à educação de seu portador (MENDES, 1995, p. 9).

A medicina, historicamente, foi a primeira área a se preocupar com o ato de diagnosticar, de isolar a condição para estudo e, até hoje, seus saberes se sobrepõem em diversas esferas disciplinares, dentre elas, o campo educacional.

A construção do conceito de deficiência intelectual recebeu contribuição de diversos teóricos, sendo que tal preocupação surgiu no século XIX. A partir de então, várias definições e nomenclaturas foram sucedendo-se ao longo do tempo e, com isto, alterações significativas puderam ser observadas. Não se pode esquecer que ao estudar o desenvolvimento de termos e suas correspondentes definições, nota-se que “[...] refletem a evolução do pensamento e do conceito, que por sua vez estão atrelados aos avanços científicos, mudanças sociais e decisões políticas” (MENDES, 1995, p. 13).

Estudiosos como Itard, Goddard, Esquirol, Sèguin, Galton e Bernard interessaram-se pela temática em questão, influenciando o campo da medicina, psicologia e pedagogia, porém, foi a partir do século XX, com as contribuições do psicólogo Alfred Binet, que surgiram as primeiras definições para a deficiência intelectual baseadas nos testes de inteligência.

Binet, entusiasmado em estudar as crianças que falhavam na realização das tarefas escolares em escolas públicas de Paris, considerou que elas podiam ser acometidas por uma condição de incapacidade intelectual relativamente leve, denominando-a de debilidade mental (MENDES, 1995; VELTRONE, 2011; BRIDI; BAPTISTA, 2014).

Com objetivos práticos, considerando a incapacidade intelectual enquanto um atributo da deficiência intelectual, Binet tentou criar um instrumento que discriminasse crianças sujeitas ao fracasso escolar e que medisse a inteligência, para, a partir disso, definir quais interferências educacionais poderiam ser mais adequadas. Assim, em 1905, ele publicou o primeiro teste de inteligência que ficou conhecido como escala de Binet-Simon, criado em conjunto com o médico Theodore Simon para medir a inteligência. Em 1908, incluiu o conceito de idade mental¹³ e, posteriormente, introduziu também a noção de Quociente de Inteligência (QI), desenvolvida por Wilhelm Stern, compreendida como a razão entre a idade cronológica e a idade mental obtida com o teste psicométrico. Binet construiu uma ampla série de tarefas organizadas por graus de dificuldades.

A partir de Binet surgem, portanto, duas definições para deficiência mental: uma biológica e outra psicológica. Apesar de ambas terem nascido no âmbito da ciência, a inovação tecnológica que representou os testes mentais, e que passou a fornecer uma espécie de justificativa científica para tomar decisões sociais relevantes, foi algo muito significativo e veio de encontro a metas políticas importantes daquele contexto histórico (MENDES, 1995, p. 22).

Outros estudiosos também se dedicaram às definições da deficiência intelectual, como Tredgold e Doll. Tredgold, em 1908, apresentou sua primeira definição, estabelecendo que “[...] deficiência intelectual era um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto e em consequência disso a pessoa afetada se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membro da sociedade” (TREDGOLD, 1908 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 34). Nota-se que tal definição salientava a noção de incurabilidade e se aludia a uma condição permanente.

Depois de 29 anos, em 1937, Tredgold apresentou uma nova definição para deficiência intelectual, passando a ser considerada como “um estado de desenvolvimento mental incompleto de tal tipo e grau que torna o indivíduo incapaz de se adaptar ao ambiente normal de forma a manter uma existência independente de supervisão, controle ou suporte externo” (TREDGOLD, 1937, p. 04). A noção de incurabilidade e o estado permanente do então denominado “retardo mental” permaneceram.

¹³ Idade mental refere-se, em um determinado teste, ao escore em que a média das crianças de uma determinada idade consegue obter, isto é, refere-se ao desempenho mental relativo à média de desempenho das outras crianças, por exemplo, se uma criança de 6 anos apresenta um desempenho equivalente à média de crianças de 4 anos, considera-se que sua idade mental é de 4 anos.

Posteriormente, Doll apresentou uma definição para deficiência intelectual, fixando-a como “[...] uma maturação mental incompleta que apareceria desde o nascimento, ou em uma idade relativamente precoce, como consequência de possibilidades inatas limitadas, ou de influências variadas que detinham o crescimento mental normal” (DOLL, 1941).

Seguindo as definições de Tredgold (1908/1937), a noção de incurabilidade foi mantida por Doll (1941), dado que classificava o retardo mental em idiotia (poderia abranger ainda dois graus), imbecilidade (compreendendo três graus) e debilidade mental (permitindo a existência de mais três graus). O termo retardo mental era aplicado a todos, englobando desde a debilidade mental até a idiotia¹⁴. Tal proposta assemelha-se com a de Binet, porém, manteve a organicidade e a incurabilidade como norma definidora da condição, enquanto Binet a abolira, pois não estava preocupado com a etiologia, mas sim com a inteligência.

Em referência às definições de 1937 e 1941, Mendes (1995) afirma:

A novidade nestas duas definições é a ênfase na incompetência social como critério definidor da condição, sendo que tal incompetência já estava sendo considerada como algo mais abrangente do que os problemas originais de realização acadêmica. A inclusão destas alterações parecia sinalizar o descontentamento emergente quanto à utilização exclusiva do critério psicométrico como fator único para embasar decisões referentes ao diagnóstico e colocação em serviços (MENDES, 1995, p. 26).

Por volta de 1930, a definição de deficiência intelectual passa a ser contestada, essencialmente, pelo critério de organicidade e incurabilidade. Foi reconhecido o profundo desconhecimento a respeito da etiologia e, ainda, se o critério de incurabilidade era tido como permanente, considerando que o mesmo poderia somente ser diagnosticado na vida adulta. A partir de então, foi assumida uma nova terminologia para se referir à deficiência intelectual, dividida nos níveis: leve, moderada, severa e profunda. “Na perspectiva do sistema educacional os portadores dos diferentes graus de deficiência ou retardo mental começam a ser classificados como *educáveis, treináveis e dependentes ou custodiais*” (MENDES, 1996, p. 11).

Cabe destacar, como se constatou, que desde as primeiras definições de deficiência intelectual englobaram-se pessoas com características peculiares diversas e, ainda assim,

¹⁴ Essas categorias foram estabelecidas por Binet e divididas entre idiotia, imbecilidade e debilidade mental, tendo como fundamento que a atividade intelectual nesses indivíduos sempre seria uma função comprometida, independentemente da etiologia. Assim, foi incorporado numa mesma categoria casos até então considerados isolados.

todas elas foram e continuam a ser reunidas numa mesma categoria, tomando como base um suposto funcionamento intelectual diminuído.

Partindo desta primeira explanação acerca da definição de deficiência intelectual, passe-se agora a abordar sobre os manuais diagnósticos e suas contribuições em relação ao entendimento e às definições acerca da deficiência intelectual.

A partir da década de 1950, as definições e manuais clínicos da deficiência intelectual começam a se apoiar, cada vez mais, nos manuais internacionais de classificação das doenças. São exemplos desses documentos de referência o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) publicada também pela OMS e o sistema de classificação proposto pela antiga Associação Americana de Retardo Mental (AAMR - American Association on Mental Retardation), atual Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities¹⁵), este último referindo-se, especificamente, à deficiência intelectual.

2.1 Definições apresentadas nos manuais diagnósticos voltados para Deficiência Intelectual – AAIDD

Desde o final da década de 1950, no campo científico voltado para o estudo da deficiência intelectual, o sistema de classificação da AAIDD tem atuado de forma mais significativa nas definições socioeducacionais¹⁶. “Até o ano de 1957, esta associação havia publicado, juntamente com o Comitê Nacional sobre Higiene Mental dos Estados Unidos, quatro manuais sobre o assunto. Tais manuais enfocavam as classificações etiológicas e tiveram pouca influência na área até então” (MENDES, 1995, p. 28).

A primeira definição que influenciou profissionais do setor no Brasil e no mundo foi a de Heber, no ano de 1959, a qual abriu uma série de manuais que passaram a incluir uma definição socioeducacional e classificação comportamental, visando padronizar a linguagem na área. Nessa definição, a deficiência intelectual foi definida como sendo caracterizada por um funcionamento intelectual geral abaixo da média, originando-se no período de

¹⁵ Em abril de 2007, a até então conhecida AAMR, renomeou-se como AAIDD. Foi também naquele ano que a AAIDD adotou a terminologia intelectual *disability* (deficiência intelectual) para se referir ao que anteriormente era chamado de retardo mental.

¹⁶ Bem como nas definições trazidas nos documentos de organismos internacionais, como a OMS.

desenvolvimento e associada a uma ou mais deficiência das seguintes áreas: maturação, aprendizagem e ajustamento social (ALMEIDA, 2004).

Considerando a falta de precisão na definição de termos como maturação, aprendizagem e ajustamento social, bem como as críticas de classificações através de testes de inteligência, foi necessária uma revisão da definição proposta por Herber. Assim, em 1961, o mesmo autor propôs a reformulação com, basicamente, uma alteração no texto: a substituição dos termos ‘maturação, aprendizagem e ajustamento social’ por ‘comportamento adaptativo’ que significava uma adaptação do indivíduo às demandas de seu ambiente. A partir de então, começa-se a procura por metodologias que pudessem avaliar o comportamento adaptativo.

Em relação ao funcionamento intelectual, o autor declarou o ponto de corte do QI¹⁷, medido com testes de inteligência, como sendo maior ou igual a um desvio padrão (QI de aproximadamente 84, na época), recomendando ainda a comprovação do déficit no comportamento adaptativo. Em relação ao período de desenvolvimento, foi compreendido como o período entre o nascimento e os 16 anos de idade, aproximadamente.

Em resumo, a definição de Heber reflete mudanças sobre o significado do diagnóstico da deficiência mental, que passa a ser visto como uma descrição do comportamento atual do indivíduo e não mais como a identificação de um estado permanente, ou indicador de doenças passadas. Além disso ele imprimiu à definição uma abordagem desenvolvimentalista e descartou a noção de incurabilidade (MENDES, 1995, p. 29).

Cabe destacar que embora considerasse os avanços da definição de Heber de 1961, se comparadas com as anteriores, a mesma apresentou complicações, pois exprimiam bastante confiança nos testes de inteligência, supervalorizando o conceito de QI. Desta forma, muitas crianças, em situação de desvantagem cultural e/ou etnias minoritárias, passaram a ser rotuladas erroneamente. Tal fato ocorria quando elas chegavam a idade de frequentar as escolas, assim eram colocadas em classes especiais, de modo que eram tidas como pessoas com deficiência somente nas horas em que estavam nas salas de aula. Entretanto, o

¹⁷ A noção de inteligência está associada a noção de deficiência intelectual. Assim, a deficiência intelectual é tida como um déficit intelectual. O QI trata-se de uma estimativa de um potencial intelectual sendo uma expressão numérica. Ao considerar um teste padronizado de inteligência, tem-se que a maior parte da população pontuará sobre ou em torno da pontuação 100 do QI. Herber em 1961 ao considerar o ponto de corte como sendo maior ou igual a um desvio padrão constata que, um indivíduo, ao realizar o teste e pontuar de 84 pontos para baixo, seria considerado como tendo deficiência intelectual.

diagnóstico continuou a apoiar-se no QI e os componentes comportamentais seguiram sem muito foco.

Com isso, foram necessárias novas tentativas de definições, principalmente, nos casos de deficiência leve. Assim, em 1973, a AAIDD indicou uma nova comissão que publicou um novo manual, no qual a deficiência intelectual passou a ser considerada como sendo um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, verificada simultaneamente com déficits no comportamento adaptativo e manifestando-se no período de desenvolvimento (GROSSMAN, 1973).

Nessa versão, “funcionamento intelectual significativamente abaixo da média” significava desempenho em pelo menos dois desvios padrões abaixo da média em testes de inteligência, ou seja, apenas 2,28% de pessoas da população geral seriam identificadas como portadoras de deficiência mental, ao contrário da definição anterior que identificava 16%” (ALMEIDA, 2004, p. 35).

Para além, Grossman (1973) avançou no que diz respeito ao comportamento adaptativo especificando detalhadamente as áreas de habilidades de acordo com a faixa etária do indivíduo, distinguindo itens a serem considerados na primeira infância, para crianças em idade escolar, adolescência e vida adulta. Ademais, definiu critérios relacionados às variações sociais. Estes dois pontos, até então, pareciam ser definidos em função da sociedade adulta. Também, o período de desenvolvimento foi ampliado para os 18 anos, idade que correspondia à faixa de conclusão da escolaridade obrigatória (Ensino Médio) em diversos países.

No ano de 1977, a antiga AAIDD publicou um novo manual referente à classificação e terminologia da deficiência intelectual (GROSSMAN, 1977). Basicamente, a diferença entre a redação de 1977 e a de 1973 foi o “juízo clínico”, isto é, a tomada de decisão sobre a análise da deficiência intelectual de um determinado indivíduo deveria ser realizada considerando o conhecimento e a “[...] expertise de profissionais devidamente treinados. O manual também explicava, em detalhes, o problema acerca da mensuração de comportamento adaptativo” (ALMEIDA, 2004, p. 36).

Em 1983, a AAIDD publicou uma nova revisão do manual de Grossman, sendo o oitavo manual, no qual a definição de deficiência intelectual ficou estabelecida como [...] “deficiência intelectual se refere ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média resultante ou associado a deficiências no comportamento adaptativo e manifestado no período de desenvolvimento” (GROSSMAN, 1983 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 36).

Nesta definição, não houve alteração em relação ao comportamento adaptativo, porém o julgamento clínico continuou igualmente importante e enfatizou-se a primordialidade de escalas padronizadas para avaliar o comportamento adaptativo. Além disso, houve uma descrença na rigorosidade no uso do desvio padrão e foi salientado que nenhum teste era preciso.

Assim se uma criança recebesse um escore 72 num teste de inteligência, o examinador poderia afirmar que o QI real estaria entre 69 e 75 e poderia decidir se outras condições como, déficits no comportamento adaptativo ou diferenças culturais estavam presentes e associadas ao nível de desempenho no teste de QI. Dessa forma, o avaliador poderia decidir se classificaria essa criança como deficiente mental ou não. Assim sendo, o avaliador teria que determinar se vieses como diferenças culturais ou déficit no comportamento adaptativo teriam afetado ou não o desempenho da criança no teste (ALMEIDA, 2004, p. 36).

Assim, continuava nítida a dificuldade em diagnosticar a deficiência intelectual concebida como de grau leve, considerando a baixa conexão que se apresentavam entre os testes de QI e as medidas de comportamento adaptativo. O fato é que passados pouco mais de vinte anos, desde que o comportamento adaptativo foi incluído nos critérios de definição de deficiência intelectual, seus procedimentos e instrumentos diagnósticos ainda demonstravam ineficiência em relação à questão da deficiência intelectual leve.

Em resumo, até a década de 90 aparecem como características das definições científicas: 1) A especificação de dois sistemas básicos de classificação, um comportamental e outro médico; 2) A admissão explícita de que o prognóstico estaria relacionado às habilidades individuais, expectativas sociais e oportunidades para aprender; 3) A natureza bidimensional do conceitos enfatizando tanto o critério psicométrico quanto o comportamento adaptativo; 4) Dificuldades sérias quanto à avaliação do comportamento adaptativo, o que resultou em diferenças entre a definição teórica adotada e a prática corrente (MENDES, 1995, p. 36).

Em 1992, a AAIDD publicou um novo manual (nona edição), tendo o comitê Ad Hoc de sua preparação sido chefiada por Ruth Luckason, no qual o termo utilizado era ainda retardo mental. Nele, a deficiência intelectual passou a ser definida como:

Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente uma relativa limitação associada a duas ou mais áreas de conduta adaptativa como: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde, segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho (LUCKASSON et al., 1992, p. 11)¹⁸.

De acordo com Almeida (2004), “[...] essa nova definição sinalizava mudanças em relação às definições anteriores. Era de natureza muito mais funcional e enfatizava a interação entre três grandes dimensões: capacidade da pessoa, ambiente onde a pessoa funcionava e a necessidade de vários níveis de suporte” (p.37). Esta última definição abandonou os níveis de deficiência (leve, moderado, severo e profundo) e trouxe quatro pressupostos que envolviam os níveis de intensidade e suporte necessário para a funcionalidade do indivíduo. Tais pressupostos não poderiam deixar de serem incluídos, sendo considerados essenciais para a aplicação da definição. Os quatro pressupostos apresentavam implicações claras para a posterior avaliação e intervenção.

1. Uma avaliação válida precisaria considerar as diversidades culturais, linguísticas, as diferenças na comunicação e fatores comportamentais;
2. A existência de limitações em condutas adaptativas deveria ocorrer dentro do contexto comunitário típico da idade dos pares do indivíduo e estaria indexada às necessidades de suportes individuais;
3. As limitações adaptativas específicas frequentemente coexistiriam com os pontos fortes de outras habilidades adaptativas ou outras capacidades pessoais. Assim, deve-se considerar a pessoa com deficiência intelectual primeiro como pessoa, reconhecendo que terá áreas fortes e áreas que necessitarão de apoio;
4. Com suporte apropriado e mantidos por um período de tempo, a vida funcional do indivíduo com deficiência intelectual, geralmente, demonstrava melhoras.

A partir do nono manual, o diagnóstico da deficiência intelectual passa a ser baseado numa abordagem multidimensional, significando que as descrições de mudanças ao longo do tempo passaram a ser permitidas, avaliações de respostas dos indivíduos relacionadas ao crescimento, mudanças ambientais, atividades educacionais e intervenções terapêuticas.

Almeida (2004) acrescenta que “a intenção da abordagem multidimensional era: 1. Ampliar a conceituação de deficiência intelectual; 2. Evitar a confiança nos testes de QI para

¹⁸ Para conhecer detalhadamente os diferentes componentes da definição de 1992, consultar Mendes (1995) e Almeida (2004). Ainda, as contribuições de Almeida (2004) trazem também as definições do significado de cada habilidade adaptativa em termos mais práticos.

determinar o nível de deficiência; 3. Relacionar as necessidades do indivíduo com os níveis apropriados de apoio” (p. 40).

O sistema de diagnóstico previa quatro dimensões no processo de definição, classificação e sistemas de apoio. Assim, a intenção indicada acima fica claramente justificável. As dimensões eram:

- i. Dimensão I: Funcionamento intelectual e habilidades adaptativas;
- ii. Dimensão II: Considerações psicológicas e emocionais;
- iii. Dimensão III: Considerações sobre capacidades físicas, saúde e etiológicas;
- iv. Dimensão IV: Considerações ambientais.

Para o procedimento completo de diagnóstico, o primeiro passo seria a realização das avaliações com o intuito de verificar o nível de funcionamento intelectual, das habilidades adaptativas e da idade inicial que o indivíduo se encontrava. Logo, para uma pessoa ser considerada como tendo deficiência intelectual, os três requisitos necessariamente teriam que ser atendidos.

Posteriormente, tendo o indivíduo sido diagnosticado, o objetivo era descrever os pontos fracos e fortes em relação ao funcionamento intelectual, às habilidades adaptativas, às características psicológicas, emocionais, físicas, de saúde, etiológicas e às características do ambiente (MENDES, 1995).

A identificação da intensidade e tipos de suportes necessários para englobar as quatro dimensões seria o terceiro passo do sistema de diagnóstico e deveria ser realizado por uma equipe interdisciplinar. Desta forma, considera-se que o novo sistema tinha como objetivo explicar as limitações funcionais de um indivíduo em termos do nível de suporte que ele necessitava para poder desenvolver-se. Assim, foram definidos quatro tipos de suporte: intermitente, limitado, extensivo e intensivo¹⁹.

Carneiro (2006) considera que o presente conceito de deficiência intelectual

[...] expressa uma concepção que desconsidera as interações sociais que constituem os homens e as mulheres, lidando apenas com características individuais, como se a deficiência estivesse localizadas nas pessoas e não a partir das relações que se estabelecem entre elas. Se observarmos com cuidado, as habilidades citadas no conceito oficial se constituem no curso do

¹⁹ Intermitente: suportes de curto prazo de baixa ou alta intensidade, caracterizado por natureza episódica; limitado: suportes consistentes ao longo do tempo, podendo ser limitados mas não intermitente. Ex: apoio na transição da vida escolar para a vida adulta; extensivo: suportes regulares e restritos a alguns ambientes; e intensivo: suportes constantes, de alta intensidade, duradouros, ocorrem nos ambientes onde a pessoa vive, envolvem uma equipe grande de pessoas e é de natureza vital para a vida do indivíduo.

desenvolvimento das pessoas, ou seja, não são inatas, não estão dadas ao nascer. Portanto, aí se coloca uma possibilidade de se compreender a deficiência mental como uma condição socialmente construída (CARNEIRO, 2006, p. 141).

Neste sentido, como foi possível saber, “[...] apesar de todas as mudanças que essa definição trouxe para a área, ocorreram ainda muitas situações favoráveis e contrárias. As maiores preocupações estavam relacionadas ao nível de corte do QI, às áreas de condutas adaptativas e aos níveis de suporte necessário” (ALMEIDA, 2004, p. 41).

Em 2002, a AAIDD nomeou uma nova comissão, também chefiada por Luckasson, com o intuito de realizar um estudo sobre os 10 anos de utilização do sistema proposto no ano de 1992. Tal estudo considerou reações positivas e negativas da comunidade acadêmica e científica voltadas para a definição proposta. Uma nova definição para deficiência intelectual foi dada, sendo “[...] caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (LUCKASSON et al., 2002, p. 08).

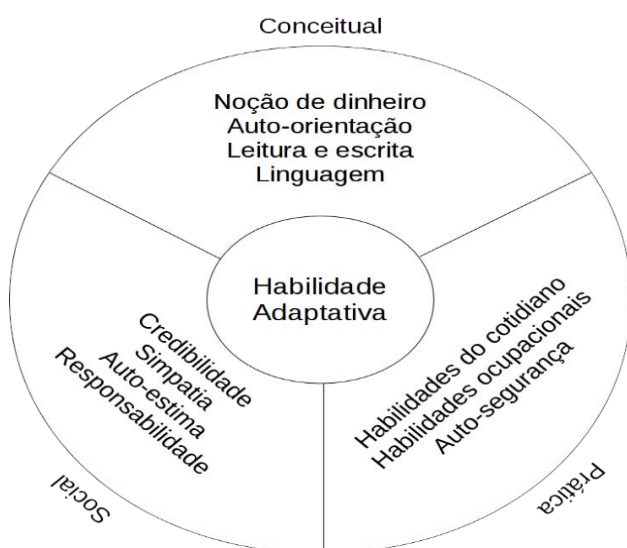
Almeida (2004), comparando as definições da AAIDD de 1992 e 2002, afirma:

Como em 1992, pressupostos importantes estão incluídos como parte da definição de deficiência intelectual e são necessários para o entendimento da definição. Os pressupostos adotados em 2002 são os mesmos adotados em 1992, com a diferença que na definição de 2002, o pressuposto relacionado à validade da avaliação estende a consideração para fatores comportamentais, sensoriais e motores. Além do mais, acrescenta um quinto pressuposto que indica que a descrição das limitações deve estar relacionada ao desenvolvimento do perfil dos suportes necessários (ALMEIDA, 2004, p. 45).

Na Figura 1 exemplifica-se as habilidades adaptativas práticas, sociais e conceituais. O comprometimento em tais habilidades deve ser verificado utilizando-se escalas²⁰ de maturação e comportamento. Tais escalas objetivam também conhecer a relação intrínseca das três dimensões e o funcionamento no cotidiano dos sujeitos.

²⁰ O comportamento adaptativo é verificado por meio da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, Escala de Comportamento Adaptativo (ABS - Adaptive Behavior Scales) da AAMR, Escala de Comportamento Independente (Scales of Independent Behavior), do Teste Abrangente do Comportamento Adaptativo - Revisado (Comprehensive Test of Adaptive Behavior - Revised) e do Sistema de Avaliação do Comportamento Adaptativo (Adaptive Behavior Assessment System), (AAMR, 2006 *apud* BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 512).

Figura 1 - Exemplos de habilidades adaptativas práticas, sociais e conceituais



Fonte: Elaborada pela autora com base no texto de Smith (2008) e Almeida (2004).

Com a análise da Figura 1 será possível notar que as habilidades práticas se voltam para atividades da rotina, sendo relacionadas ao exercício da autonomia, incluindo o vestir-se, alimentar-se, preparar refeições, cuidar da casa, dentre outras. Já as habilidades conceituais dirigem-se para os aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. E, por fim, as habilidades sociais são aquelas relacionadas à competência social, ou seja, trata-se das habilidades interpessoais, como a observância de regras, normas e leis, a ingenuidade como a possibilidade de ser enganado, o evitar a vitimização e assim por diante.

Após o ano de 2002, a AAIDD publicou, em 2010, uma nova definição (LUCKASON, 2010) em sua 11ª edição. De acordo com Veltrone (2011), no manual, a definição proposta é a mesma da anterior. Seguindo orientações da AAIDD, trata-se do mesmo público que era elegível para o diagnóstico de retardo mental, compreendendo que os dois termos são considerados como sinônimos na definição. Assim, manteve-se a mesma definição de 2002 com alterações somente na nomenclatura retardo/deficiência mental para deficiência intelectual. Sobre tal ocorrência, chama-se atenção para o fato de que no Brasil ambos os conceitos, deficiência mental e deficiência intelectual, estão presentes nas políticas públicas que tratam sobre as pessoas com deficiência.

Para avaliação da deficiência intelectual, a definição de 2010 propõe que ela deve ter como propósito o diagnóstico, a classificação e definição dos apoios e do sistema de suportes, como ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Principais funções previstas para a avaliação da condição de deficiência intelectual

FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EXEMPLOS DE MEDIDAS, INSTRUMENTOS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> - identificar a deficiência intelectual; - estabelecer elegibilidade para os serviços; - estabelecer elegibilidade para os benefícios; - estabelecer elegibilidade para as proteções legais. 	<ul style="list-style-type: none"> - testes de inteligência; - escala de comportamento adaptativo; - idade documentada; - medidas de desenvolvimento; - história social e registros escolares.
CLASSIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - classificação pela intensidade dos suportes requeridos; - classificação para propósitos de pesquisa; - classificação por características selecionadas; - classificação para os suportes da Educação Especial; - classificação para reembolso de recursos financeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> - níveis de comportamento adaptativo; - medidas de QI; - avaliação do meio; - sistema de fator de risco da etiologia; - medidas de saúde mental; - categorias de benefício.
SISTEMA DE SUPORTES	<ul style="list-style-type: none"> - suporte para aumentar/ desenvolver as funções humanas; - suporte para prover resultados esperados; - suporte para ajudar a pessoa a fazer as escolhas; - suporte para garantir direitos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - plano centrado na pessoa; - auto-avaliação; - análise do ambiente; - testes de desenvolvimento; - fala/linguagem, motor, avaliação sensorial; - escalas de medidas de necessidade de suporte; - avaliação do comportamento funcional; - plano de suporte do comportamento; - plano de suporte centrado na família.

Fonte: AAIDD, 2010.

Como pode ser observado, as sucessivas tentativas de mudanças na definição mostram a complexidade do conceito de deficiência intelectual. Para além, os problemas que as definições geram em relação à dificuldade de se encontrar procedimentos e critérios que permitam identificar os indivíduos nessa condição. Para tornar ainda mais complexo o tema, destaca-se, ainda, que, além da concepção de diferentes definições propostas pela AAIDD ao longo do tempo, há outras propostas de manuais que também versam sobre a deficiência intelectual e serão brevemente abordado a seguir.

2.2 Outros manuais diagnósticos de deficiências

Como já mencionado, há outros manuais de classificações de diagnósticos clínicos, tais como a CID-10, o DSM-5 e a CIF. Propõe-se, a partir deste momento, apresentar cada um dos sistemas de classificação, informando seu objetivo e forma de utilização. Cabe destacar desde já que nenhum dos três sistemas referem-se especificamente a deficiência intelectual, mas todos trazem efeitos para o campo.

Battistella e Brito (2002) acreditam que “[...] o papel mais importante dos sistemas internacionais de classificação é a discussão e a comparação da saúde de uma população em um contexto universal” (p. 99).

2.2.1 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) - Organização Mundial da Saúde – 1990

A CID está englobada dentro de uma “família” de classificações da OMS. A CID-10 (1993) é a décima revisão de uma série que teve início em 1893, conhecida na época por Classificação de Bertillon, quando a intenção era responder as necessidades de se conhecer as causas de mortes. A partir de então, a CID passou a ser alvo também de outros interesses e seu uso começou a ser ampliado.

O trabalho da última revisão iniciou-se em 1983 em Genebra, numa reunião preparatória. Para se chegar a versão final, aprovada em 1990, houve reuniões periódicas dos diretores dos centros colaboradores da OMS para a classificação de doenças. “A nova revisão, CID-10, trouxe as maiores mudanças dentre as revisões sucessivas desde a CID-6, com alterações e, principalmente, ampliações em todo o texto” (LAURENTI; BUCHALLA, 1997, p. 18).

Assim, a CID-10 volta-se aos estados de saúde, ou seja, doenças, distúrbios, transtornos, lesões, dentre outros e tem como função classificar tais estados, possibilitando um modelo que tenha por base a etiologia, a anatomia e as causas externas relativas as lesões. “A CID registra uma condição anormal de saúde e suas causas, sem registrar o impacto destas condições na qualidade de vida do paciente, e é hoje uma exigência legal para todos os documentos e atestados” (BATTISTELLA; BRITO, 2002, p. 99).

Desse modo, “[...] a CID-10 constitui um instrumento útil para as estatísticas de saúde, tornando possível monitorar as diferentes causas de morbidade e de mortalidade em indivíduos e populações” (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 188). Destaca-se que tal instrumento não possibilita avaliar o impacto da doença sobre os indivíduos e nem mesmo descrever a restrição funcional determinada pela doença.

A CID-10 prevê códigos para todas as doenças e no que diz respeito à deficiência intelectual, a classificação engloba seis categorias, a saber:

- F70 – retardo mental leve (QI na faixa entre 50 e 69 - em adultos, idade mental de nove a menos de 12 anos);
- F71 – retardo mental moderado (QI entre 35 e 49 - em adultos, idade mental de seis a menos de nove anos);

- F72 – retardo mental grave (QI usualmente na faixa entre 20 e 34 - em adultos, idade mental de três a menos de seis anos);
- F73 – retardo mental profundo (QI abaixo de 20 - em adultos, idade mental abaixo de três anos);
- F78 – outro retardo mental (na ocasião, a avaliação por meio de procedimentos usuais está prejudicada, quando, por exemplo, o indivíduo a ser avaliado é cego ou surdo); e
- F79 – retardo mental não especificado (as informações disponibilizadas não são suficientes para se enquadrar em alguma das categorias).

Ainda, cada uma destas categorias informadas possui outros desdobramentos. Para além, se necessário for, pode-se usar um código adicional para identificação de condições que estejam associadas, como o autismo ou outros transtornos do desenvolvimento, a epilepsia, os distúrbios de conduta ou ainda deficiência física severa.

2.2.2 *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) - Organização Mundial da Saúde - 2001*

Em 1980, a OMS publicou a primeira versão da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID)²¹ (OMS, 1989), partindo da inevitabilidade de se compreender mais acerca das consequências das doenças. Foi a partir da CIDID que teve origem a CIF, tendo esta sido elaborada para cobrir questões não alcançadas pela CID. A partir de então, o impedimento/lesão (*impairment*) passou a ser detalhado como as anormalidades nos órgãos ou funções e sistemas e nas estruturas do corpo. A deficiência (*disability*) refere-se às consequências da deficiência em relação ao rendimento funcional (restrição de atividades em decorrência de uma lesão ou disfunção) e desvantagem (*handicap*) ligada à adaptação da pessoa ao meio procedente da deficiência e incapacidade, ou seja, à condição social de prejuízo diante da deficiência.

Assim, o modelo da CIDID apresenta de forma direta as condições futuras advindas da doença, apresentando-se doença → deficiência → incapacidade → desvantagem. Desta forma, a causa do problema, decorrente de uma lesão orgânica, era colocada somente no indivíduo, sendo as limitações individuais a principal condição determinante da incapacidade, sem considerar o papel que o ambiente desempenha. Considerando “[...] seu caráter opressivo, discriminatório e ideologicamente comprometido com a manutenção das relações sociais e

²¹ Em inglês, International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH).

com o solapar das vozes das pessoas com deficiência” (PICCOLO, 2015, p. 86), a CIDID recebe duras críticas.

Mesmo diante de tal realidade, Piccolo (2015) ajuda a compreender que a referida publicação, considerando sua tutela pela OMS, permitiu ampla discussão em diversas regiões do mundo sobre a deficiência. “Ainda que baseado em uma linguagem estigmatizante e que solapava as vozes das pessoas com deficiência [...] colocava dito fenômeno no centro das discussões sobre a saúde, e isto não era pouca coisa à época” (p. 87). A deficiência passa a ser debatida e entranha-se nas discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Este modelo passou por um processo de revisão, pois apresentava imprecisão no que diz respeito a relação entre as dimensões e a não abordagem de aspectos sociais e ambientais. Desta forma, em 2001, foi aprovado na Assembleia Mundial da Saúde a CIF²² (OMS, 2003).

Foi um processo com ampla participação internacional, envolvendo mais de 50 países e 1.800 peritos com todos os centros colaboradores, grupos de trabalho específicos para algumas partes, instituições internacionais representativas e redes internacionais [...] publicada na língua portuguesa para todos os países lusófonos em novembro de 2003 [...] (NUBILA; BUCHALLA, 2008, p. 327).

Desta forma, ao contrário da CIDID, a CIF contou com a participação de pessoas com deficiência em sua construção e foi considerada um processo de luta social a fim de assegurar os direitos básicos de cidadania. Tal sistema de classificação é atualmente o modelo da OMS voltado para aspectos da saúde e incapacidade, desta forma, pertence a uma “família” mais ampla de classificações internacionais e tem aplicabilidade em vários aspectos, entretanto, ressalta-se que tais aspectos são voltados para a área da saúde. A classificação da CIF enfatiza a funcionalidade do ser humano (reporta-se às funções corporais, atividades e participação social, sendo assim um aspecto positivo), a incapacidade (trata-se de um termo mais amplo, voltado para deficiências, limitações de atividades ou restrições à participação, sendo visto como um aspecto negativo) e os fatores contextuais. Possibilita ir além da perspectiva médica de classificação, dado que inclui também as dimensões individuais e sociais.

De forma mais simplificada, a CIF permite identificar o que um indivíduo consegue fazer ou não em seu dia a dia, possibilitando a tomada de decisões sobre quais tipos de intervenções devem ser realizadas. Bridi e Baptista (2014), referindo-se ao modelo CIF, afirmam:

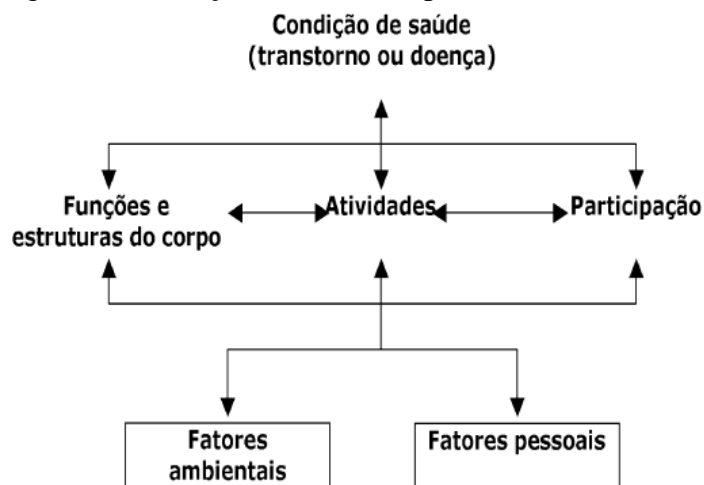
²² Em inglês, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).

[...] se propõe à substituição de uma perspectiva reducionista da deficiência e da incapacidade por um enfoque mais amplo e possibilitador, o qual considera, apesar das alterações de função e de estrutura apresentadas, a participação social do indivíduo e das atividades por este desempenhadas. Este modelo compreende a funcionalidade e a incapacidade como dimensões determinadas pelo contexto e pelo ambiente” (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 505).

A CIF divide o sistema de classificação em cinco componentes, sendo eles: função corporal e estrutura do corpo (relacionadas com a deficiência ou com a doença), atividade social e participação social (retratam a incapacidade) e o ambiente (o impacto sobre a incapacidade, quantificando os fatores positivos e negativos).

A seguir é possível visualizar o modelo dinâmico da CIF contendo as relações estabelecidas entre as condições de saúde de uma pessoa e os fatores pessoais e do ambiente. Para esclarecer, de antemão, destaca-se que a CID-10 está colocada no modelo da CIF como o primeiro módulo da Figura 2, ou seja, na condição ou estado de saúde, incluindo os distúrbios (transtornos) ou doenças.

Figura 2 - Interação entre os componentes da CIF



Fonte: Adaptação de OMS (2003).

Tendo cada componente seu atributo essencial, é possível realizar uma avaliação do estado de saúde do indivíduo e inseri-los em questionários, ou ainda, permite-se que as informações sejam codificadas fazendo-se uso dos termos da CIF.

O uso de qualquer código da CIF deve ser acompanhado por pelo menos um qualificador, que dá a medida da gravidade do problema em questão [...] (leve, moderado, grave ou total). O qualificador é apresentado como mais

um dígito adicionado ao código e completa a informação fornecida (NUBILA; BUCHALLA, 2008, p. 328).

O termo deficiência na CIF é entendido como problemas na função ou estrutura corporal, tais como um desvio ou perdas significativas. Assim, trazendo especificamente para o campo das deficiências, podem ser mais compreendidas quando vistas através do convívio desfavorável de uma pessoa e os fatores ambientais e pessoais. De acordo com esse modelo, “[...] a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou na estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras [...]” (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189). Desta forma, a CIF está ancorada num modelo biopsicossocial, no qual a incapacidade é considerada a partir de modelos médicos e sociais (isto é, engloba componentes da saúde nos níveis corporais e sociais), sendo assim mais ampla, olhada de diferentes perspectivas da saúde, ou seja, biológica, individual e social.

Ao incluir os fatores físicos, sociais e do meio a interagirem com as condições de saúde, o modelo da OMS admite a importância potencial da *manipulação* do ambiente ao nível das atitudes, das condições físicas, das políticas legislativas e sociais. Por outras palavras, propõe uma responsabilidade social, no sentido de uma verdadeira equidade (SANCHES-FERREIRA; LOPES-DOS-SANTOS; SANTOS, 2012, p. 562).

Cabe destacar o que pode ser considerado de maior relevância na CIDID e na CIF, de acordo com este trabalho, no que diz respeito as pessoas com deficiência. Aparentemente, a deficiência passou de uma esfera puramente biomédica para uma natureza também sociológica e política. Ainda, a relação entre déficit/deficiência e doença passa a ser vista como não obrigatoriamente relacional, pois, agora, considera-se que a presença de um déficit/deficiência não indica inevitavelmente a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Assim, “um indivíduo pode apresentar uma deficiência (no nível do corpo) e não necessariamente viver qualquer tipo de incapacidade. De modo oposto, uma pessoa pode viver a incapacidade sem ter nenhuma deficiência, apenas em razão de estigma ou preconceito (barreira de atitude)” (NUBILA; BUCHALLA, 2008, p. 330).

Com a nova classificação, a sensação é a de que se alcance uma tendência que ultrapasse o modelo biomédico - mais amplamente divulgado até então, que considerava as questões que envolvem as incapacidades de forma tradicional, ou seja, enxergando-a de

maneira redutiva e centrada no sujeito (estrutura anátomo-fisiológica ou psicológica). Destaca-se que, caso se atinja esta forma de ver a deficiência, ela adensa os processos discriminatórios e minimiza as diferenças humanas.

Com o modelo proposto pela CIF veio também a possibilidade de vislumbrar a deficiência de uma outra forma, passando de uma compreensão que coloca na saúde do indivíduo sua incapacidade para o ambiente que leva à incapacidade e à doença. Pode-se afirmar, assim, que não há limites para definir quem é ou não deficiente no modelo da CIF, dado que ela reconhece as dimensões e graus de deficiência ao longo de toda população.

Com isso, o ambiente passa a ter papel fundamental, visto aqui não somente como algo físico, mas também de forma social e voltado para as atitudes. O foco deixa de ser a causa e passa a ser o impacto. Sobre o assunto, Diniz, Medeiros e Squinca (2007) afirmam:

Em resposta à hegemonia biomédica sobre o tema, os estudos sobre deficiência surgiram como uma especialidade das humanidades em saúde, cujo compromisso teórico era demonstrar que a experiência da desigualdade pela deficiência resultava mais de estruturas sociais pouco sensíveis à diversidade que de um corpo com lesões. O modelo social da deficiência [...] subverteu a lógica da causalidade proposta pela ICIDH: não eram as lesões a principal causa das desvantagens, mas sim a opressão social aos deficientes [...] social. Pelo novo vocabulário, *disability* é um conceito guarda-chuva que engloba o corpo com lesões, limitações de atividades ou restrições de participação¹. Ou seja, *disability* não se resume a *impairment*, pois é o resultado negativo da interação de um corpo com lesões em ambientes sociais pouco sensíveis à diversidade corporal das pessoas. O objetivo dessa redefinição de *disability* foi incorporar a crítica dos teóricos do modelo social: deficiência é uma experiência sociológica e política e não apenas o resultado de um diagnóstico biomédico sobre corpos anômalos (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007, p. 2508).

De maneira ampla, a função da CIF é a de propiciar uma linguagem uniforme e um modelo para exposição de saúde e os estados relacionados à saúde de maneira global. Assim, a partir de diferentes países, é possível comparar dados relativos aos serviços, setores de atenção à saúde e traçar uma evolução ao longo do tempo. Considerando seu caráter mais amplo e biopsicossocial, espera-se que a CIF possa ser útil no que diz respeito a uma compreensão mais crítica da deficiência, moldando programas e políticas sociais.

2.2.3 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) - Associação Psiquiátrica Americana (APA) – 2013

Destaca-se, primeiramente, que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais se refere, a um material que deve ser utilizado por profissionais da saúde. O manual lista diferentes categorias de transtornos mentais, bem como critérios para diagnosticá-los.

A primeira edição do DSM foi publicada pela APA em 1952. Daí em diante tiveram alguns manuais publicados até que, em 1994, após proliferação de pesquisas, revisões bibliográficas e testes, a APA lançou o DSM-IV. Porém, a edição utilizada até o início de 2013 foi a o DSM-IV-TR²³, sendo uma revisão do manual anterior.

O DSM-5 foi publicado oficialmente em 18 de maio de 2013 sendo a edição mais atual. É resultado de um processo de 12 anos de estudos, pesquisas de campo e revisões no qual centenas de profissionais puderam atuar. “O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica” (ARAÚJO; NETO, 2014, p. 70).

Neste manual, a deficiência intelectual foi classificada dentro da categoria maior intitulada ‘Transtornos do Neurodesenvolvimento’. A definição traz que a “[...] deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (DSM-5, 2014, p. 33).

O referido manual contempla três critérios a serem preenchidos. O primeiro refere-se aos déficits em funções intelectuais, ou seja, raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Para tais funções, deve-se utilizar tanto as avaliações clínicas quanto testes de inteligência padronizados e individualizados. Outro critério diz respeito aos déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Por fim, o terceiro critério refere-se ao início do aparecimento dos déficits intelectuais e adaptativos que devem se manifestar durante o período de desenvolvimento, anterior aos 18 anos de idade.

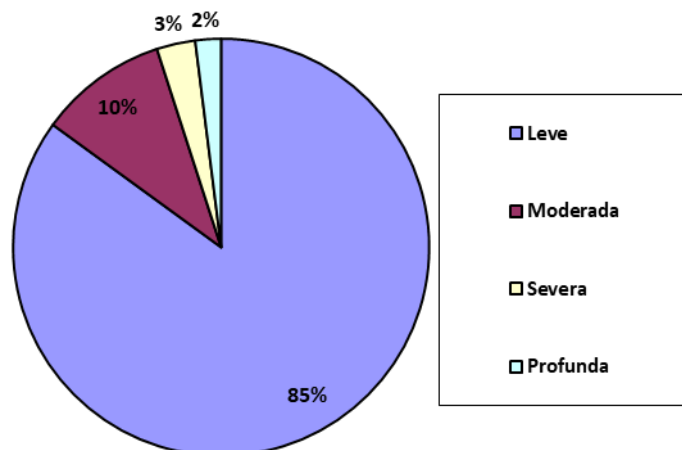
Em relação aos níveis de gravidade, a deficiência intelectual é dividida entre os níveis leve (F70), moderado (F71), grave (F72) e profundo (F73). O DSM-5 apresenta tabelas com os diferentes níveis de gravidade, especificando as características que uma pessoa com

²³ TR = texto revisado e ampliado.

deficiência intelectual apresenta no domínio conceitual, social e prático²⁴. Tais níveis são definidos com base no funcionamento adaptativo, uma vez que este determina o nível de apoio necessário. Considerando o diagnóstico de deficiência intelectual, o DSM-V declara que ele deve ser baseado em avaliação clínica e testes padronizados, isto é, devem estar devidamente normatizados em termos de contexto sociocultural e idioma nativo do indivíduo.

De forma geral, referindo-se às mudanças trazidas pelo DSM-5, Araújo e Neto (2014) afirmam que “[...] suscitaram polêmicas que dividiram a opinião de especialistas, recebendo críticas de profissionais renomados “[...] os autores da atual versão apontam que as modificações realizadas foram baseadas na melhor evidência científica disponível” (p. 82). Concordando com informações já descritas anteriormente, o DSM-IV, de 1994, indica que a grande maioria das pessoas identificadas como tendo deficiência intelectual enquadra-se na faixa classificada como leve. A Figura 3 demonstra tal constatação.

Figura 3 - Distribuição percentual estimada de acordo com o nível de deficiência intelectual



Fonte: APA, 1994.

Schwartzman (2013), em referência a tal distribuição, pondera que

²⁴ Conceitual: acadêmico – envolve competência em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas, conceitos de dinheiro, autodirecionamento, entre outros;

Social: envolve percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros, empatia, habilidades de comunicação interpessoal, habilidades de amizade, responsabilidade, julgamento social, autoestima, credibilidade (ou seja, a probabilidade de ser enganado ou manipulado), entre outros;

Prático: envolve aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, inclusive, cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole comportamental e organização de tarefas escolares e profissionais, entre outros.

Possivelmente, por conta do número bem superior de pessoas com níveis discretos de DI é que muitos discordam dos números de prevalência que têm sido publicados. Boa parte das pessoas desse grupo não é identificada como tendo DI. Some-se a isto uma tendência que tem se fortalecido a não se aplicarem testes de inteligência como rotina em estudos psicológicos, cuja consequência acarreta uma subestimativa da população com DI (SCHWARTZMAN, 2013, p. 253).

A Figura 3 desperta reflexões, e porque não dizer desconfortos. Diante de todas as informações trazidas até aqui acerca dos conceitos construídos ao longo do tempo sobre a deficiência intelectual e suas complexidades, os critérios estipulados para definir essa população, as ponderações a serem consideradas sobre desvantagens sociais e econômicas, a necessidade de diagnosticar aparentemente para responder premissas dominantes e, por fim, como mencionado por Schwartzman (2013), a não prevalência de testes de inteligência na emissão de laudos, dentre outras questões, culmina em alguns questionamentos: em especial, considerando o Brasil, país que não tem tradição em testes de inteligência, de que forma pode-se chegar a equação de que 85% das pessoas com deficiência intelectual são consideradas como tendo deficiência intelectual leve? Por que um percentual tão grande de pessoas com deficiência intelectual leve, considerando que há mais três níveis de gravidade? Essas são questões intrigantes que provocam inquietações que necessitam serem questionadas para que se avance em relação a alguns pontos que podem ser considerados como contrariedades, voltados à deficiência intelectual.

No tópico seguinte a intenção é apresentar um fechamento com retorno aos questionamentos feitos no presente capítulo e trazer ponderações sobre os manuais diagnósticos. Não se tem o devaneio em trazer respostas que concluam as complexas questões voltadas às definições da deficiência intelectual, mas pretende-se contribuir com o debate e acrescentar reflexões que possam colaborar com o campo educacional.

2.3 Considerações, definições, critérios e suas implicações na identificação do indivíduo com Deficiência Intelectual

Após ter sido apresentado de forma breve a história acerca da construção do conceito de deficiência intelectual e as definições presentes nos manuais clínicos da referida especificidade, faz-se agora a tentativa de apresentar algumas considerações gerais das definições e implicações no campo educacional.

Voltando aos manuais diagnósticos, de acordo com Bridi e Baptista (2014), “os sistemas CID-10 e CIF são reconhecidos pela OMS como sistemas complementares, na

medida em que a informação sobre o diagnóstico (CID-10) somada à funcionalidade (CIF) proporciona um quadro mais amplo sobre a saúde e as possibilidades do indivíduo” (p. 502). Nubila (2010) acrescenta que “[...] a CID-10 fornece um “diagnóstico” de doenças, distúrbios ou outras condições de saúde, e estas informações são complementadas pelas informações sobre funcionalidade fornecidas pela CIF” (p. 122). Assim, “[...] duas pessoas com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade, e duas pessoas com o mesmo nível de funcionalidade não têm necessariamente a mesma condição de saúde” (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189).

Com o estudo acerca dos manuais diagnósticos foi possível entender que, em parte, modelos conceituais mais dinâmicos e interativos aos poucos vêm se consolidando no que diz respeito ao entendimento dos fenômenos da incapacidade e da funcionalidade. Tais mudanças são advindas da influência de diferentes paradigmas que consideram a interação entre o sujeito e o meio em que habita. Pode-se vislumbrar esse fato de modo mais ampliado em relação à CIF, considerando que nela a “[...] a pessoa com deficiência não deve ser encarada única e exclusivamente a partir do prisma de um corpo com lesões, mas sim um corpo com lesões inserido em uma sociedade que aparta, oprime e segrega a não normalidade” (PICCOLO, 2015, p. 91).

Acerca dos instrumentos empregados para averiguação de indícios que um indivíduo possa ter deficiência intelectual, Bridi e Baptista (2014) informam que nos manuais DSM-IV, CID-10 e Sistema 2002 “[...] para verificar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, está prevista, nos três manuais, a utilização dos testes de quociente de inteligência (QI)” (p. 502). Além disso, acerca das escalas de medição da inteligência, os autores supracitados esclarecem que “[...] ainda são amplamente usadas – inclusive por serem propostas como instrumentos diagnósticos nos manuais classificatórios – apesar das críticas e problematizações quanto a sua utilização” (p. 503). Para além, sobre a produção dos diagnósticos, informam que

Os processos diagnósticos, no campo da deficiência mental, [...] têm sido realizados pela medicina e pela psicologia. Quando produzidos a partir da medicina, referem concepções organicistas de deficiência, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos. Ambos os caminhos diagnósticos geram prognósticos muito fechados; são mapas restritos e previsíveis sobre os sujeitos, com pouco espaço para a surpresa e para o novo e, nessa medida, produzem o estático, a impossibilidade do vir a ser (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 501).

Patto (2007) vai ao encontro dessa temática, pontuando que

Como técnicas de exame psicológico que fundamentam as conclusões, esses laudos mencionam testes de avaliação de inteligência, da personalidade e das chamadas habilidades especiais. Muitas vezes um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para emissão de vereditos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia. Poucas vezes a bateria é mais completa, o que [...] não melhora a situação (PATTO, 2007, p. 50).

Ainda versando sobre a temática das escalas de medição e indo ao encontro das críticas feitas anteriormente, Schwartzman (2013) discorre sobre os critérios propostos para o diagnóstico da deficiência intelectual e a necessidade dos testes de QI (inferior a 70), defendendo que

Não há dúvida alguma de que essa medida pode não representar de forma absoluta as capacidades intelectuais do testando, mas alguns cuidados podem ser tomados, de modo a tornar a avaliação da inteligência por meio de um teste mais fidedigna, ou seja, o teste deve ser aplicado por psicólogo(a) competente, com experiência na área; a aplicação deve ser feita individualmente; a avaliação deve ser quantitativa e qualitativa; os resultados devem enfatizar as áreas de inabilidade bem como as de competência. Além disso, o resultado deve ser considerado como uma medida transversal que pode se alterar de forma significativa em aplicações posteriores. Finalmente, o QI não deve ser considerado como variável única, mas como parte de um processo mais amplo de diagnóstico (SCHWARTZMAN, 2013, p. 252).

Sobre as ponderações anteriores, é necessário esclarecer que pode se tratar de algo a ser almejado considerando que não há profissionais como os mencionados disponíveis nos sistemas públicos em todo o território brasileiro. Ainda, há que se considerar que os resultados em aplicações de testes de QI podem mudar não somente em função da instabilidade do teste, como foi possível notar, mas também devido às condições postas a determinado sujeito que tenha sido diagnosticado. Possivelmente, se forem dadas as devidas oportunidades para seu desenvolvimento e se o mesmo se encontrar em um ambiente favorecedor para tal, certamente, progressos serão contemplados.

Adicionalmente, considerando a necessidade da avaliação do comportamento adaptativo - verificado através das escalas de maturação e comportamento, os manuais DSM-IV, CID-10 e AAIDD prevêm a utilização de tais escalas, porém Almeida (2004) chama a atenção para o fato de que no Brasil nenhuma delas tem validação, o que a referida autora

considera que traz efeitos aos processos diagnósticos no campo da deficiência intelectual. Esta realidade se diferencia de outros países que têm instrumentos que façam avaliação desta natureza²⁵. Trata-se, portanto, de uma questão que merece atenção, considerando o modesto progresso diante dos manuais classificatórios ao se tornarem um pouco mais amplos, ou seja, indo além dos testes de QI, mas que parece não ter tido reflexos no Brasil.

O que se percebe no território brasileiro, é a não prevalência de testes de QI e nem a adoção do critério do déficit no comportamento adaptativo, mas, sim, de laudos médicos, psicológicos ou pareceres pedagógicos na identificação de alunos com deficiência intelectual. Voltando-se para as indicações presentes nos manuais diagnósticos e a realidade de outros países, nota-se uma tensão no Brasil em relação à área da Educação Especial, considerando os critérios mencionados para indicar as pessoas com possibilidades de serem classificadas como tendo deficiência intelectual.

Assim, parece ser urgente mais investimentos que problematizem e contribuam com o avanço sobre a temática da identificação destas pessoas, considerando inclusive que tal assunto parece não ter destaque dos poderes públicos brasileiros. Ainda, a falta de critérios claros no país precisa ser tencionada, a fim de alcançar um cenário mais promissor e positivo em relação aos processos diagnósticos.

A nomenclatura/terminologia sobre a deficiência intelectual e as diversas variações ocorridas indicam, de certa forma, a dificuldade em lidar com o conceito, traduzindo-se num termo complexo e obscuro. “Parece existir uma continua busca do que seja de fato a sua definição e o melhor meio de denominá-la. Mudanças parecem ser propostas no intuito de tornar o termo menos pejorativo e mais funcional tanto para a pessoa quanto para a sociedade” (VELTRONE, 2011, p. 55).

Mendes (1995) acredita que uma explicação possível para as confusões geradas em torno da concepção de quem de fato vem a ser o indivíduo considerado com deficiência intelectual, pode estar relacionada à complexidade do conceito. Há tentativas de elaborar critérios de definição mais nítidos, porém o acompanhamento das tentativas indica que não tem sido uma tarefa fácil, dado que, historicamente, o conceito foi sendo elaborado de modo a englobar pessoas com condições muito diferentes.

²⁵ Trata-se da Escala de Intensidade de Suporte (SIS) (THOMPSON et al., 2004) apresentada em 2004. Foi desenvolvida por Dr. Jim Thompson e colaboradores no Departamento de Educação Especial da Universidade de Illinois (USA). Informa-se que a Profa. Dra. Maria Amélia Almeida, da UFSCar, desenvolveu um projeto (MCTI/CNPq/MEC/CAPES N ° 43/2013) com o objetivo de adaptar e validar a SIS para a realidade brasileira.

Em suma, a própria conceitualização da deficiência é um bom exemplo da crise dos paradigmas, pois evidencia que o processo de produção do conhecimento científico não segue uma ordem, e não existe hegemonia em relação a esse ou àquele conhecimento. O que temos é uma construção contínua de conhecimento científico que gera continuidades, avanços, mas também tensões e contradições (DIAS, 2010, p. 55).

Partindo de todas as constatações trazidas no presente capítulo, considerando a deficiência intelectual, observa-se que “[...] na atualidade, o termo é um amplo guarda-chuva que abriga indivíduos que pelos mais variados motivos não conseguem atender as exigências sociais, e que por razões pragmáticas têm sido agrupados arbitrariamente numa mesma condição” (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 50).

Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012) vão ao encontro deste entendimento e consideram ser legítimo “[...] que *deficiência mental* não é uma entidade singular, já que dificilmente consegue ser isolada de forma inequívoca” (p. 559). Englobando pessoas com características diversas numa mesma categoria, a delimitação do conceito de deficiência intelectual mostra-se inviável/impraticável ao incluir, em uma única definição, uma heterogeneidade de indivíduos.

A literatura científica tem evidenciado que o conceito de deficiência não é um construto monolítico, mas que vem sendo interpretado e reinterpretado ao longo dos tempos, de acordo com a avaliação de juízes externos (sociedade, escola, família etc.). Talvez esta seja uma razão da dificuldade em definir a deficiência intelectual e, conseqüentemente, o atendimento educacional mais apropriado para estes alunos tomados em conjunto (MENDES, 1995).

Em síntese, o conceito de deficiência intelectual mostra-se frágil e, também, complicado. Se na teoria é um conceito difícil de definir e de especificar critérios, na prática, considerando as estatísticas atuais brasileiras, um grande contingente de indivíduos continua sendo enquadrado nesta condição.

A partir do ano de 2004²⁶, até o momento da realização desta pesquisa, o termo deficiência intelectual vem sendo introduzido e utilizado nos discursos acadêmicos, nos movimentos de pessoas com deficiência e nas políticas públicas nacionais e internacionais. Caiado, Baptista e Jesus (2017) fazem importantes ponderações a respeito e esclarecem que:

²⁶ Ano em que ocorreu em Montreal, no Canadá, a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, evento promovido pela Organização Pan-Americana de Saúde e pela OMS, tendo o Brasil participado. Tal evento culminou na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual que teve a introdução e utilização do termo deficiência intelectual. Ressalta-se que o referido termo só foi mudado oficialmente em 2007, ano em que a AAMR muda para AAIDD, sendo que o novo manual, ou seja, a 11ª edição, só foi publicado em 2011.

Nas produções em língua inglesa, a alteração terminológica ocorre no sentido de abandonar a palavra equivalente a “retardo mental” para valorizar o termo “deficiência intelectual”, com o acréscimo do termo “desenvolvimento”. No contexto brasileiro, a alteração ocorre em modo muito diferente, pois não utilizávamos o termo “retardo mental” (CAIADO; BAPTISTA; JESUS, 2017, p.19).

Entretanto, os termos deficiência mental e intelectual continuam coexistindo e, embora o termo deficiência intelectual é mais comum no contexto educacional brasileiro, nos manuais da área médica e nos laudos médicos, o termo retardo mental e deficiência mental ainda são comuns. Na atualidade, os documentos oficiais brasileiros têm adotado a terminologia e a definição da AAIDD, bem como suas respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual (VELTRONE, 2011; STELMACHUK; HAYASHI, 2015).

Bridi (2011) considera que a imprecisão terminológica e conceitual para se referir aos alunos com deficiência intelectual também colabora para dificultar a identificação destes. Ainda, destaca o fato de que na Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009a) e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência²⁷ são utilizados os termos mental e intelectual de forma concomitante, ponderando que “[...] num primeiro momento, permite inferir sua compreensão como quadros distintos, porém não foram apresentadas as definições sobre o que implicaria cada uma das terminologias – mental e intelectual” (p. 76). Caiado, Baptista e Jesus (2017) entendem que “[...] as organizações/associações internacionais ao trabalharem em seus documentos com as duas nomenclaturas tentam possibilitar a cada país signatário que se organize em torno das definições predominantemente adotadas em suas legislações (p. 38).

Voltando-se especificamente para o campo educacional, a história dos indivíduos declarados com deficiência intelectual nos mostra que pessoas consideradas como tendo um desenvolvimento de acordo com outras, quando analisadas na mesma faixa etária e realidades culturais, passaram a ser enquadradas como sujeitos com deficiência intelectual, em geral, somente quando adentravam a escola (MENDES, 1995; VELTRONE, 2011; PATTO, 1996). Ainda, Mittler (2003) afirma que crianças que vivem em áreas de desvantagem social e econômica são também aquelas com habilidades acadêmicas menores. Considerando tais questões, há ainda que mencionar as adversidades encontradas nas práticas e nos processos escolares que dificultam/comprometem a aprendizagem. Como afirma Patto (2007):

²⁷ No Brasil, a referida Convenção foi promulgada por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

Tais práticas e processos produzem nos alunos atitudes e comportamentos que são comumente tomados como “indisciplina”, “desajustamento”, “distúrbio emocional”, “hiperatividade”, “apatia”, “disfunção cerebral mínima”, “agressividade”, “deficiência mental leve” e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos (PATTO, 2007, p. 48).

Após tantas constatações, considerando a área educacional, para que serve o diagnóstico no espaço escolar? Quais as contribuições que os manuais diagnósticos trazem para a escola? Quais os impactos que um diagnóstico/laudo de deficiência intelectual tem ou pode ter na vida pessoal e acadêmica de quem o recebe? Como vem ocorrendo a identificação de pessoas com suspeita de terem deficiência intelectual no território brasileiro? Refletindo sobre o que foi apresentado até o momento no presente capítulo, pode-se afirmar que os laudos emitidos na atualidade brasileira são subjetivos? Tais questões merecem um olhar atento, não somente de pesquisadores da área, mas de pessoas consideradas com deficiência intelectual, de seus familiares, dos movimentos organizados e também do poder público, pois parece ser necessário alguns direcionamentos, critérios mínimos e mais esforços, podendo-se, assim, tornar o laudo menos subjetivo, considerando se tratar de tema tão complexo e que pode determinar a vida inteira de diversos sujeitos.

Para compreender como tem sido na prática os processos de identificação dos sujeitos considerados com deficiência intelectual, recorreu-se a alguns estudos brasileiros. A pesquisa realizada por Mendes, Nunes e Ferreira (2002) sobre indivíduos do PAEE acerca dos temas identificação, caracterização e diagnóstico permitiu identificar 55 dissertações e teses, provenientes de 21 cursos de Pós-Graduação entre os anos de 1981 e 1998, evidenciando, na época, “[...] a precariedade do processo de avaliação e diagnóstico (particularmente relacionada à condição de deficiência intelectual leve), e a falta de formação apropriada de todos os agentes envolvidos no processo” (p.15).

A investigação executada por Bridi e Baptista (2012), com o intuito de analisar a produção científica brasileira na área da Educação Especial e enfatizando a deficiência intelectual, no período de 2000 a 2010, acerca dos processos de identificação e diagnóstico dos sujeitos com indícios de deficiência intelectual, demonstrou que o “[...] caráter tendencialmente subjetivo e polissêmico do processo avaliativo. [...] foi possível perceber que coabitam diferentes explicações, descrições e leituras sobre o fenômeno [...]” (p. 11 - 12).

A investigação indicou que, como área de conhecimento, utilizamos predominantemente a definição proposta pela AAMR/AAIDD através do Sistema 2002, assim como as contribuições da abordagem histórico-cultural,

em especial de Vygotski, para compreender a deficiência mental. Esta abordagem teórica é evocada em muitos estudos que buscam romper uma lógica de previsibilidade restrita frente às possibilidades de vir a ser dos sujeitos com indícios de deficiência mental. Nesses casos, são privilegiados os processos, valorizadas as interações e as relações sociais. Pode-se perceber que a ênfase dirigida aos contextos, na busca da compreensão acerca do sujeito, aponta possibilidades mais complexas e potencializadoras de intervenção e mudança (BRIDI; BAPTISTA, 2012, p. 12).

Ao pesquisar sobre como era realizada a identificação dos estudantes com deficiência intelectual em cinco municípios paulistas - em escolas municipais, estaduais e especiais, sendo que em cada um dos municípios foi descrito o processo de identificação da população, Veltrone (2011) entrevistou 67 profissionais envolvidos na função de identificar tais estudantes, os resultados indicaram o uso de procedimentos variados nas diferentes instâncias de um mesmo município e entre os municípios. A autora ressaltou que o uso de testes de inteligência era escasso, sendo identificado em apenas duas das quinze instituições pesquisadas. Ainda, considerou que na maioria dos casos o processo de identificação era precário e arbitrário, baseado no julgamento de profissionais da escola, no caso das escolas comuns, e de equipes multiprofissionais, no caso das escolas especiais.

Veltrone e Mendes (2011) avaliaram as recomendações oficiais do MEC para identificação da deficiência intelectual em escolares, tomando como base a análise de documentos legais e normativos do MEC sobre avaliação da deficiência intelectual. Os resultados indicaram que as propostas oficiais do MEC apresentam contradições entre os documentos, dado que alguns deles apresentam uma definição baseada na proposta da AAIDD, a qual pressupõe um processo de identificação da deficiência intelectual envolvendo procedimentos formais de avaliação intelectual e do comportamento adaptativo. Por outro lado, outros documentos negligenciam e, inclusive, descartam a necessidade de identificação, favorecendo a avaliação para o ensino pelos profissionais da escola para definir quais os alunos irão se beneficiar dos serviços especializados, além da matrícula na classe comum. As autoras consideram que, se por um lado, as definições avançam ao considerar a deficiência intelectual enquanto especificidade que deve ser multidimensionada e não apenas centrada no aluno, por outro lado, não oferecem diretrizes claras sobre procedimentos de identificação que ainda estão vagas e podem promover a elegibilidade aleatória dos alunos com esta condição para os serviços de AEE. Porém, cabe questionar: se caso houvesse a utilização de testes de inteligência, haveria garantias acerca da identificação?

Considerando documentos orientadores e normativos brasileiros, elegendo também as orientações para preenchimentos do Censo Escolar de 2010 (BRASIL/INEP, 2010) e 2011 (BRASIL/INEP, 2011), Bridi (2001) considera que eles “[...] refletem a pouca clareza conceitual e terminológica sobre os sujeitos da educação especial, principalmente os que tratam do contingente de alunos com deficiência mental” (p. 77).

Veltrone e Mendes (2011) destacam que simplesmente seguir definições de outros países, com outras realidades educacionais, sem adotar os procedimentos, critérios e instrumentos recomendados pode ser problemático. Por exemplo, a nova definição da AAIDD propõe avaliar o funcionamento intelectual e também adaptativo, mas como realizar a avaliação adaptativa no Brasil se quase não temos testes validados para nossa realidade?

O estudo realizado por Bridi (2012), na cidade de Santa Maria/RS, teve como objetivo conhecer quais eram os procedimentos utilizados na identificação e/ou diagnóstico dos alunos com deficiência intelectual no âmbito do AEE. Foram enviados questionários para os professores do AEE, obtendo-se dados referente a 165 alunos, representando 71,1% do total de alunos com deficiência intelectual que frequentavam o serviço. Os resultados demonstraram que:

Quanto à identificação diagnóstica dos alunos, no contexto do AEE, os questionários apontaram que 85 (55,92%) alunos tinham sido identificados por meio de avaliação realizada no contexto do Atendimento Educacional Especializado e que 67 (44,08%) haviam sido identificados mediante diagnóstico clínico (BRIDI, 2012, p. 06).

É possível notar que, em Santa Maria, em parte, encontrou-se, em relação à identificação dos alunos com deficiência intelectual, o seguimento das orientações atuais indicadas pelo INEP²⁸ por parte dos profissionais participantes. Porém, pondera-se sobre o quão dificultoso é para o profissional da Educação assumir tal tarefa (ainda que numa outra

²⁸ Para frequentar o AEE, há a contagem dupla em relação à matrícula do aluno que implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública quanto no AEE, no âmbito do (FUNDEB), ou seja, se o aluno terá direito ao duplo financiamento, há que se comprovar que o mesmo se encontra no quadro de alunos elegíveis para receber o atendimento. Até o ano de 2010, era cobrado o diagnóstico clínico para o recebimento dobrado ao frequentar o AEE. Porém, a partir de 2011, as orientações do INEP indicaram não haver mais necessidade do diagnóstico como critério de elegibilidade para frequentar a SRM. Atualmente, para que o aluno tenha direito aos serviços ofertados nas SRM e a escola receba duplamente o recurso, é necessária a elaboração do plano de AEE pelo professor especializado, juntamente com o professor do ensino comum e da família. O diagnóstico clínico não é mais imprescindível e cabe a escola definir quem é elegível e indicar a categoria de deficiência na qual o aluno se enquadra.

perspectiva). A pesquisa de Bridi (2012) também identificou esta complexidade, ainda que o “diagnóstico” fosse produzido a partir da compreensão educacional e, também, com sentimentos ambivalentes sobre ter de decidir em atender ou não um aluno sem deficiência.

Atualmente existe a possibilidade de essa decisão se produzir a partir da educação. A educação está sendo chamada a se pronunciar e a se responsabilizar pelos processos escolares, incluindo aqueles que têm um poder decisório sobre determinados lugares e determinadas práticas. A dificuldade reside no fato desta decisão vir acompanhada da produção diagnóstica a partir da ação do profissional especializado no contexto do Atendimento Educacional Especializado (BRIDI, 2012, p. 14).

Pesquisas realizadas considerando a temática da avaliação dos alunos atendidos nas SRM no âmbito do ONEESP culminaram na publicação de um livro com 22 estudos. Assim, foi possível verificar a variedade de práticas e a não possibilidade em homogeneizar a realidade dos municípios trazidos na coletânea. De modo geral, grande parte dos municípios destacou a possibilidade de terceirização do poder público na identificação, sendo a tarefa delegada para as instituições especializadas. Tal fato indica a hierarquia do modelo médico na identificação. Foi apontado também que, quando os alunos eram encaminhados para avaliação nas instituições privadas, os professores ficavam alheios aos resultados do processo (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015b). Concorde-se que:

Parece óbvio que a dependência de órgãos externos à área de educação dá mais morosidade ao processo, e que o caminho seria fazer com que o setor da educação pública se livrasse dos ranços do modelo médico e assumisse para si a responsabilidade de avaliar, identificar e definir a elegibilidade aos serviços para esses alunos (MENDES; CIA. D’AFFONSECA, 2015b, p. 512).

Para além, pontuou-se sobre os caminhos contrários partindo do diagnóstico. Se por um lado pode favorecer o acesso aos serviços e melhor planejamento, por outro poderia servir como rótulo, limitando a visão dos profissionais e desconsiderando as subjetividades dos alunos. Em alguns poucos casos, foi informado sobre ser tarefa do professor do AEE a identificação dos alunos (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015b). Assim sendo,

No campo da educação e da educação especial, é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais [...] mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente. [...] Em algumas situações, inclusive, a classificação “é” o próprio sujeito (VASQUES, 2009, p. 21).

Diante do cenário apresentado até aqui, depreende-se que a deficiência intelectual e a avaliação da mesma se traduzem como complexas no contexto escolar. Para além, podem vir acompanhadas de questões sociais problemáticas, ultrapassando as peculiaridades da própria especificidade. Assim, estes temas provocam debates entre pesquisadores e educadores da área. Bridi (2011) chama atenção para o fato de que “[...] a pouca discussão terminológica e conceitual tende a tornar frágil nossa compreensão sobre essa categoria e também torna os processos de identificação desses alunos, no ambiente escolar, complexos” (p. 38).

Considerando a supremacia dos saberes advindos da medicina que ao longo do tempo estiveram presentes no âmbito escolar e a extensa história de características demarcadas acerca das particularidades da deficiência intelectual, ainda que se trata de um grupo amplo de pessoas que vem sendo reunidas numa mesma condição, provavelmente, estes dois pontos sustentam, no espaço escolar, a necessidade de se ter um diagnóstico para respaldar o professor em seu trabalho. O diagnóstico classificatório, ao enquadrar o sujeito em determinada condição, oportuniza uma leitura da mesma, possibilitando/levando a uma hipotética previsibilidade que “[...] permite a construção de explicações causais lineares, tendencialmente simples e reduzidas a atribuições de causa e efeito “... *não aprende porque é deficiente mental ...*”” (BRIDI, 2011, p. 51).

Este cenário pode levar a uma baixa expectativa frente ao diagnóstico, “paralisando” ações/investimentos no aluno em questão. As características já traçadas do sujeito levam a uma representação homogênea, desconsiderando suas particularidades. No âmbito escolar, há que se ter uma leitura crítica das questões que envolvem o conceito de deficiência intelectual para que as problemáticas aqui apresentadas não influenciem nas práticas pedagógicas.

Vasques e Moschen (2012) se debruçam sobre a temática dos diagnósticos e afirmam que “[...] um diagnóstico é sempre um gesto de leitura” (p. 437), assim, pode criar o real que ele diz revelar. Deste modo, partindo da leitura de um diagnóstico, irá se criar um novo texto trazendo potências e limites. Tendo um olhar propositivo acerca dos sujeitos com problemas no desenvolvimento, afirmam:

[...] a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, cristalizam-se em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc. As possibilidades educativas e de aprendizagem não residem única e exclusivamente nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições (VASQUES; MOSCHEN, 2012, p. 443).

Moysés e Collares (1993) relatam sobre uma pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP na qual a professora da primeira série encaminhou um aluno com oito anos para consulta médica pelo fato dele não aprender. O fato causou estranheza para mãe, considerando que não visualizava nada que o diferenciasse de seus oito irmãos além de qualquer outra pessoa ter notado nada de distinto em seu filho até a entrada na escola. Anteriormente, a mesma professora já havia encaminhado seu aluno para o serviço médico a fim de realizar um eletroencefalograma, entretanto, o médico disse não haver necessidade do exame, considerando que a criança não possuía qualquer fato que justificasse o exame.

Na segunda ida ao médico, foi constatada a normalidade do aluno e enviado um relatório detalhado à escola, ressaltando sua plena condição de aprender. O relatório ressaltava, também, para a professora e familiares, as consequências negativas do aluno já estar introjetando uma especificidade inexistente. A esta altura, a criança já tinha dúvidas sobre suas capacidades. Para surpresa das pesquisadoras, diante o relatório, a escola não aceitou o que estava descrito no mesmo, afirmando haver equívoco por parte médica e que o aluno só continuaria na escola caso fizesse o eletroencefalograma e fosse medicado. Trazendo para os dias atuais, pondera-se que já se passaram alguns anos do ocorrido, mas o que se quer enfatizar são as questões concernentes à importância do laudo no âmbito escolar.

Na verdade, Reginaldo²⁹ tem em sua história de vida algo que o distingue da maioria das crianças como ele: em duas ocasiões defrontou-se com dois médicos distintos, que tentaram restituir-lhe a normalidade, ao invés de reafirmarem uma doença existente. Por sua formação inadequada e acrítica, a maioria dos médicos reforça o “tiranocínio diagnóstico” das professoras, ao “confirmar seus diagnósticos” (MOYSÉS; COLLARES, 1993, p. 12).

²⁹ Nome atribuído a criança do caso relatado.

Diante de tal cenário, as autoras chamam atenção para os preconceitos e mitos existentes no sistema escolar que emperram discussões e polemizam sobre a necessidade de ultrapassá-los para transformar tal sistema. Considerando questões biológicas, atribuem-se as características inerentes/inatas aos alunos em sua não alfabetização. Desta forma, isenta-se o sistema social e culpabiliza-se os sujeitos, de modo que o indivíduo é o maior responsável por seu futuro. “Na escola, este processo de biologização [...] desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas [...] a isto temos [...] usado a expressão **patologização do processo ensino-aprendizagem**” (MOYSÉS; COLLARES, 1993, p. 14, grifo das autoras). Indo ao encontro de responsabilizações individuais, Patto (2007) discute sobre a emissão de laudos, voltando para realidades sociais consideradas de classe baixa:

As práticas de diagnósticos de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem [...] verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos invariavelmente faltos de um mínimo de bom senso, mergulhados no mais absoluto senso comum produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinandos, reduzidos a *coisas* portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica (PATTO, 2007, p. 49).

Respalhando nestas questões, parte-se em busca de diagnósticos que justifiquem o não aprender dos alunos. Quando não se pretende com o diagnóstico traçar uma ação efetiva a fim de colaborar com o avanço do educando, o mesmo não encontra justificativas para estar presente no campo educacional. Se o diagnóstico é utilizado somente para tranquilizar o professor em relação aos possíveis motivos que leva o aluno a não aprender e nada é feito, não há porque existir dentro da escola.

Em uma outra pesquisa realizada por Moysés e Collares (1997), foi solicitado aos professores que indicassem alunos que seriam reprovados ao final do ano e por quais motivos. As razões encontradas centraram-se, essencialmente, nas crianças e os profissionais destacaram causas de ordem biológicas (alguma doença) que levava a não aprendizagem. As pesquisadoras selecionaram 75 crianças, dentre as indicadas, para serem avaliadas clinicamente (várias das crianças escolhidas já haviam passado por profissionais da saúde, tendo inclusive um diagnóstico). Para a avaliação, testes padronizados foram descartados, a priori, considerando a experiência das pesquisadoras e a descrença em avaliar o potencial intelectual. Ainda, a consulta tinha por base questões que envolvessem a história de vida das

crianças, relações familiares e com a instituição escolar, anamnese, história de desenvolvimento psicomotor e cognitivo, caminhos que a criança já havia percorrido, dentre outras questões. As pesquisadoras se indagavam sobre a avaliação do potencial intelectual de uma pessoa ser possível. Ao abordarem acerca da avaliação, afirmam:

[...] é preciso aprender a olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, não se pergunta se sabe fazer determinada coisa, mesmo que seja empinar pipa ou jogar bolinha de gude. Pergunta-se o que ela sabe fazer. E, a partir daí, o profissional busca, nestas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite estas expressões. Ao invés de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos (MOYSÉS; COLLARES, 1997, 70-71).

Além disso, acreditam que avaliações deste tipo permitem profissionais com conhecimentos mais sólidos e profundos acerca do desenvolvimento. Por fim, acerca das crianças da pesquisa, considerando o referencial de avaliação indicado, não se encontrou indícios de comprometimento de desenvolvimento neuropsicomotor ou cognitivo em nenhuma delas que justificasse o mau desempenho escolar (MOYSÉS; COLLARES, 1997).

Até o ano de 2010, o diagnóstico clínico era necessário para que o aluno PAEE pudesse usufruir dos serviços indicados pela PNEE/EI de 2008 e, antes disso, este artifício era utilizado para o encaminhamento de alunos para espaços segregados de atendimento/educação. De 2011 em diante, o diagnóstico ou laudo não é mais necessário como critério de elegibilidade para frequentar os serviços ofertados pelo AEE (INEP, 2016). Assim, ainda que os testes de inteligência e o critério psicométrico para a identificação de estudantes com deficiência intelectual fosse exigido na época da “integração”, quando este tipo de laudo implicava no encaminhamento para classes e escolas especiais, na era da “inclusão”, o processo parece ter se tornado ainda mais arbitrário e sem critérios.

Voltando-se aos indivíduos considerados com deficiência intelectual, fundamentando-se no histórico apresentado até o momento e a indefinição desta categoria ainda nos dias atuais, torna-se difícil definir quem são as pessoas que se enquadram neste público. De modo geral, pode-se dizer que o que se tem de conhecido é que certificações clínicas, ainda que necessárias em alguns âmbitos (como elegibilidade para benefícios, utilização dos sistemas de cotas para acesso ao serviço público ou privado), do modo que são emitidas, na atualidade

(informam qual a especificidade do aluno e seu grau de comprometimento), para a área educacional não são suficientes, dado que as contribuições podem não ser precisas e úteis e parecem colaborar mais para estigmatizar os alunos, sem cooperar para o desenvolvimentos dos mesmos de modo mais ativo e incluído no meio social.

Considerando a área de conhecimento da Educação Especial, nota-se que modificações vão sendo realizadas sem um devido aprofundamento das temáticas que a envolvem, acarretando em incertezas e equívocos no âmbito escolar.

Com a leitura do presente capítulo foi possível identificar diversas dificuldades de tanto de ordem conceitual das definições, quanto práticas na identificação. Este cenário poderia levar a um cuidado extremo ao identificar pessoas como tendo deficiência intelectual, entretanto, contraditoriamente, não impede que o maior contingente de crianças e jovens identificados como PAEE, seja enquadrado, no Brasil, dentro desta categoria de deficiência. Por outro lado, a política de financiamento dobrado do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a matrícula de alunos do PAEE, a classe social, questões de gênero, de etnia, dentre outras, podem inflacionar a identificação de alunos, sendo a categoria de deficiência intelectual, pela fragilidade dos processos de identificação, possivelmente a mais notificada como condição do PAEE. É preciso problematizar/questionar a temática acerca do diagnóstico nas áreas da educação e Educação Especial.

3 TRABALHO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADOES E PESQUISAS REALIZADAS

Ao revisar as pesquisas nacionais sobre a educação de estudantes considerados com deficiência intelectual no Brasil, até a década de 1990, em classes especiais nas escolas públicas, Mendes (1995) concluiu que havia generalizações incorretas nas prescrições de como deveria ser a educação dessa população, a partir do rótulo de deficiência intelectual, entendida como se fosse um conceito monolítico e os indivíduos se desenvolvessem do mesmo modo. Os processos de ensino concentravam-se na recuperação ou remediação de supostas etapas ou habilidades que faltavam ao aluno com deficiência intelectual, enquanto negligenciava-se o ensino de assuntos acadêmicos e priorizava-se o ensino de supostos pré-requisitos para tais habilidades. Desse modo, eram adotados currículos “especiais”, tipicamente remediativos, que pressupunham que os problemas estavam centrados no indivíduo, de modo que a incapacidade escolar estaria relacionada aos processos cognitivos subjacentes. Empregava-se uma metodologia que, praticamente, assumia a infantilização do estudante, ensinando habilidades típicas do nível pré-escolar, a fim de que o aluno adquirisse alguma espécie de "prontidão" para a alfabetização. Além disso, a metodologia se resumia a estratégias para treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, enfatizando-se a repetição.

No final da década de 1990, o país assiste ao início do debate sobre educação inclusiva, originando novos dispositivos legais e a orientação da política que passa a garantir a escolarização da população alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares, com o apoio do AEE. Diante desse fato, questiona-se quais são as diretrizes sobre como ensinar tais estudantes com deficiência intelectual que estão sendo escolarizados nas escolas comuns? Como estão sendo ensinados nas classes comuns e nas SRM?

Partindo dessa breve contextualização, neste capítulo aborda-se as legislações nacionais e os documentos orientadores do MEC voltados para as questões pedagógicas no que diz respeito, especificamente, aos alunos com deficiência intelectual. Além disso, há uma revisão de estudos sobre a temática da prática pedagógica desenvolvida por professores especializados. Justifica-se tal capítulo por compreender que é pertinente a realização de um diálogo com a literatura para entender como as orientações oficiais estão se desdobrando nas diversas SRM do país.

Para realizar a referida revisão, definiu-se o ano de 2007 como ponto de partida, considerando que, neste ano, foi promulgada a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril

(BRASIL, 2007a) que criou o Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, o qual tinha por finalidade apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE, além de ser o ano no qual foi publicado o primeiro edital (Edital nº 01) do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007b). Assim, partindo de tais marcos, buscou-se, dentre as publicações, aquelas que trouxessem informações específicas sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida junto aos alunos com deficiência intelectual.

Considerando os documentos oficiais em âmbito nacional, foi possível constatar que não há legislação específica direcionada para as pessoas com deficiência intelectual, considerando a área educacional. Assim, as indicações mais precisas encontradas sobre esse público inserem-se dentro de legislações mais amplas, dado que quando havia orientações específicas, estas contemplavam vagamente a questão da avaliação e da terminalidade específica. Tendo em vista a escassez de legislações publicadas após 2007, foi necessário ampliar a busca recorrendo às publicações oficiais anteriores.

Dessa forma, o art. 59 da LDB 9.394/96, inciso II, indica que os sistemas de ensino deverão assegurar a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]” (BRASIL, 1996, p. 37). Nota-se que tal orientação é muito vaga, não trazendo parâmetros para tal certificação, de modo que pode acarretar em diversos desdobramentos, inclusive, na culpabilização somente do aluno pelo seu não avanço, sem considerar questões de âmbitos maiores que se voltam para as escolas.

A Resolução nº 02/01, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, trouxe esclarecimentos acerca da certificação da terminalidade específica:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, *terminalidade específica* do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional (BRASIL, 2001a, p. 04).

Assim, é possível notar que, seguindo a legislação brasileira, a terminalidade específica volta-se somente para os alunos com deficiência intelectual ou múltipla e que não tenham alcançado o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Ainda, há que contar no

histórico escolar quais foram as competências desenvolvidas pelo aluno e o encaminhamento para outros seguimentos.

Em 2009, foi publicada a Nota Técnica nº 13 que possibilitou mais esclarecimento sobre a temática da terminalidade específica. Na referida Nota, foi informado que a terminalidade não se trata de certificação de conclusão do Ensino Fundamental, mas da escolaridade desenvolvida no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b). Desse modo, com esse certificado, não é permitida a continuidade dos estudos no Ensino Médio, uma vez que não houve conclusão da etapa do Ensino Fundamental. A Resolução nº 02/01 indica o encaminhamento para a modalidade de EJA ou Educação Profissional, realizado pela escola em que o aluno está matriculado. Na primeira possibilidade, refere-se aos casos em que o aluno tenha mais de 15 anos e está ainda em processo de alfabetização.

Seguindo com as legislações, a Nota Técnica nº 06/2011 trata especificamente sobre a avaliação do estudante com deficiência intelectual, porém não traz indicações para além do que é direcionado em relação aos demais alunos do PAEE. A nota informa que:

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011a, p. 01).

Ao abordar a questão da avaliação, na referida Nota, é possível compreender, de modo mais ampliado, a filosofia da inclusão escolar, responsabilizando a escola e seus atores profissionais por realizar estratégias e reavaliações, considerando as particularidades dos alunos.

Voltando-se aos documentos orientadores divulgados no site do MEC, isto é, materiais que trazem orientações oficiais, foram encontradas duas publicações relacionadas ao tema. Em 2007, a SEESP/SEED, como parte do curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE realizado numa ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará (UFC), publicou o material intitulado “Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental” (GOMES, et al. 2007), sendo este instrumento também parte do programa “Educação Inclusiva: direito à

diversidade”. Sobre o referido lançamento, assinala-se sua orientação no cuidado que deve ser tomado para não se repetir as atividades de treino nas SRM dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular. Indica-se não desenvolver no trabalho pedagógico o treino partindo do concreto de forma alienante, negando, desse modo, o acesso ao plano abstrato e simbólico da compreensão e empobrecendo a condição das pessoas com deficiência intelectual.

O Atendimento Educacional Especializado deve propiciar aos alunos com deficiência mental condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência – *regulações automáticas* para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente – *regulações ativas*, também descritas por Piaget (GOMES, et al., 2007, p. 22).

Há também no material uma parte dedicada à prática no AEE, orientando para que o aluno possa levar para o atendimento conteúdos advindos de sua própria experiência, seguindo seus desejos e capacidades, além de atender as expectativas individuais e imediatas. Afirma-se que, desse modo, o aluno terá liberdade para construir sua inteligência, tornando-se agente capaz de produzir conhecimento. Entretanto, é necessário assinalar que há discordâncias com a forma de trabalho em que o conteúdo é definido de acordo com desejos do aluno. Pertile (2014), por exemplo, considera que “[...] tal entendimento ignora as características coletivas e históricas do desenvolvimento humano no que diz respeito aos processos de objetivação e apropriação, bem como desconsidera o trabalho da escola como componente indispensável ao desenvolvimento cultural” (p. 94).

Em relação aos conteúdos específicos, como língua portuguesa e matemática, a recomendação é de que no AEE busque-se conhecimentos de leitura, escrita e quantificação, mas sem, necessariamente, sistematizar tais noções, dado que, segundo o material, esse é objetivo da escola. A indicação para que o conhecimento seja construído pelo aluno é feita em diversos momentos. Quanto à avaliação, ela deve permitir conhecer o ponto de partida e de chegada do aluno.

Assim, seguindo tal material, a orientação é de que no AEE dos alunos com deficiência intelectual priorize-se o desenvolvimento e ações de seus limites intelectuais, limitando, de certa forma, o atendimento especializado para uma ação compensatória do déficit intelectual. Por outro lado, a minimização do objetivo no AEE de promover aquisição

de leitura, escrita e quantificação e a atribuição dessa responsabilidade ao professor da classe comum, promove uma separação entre o ensino nesses dois espaços.

Outra produção, intitulada “A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual”, foi publicada, em 2010, pela SEESP, também em parceria com a UFC, informa que as atividades propostas pelos professores do AEE devem contribuir para “[...] aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 08). Para além, o papel do professor, recomendado pelo material, deve voltar-se para a gestão dos processos de aprendizagem, avaliação de tal processo e seu acompanhamento.

A gestão dos processos de aprendizagem, no caso, refere-se à organização das situações de aprendizagem na SRM e à interlocução com o professor do ensino comum, de modo a utilizar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionando e produzindo os materiais. Sobre a avaliação, afirmam que se efetiva por meio do estudo de caso, visando a construção do plano de intervenção do AEE. “O estudo de caso se faz através de uma metodologia de resolução de problema, que identifica a sua natureza e busca uma solução” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 09). Em relação à avaliação na SRM, compreendeu-se que ela pode se voltar para os aspectos motores, a expressão oral e escrita, o raciocínio lógico matemático, o funcionamento cognitivo, a afetividade e a relação que o aluno estabelece com o saber. Sugere-se, ainda, que a avaliação deva ser realizada, preferencialmente, por meio de atividades lúdicas.

Acerca do acompanhamento, ressalta-se a necessidade de elaboração do plano de AEE, o qual consiste na previsão das atividades que serão desenvolvidas na SRM. Sugere-se, ainda, o trabalho com a realização de jogos desafiadores que impliquem no uso de estratégias cognitivas. No AEE, o professor deve se direcionar para remover barreiras da aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual.

Entretanto, tais orientações oficiais são questionadas. Pertile (2014) faz uma boa síntese/crítica dos materiais anteriormente apresentados:

Os propósitos presentes nos textos de 2010 seguem a mesma linha de pensamento dos documentos divulgados nacionalmente pelo MEC em 2007 [...]: têm uma conotação espontaneísta para os processos de ensino e de

aprendizagem; recomendam à ação docente proposições pedagógicas sem direcionamento, nas quais o aluno decide o que convém para desenvolver; enfatizam o interesse do aluno e, em consequência, secundarizam o ensino; e, principalmente, dissociam o trabalho do AEE na SRM dos conteúdos escolares (PERTILE, 2014, p. 101).

Um ponto importante a ser destacado nos referidos materiais é o fato de explicitarem que, no AEE, os conteúdos acadêmicos, adaptados ou não, não devem ser desenvolvidos. Citando os conhecimentos de língua portuguesa e matemática, afirma-se, por exemplo, que não se deve ter o compromisso de sistematizar noções de tais conteúdos, dado que são objetivos da escola (GOMES, et al., 2007). Desse modo, questiona-se: se muitas SRM estão inseridas no espaço físico das escolas comuns e se o trabalho do profissional nestes espaços deve ser articulado com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, porque não investir no AEE nos domínios da cultura letrada?

É evidente nos materiais que há uma orientação na qual o AEE não deve ter o intuito de alfabetizar, nem mesmo realizar o ensino da matemática. Sendo assim, cabe indagar sobre os motivos que justificam tais orientações de forma tão incisiva. Destarte, seguindo as orientações dos referidos materiais, o AEE, voltado aos alunos com deficiência intelectual, deve diferenciar-se dos objetivos dos conteúdos escolares, permitindo questionamentos sobre o que significa a complementação contida no conceito de AEE, uma vez que o conteúdo desenvolvido em tal espaço parece se distanciar do currículo da sala de aula de ensino comum.

Considerando que foram apresentadas as legislações e documentos oficiais brasileiros, passa-se agora a caracterizar os achados relacionados aos estudos nacionais que abordaram o trabalho realizado por professores do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual. Para cumprir tal propósito, foi realizada uma busca na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por artigos, dissertações e teses existentes nas Instituições de Ensino Superior brasileiras e na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os termos utilizados na pesquisa foram: SRM; sala de recursos; AEE; atendimento especializado; Educação Especial; educação inclusiva; e inclusão escolar. A busca por essas expressões foi realizada juntamente com os termos deficiência intelectual e deficiência mental. Primeiramente, foi realizada a leitura dos resumos, a fim de verificar quais estudos condiziam com as intenções aqui colocadas, sendo que os que atendiam ao proposto, foram lidos na íntegra.

A busca resultou na identificação de diversos estudos sobre inclusão escolar, mediação, avaliação, prática pedagógica na sala comum, funcionamento cognitivo, dentre outros. Porém, considerando, especificamente, a prática pedagógica propriamente dita do professor no AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, destaca-se que esta não tem sido muito explorada. Desta forma, somente sete estudos foram selecionados para o propósito em questão, sendo dois artigos publicados em revista, a saber: Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009) e Fantacini e Dias (2015) e cinco dissertações: Neta (2013), Araruna (2013), Sousa (2013), Mendonça (2014) e Mesquita (2015).

Em relação aos trabalhos encontrados, foi possível identificar produções que versaram acerca da escassez de estudos nessa temática. Foi realizada uma revisão de publicações, entre os anos de 1996 e 2010, por Nunes, Braun e Walter (2011) que abordava os procedimentos e recursos de ensino destinados aos alunos com deficiência apresentados no GT 15 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em educação (ANPED). Foram identificados 37 trabalhos com a temática indicada e a população alvo maior do estudo foi os alunos com deficiência intelectual. Porém, foi possível verificar que a partir de 2000, “[...] os estudos sobre procedimentos e recursos de ensino foram se tornando gradativamente menos frequentes ao longo desta década” (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011, p. 28).

Araruna (2013) realizou um levantamento das produções científicas entre os anos de 2007 e 2013 no site da ANPED e no portal da CAPES, não encontrando nenhuma investigação que considerasse, especificamente, a prática pedagógica do professor de AEE junto ao aluno com deficiência intelectual.

Para investigar a prática pedagógica em sala de recursos voltada aos alunos de 5^a a 8^a séries com deficiência intelectual ou distúrbios de aprendizagem, Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009) realizaram uma pesquisa em três escolas da rede pública estadual de um município do norte do Paraná, no período entre maio e setembro de 2007, totalizando 46 horas de observação, com média de duas horas cada observação.

Do total de vinte e cinco observações realizadas, em 40% foram desenvolvidas atividades voltadas à Matemática, nas quais predominaram os jogos. Estes envolviam conteúdos como tabuada, divisibilidade e valor monetário, geometria, com ênfase para a criação de formas e figuras livres, e outros focando o raciocínio e estratégias lógicas (ALBUQUERQUE; MORI; LACANALLO, 2009, p. 157).

Um achado que chamou atenção foi que 78% das práticas com jogos foi estava relacionada à compensação e ao passatempo, ou seja, foram utilizadas após conclusão de atividades ou no início da aula, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, sendo empregadas com o intuito de descontração. Assim, em apenas 22% das sessões o jogo teve intenção de recurso de aprendizagem, de desenvolvimento e/ou mediação.

Fantacini e Dias (2015)³⁰ tiveram o interesse de conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais de uma rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Participaram do estudo 12 professoras atuantes na equipe de AEE do município. O objetivo do estudo era o de conhecer a percepção das profissionais sobre as condições de ensino, utilizando-se de entrevista semiestruturada. Os resultados foram organizados em categorias, sendo destacadas na presente pesquisa, as categorias acerca das adaptações curriculares e sobre o trabalho das professoras especialistas, especificamente, se estava sendo efetivo para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Em relação às adaptações curriculares, constatou-se que o currículo era pouco considerado, mesmo pelos professores especialistas, supostamente com formação para o trabalho com alunos do PAEE. A dificuldade deve-se, possivelmente, aos limites nos cursos de formação e às complicações na colaboração entre os professores. Sobre o rendimento dos alunos, um número significativo de professoras revelou que eles apresentaram resultados positivos em função do AEE. Entretanto, as autoras pontuam que “[...] questionar sobre o rendimento do aluno, na maioria das vezes, implica em refletir sobre o trabalho do professor e, nessa perspectiva, pode ser difícil ao professor lidar com críticas a seu próprio trabalho” (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 66).

Considerando a busca por dissertações e teses na plataforma da CAPES, também se constatou a escassez de estudos sobre o tema em questão e o número de estudos encontrados foi reduzido: cinco investigações, todas dissertações de mestrado, que atenderam ao objetivo colocado, ou seja, o enfoque na prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual.

O estudo realizado por Neta (2013), em três escolas municipais da rede pública de Fortaleza/CE, teve o objetivo de analisar a prática pedagógica do professor de AEE junto aos alunos com deficiência intelectual. As fontes de dados foram entrevista semiestruturada, observação, análise dos planos de AEE, estudos de casos e registro das atividades.

³⁰ Ao buscar por dissertações e teses na plataforma da CAPES, o estudo de mestrado de Fantacini (2013) foi analisado. Entretanto, como não houve informações para além das apresentadas por Fantacini e Dias (2015), em relação aos objetivos colocados aqui, optou-se por apresentar somente o artigo mencionado.

Participaram do estudo três professoras que atendiam um aluno com deficiência intelectual cada. Os dados do estudo foram divididos em três dimensões, a saber: i) SRM: espaço do AEE; ii) Funções, concepções e ações do professor do AEE x Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e iii) o aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da SRM. Em relação ao último tópico, interessante para o presente estudo, foram constatadas diferenças entre o trabalho das professoras. Enquanto uma priorizava a alfabetização, organizando e planejando suas intervenções em função da aquisição da língua escrita, outra professora visava o trabalho da língua escrita, mas também atividades de pintura, modelagem, desenho, contação de histórias, atividades para trabalhar a memória, a atenção e a oralidade, dentre outras. A terceira professora, por sua vez, priorizava o uso de jogos para promover a atenção e concentração como mecanismos de aprendizagem, com base em atividades lúdicas, entretanto, não favoreciam estratégias de aprendizagem de conteúdo do currículo. Neta (2013) considerou que todas as professoras se empenhavam em relação aos seus alunos, porém nem sempre as atividades favoreciam o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

[...] observamos algumas atividades afinadas com os conteúdos curriculares, que sugeriam exercícios de reforço escolar. [...] identificamos, ainda, a oferta de atividades orientadas por um conteúdo lúdico, que privilegiavam o uso de jogos (concretos e virtuais) e brinquedos. Salientamos que, em alguns momentos as intervenções eram escassas, e, em outros, se mostravam de forma pouco eficaz, de modo a contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual (NETA, 2013, p. 121).

As professoras do estudo de Neta (2013) utilizavam um Plano de AEE, sendo que as dificuldades e potencialidades dos alunos eram utilizados como critérios definidores das atividades. As três professoras também realizavam estudos de caso. Para o registro das atividades, distintos instrumentos eram utilizados.

A pesquisa desenvolvida por Araruna (2013), também realizada em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE, objetivou investigar se houve evolução na prática pedagógica de três professoras de SRM. A pesquisa foi do tipo colaborativa com observações nas SRM, registros escritos, acompanhamento colaborativo e intervenção. No início da investigação foi identificado que quase sempre as atividades “[...] estavam voltadas para os mecanismos de aprendizagem, como percepção, atenção, memória e para a linguagem oral e escrita. Nestas observações, o uso da leitura, da escrita e do jogo pedagógico predominaram

nas práticas desenvolvidas” (ARARUNA, 2013, p. 193). Tais atividades estavam de acordo com os objetivos propostos no plano de AEE, de acordo com a autora.

A pesquisadora considerou que as estratégias de estimulação eram boas e as atividades propostas eram organizadas e estimuladoras, porém as mediações eram frágeis ou inadequadas, não mobilizando o conhecimento do aluno. Foram realizados encontros para estudos com sessões do referencial teórico sobre o funcionamento intelectual e mecanismos de aprendizagem, permitindo observar ampliação dos conhecimentos sobre tais assuntos. A atenção e disponibilidade das professoras participantes foram notórias, possibilitando aos alunos que não perdessem o foco das atividades.

Com a intervenção prevista na pesquisa houve mudanças em relação ao desenvolvimento de atividades utilizando de outros espaços. “As atividades propostas para a linguagem verbal e escrita foram diversificadas e direcionadas ao conto e reconto de histórias, a escrita contextualizada a estas atividades, bem como jogos pedagógicos como palavras cruzadas, dominós e letras móveis” (ARARUNA, 2013, p. 245). Em relação ao trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, foram identificadas fragilidades. Inicialmente, as atividades eram relacionadas ao número e à quantidade, sendo que outros tópicos, como aspectos lógicos matemáticos envolvendo a classificação, seriação, inclusão, dentre outros, foram raros.

O estudo de Sousa (2013) teve como objetivo investigar e analisar a funcionalidade das SRM no processo de inclusão e as influências advindas para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. A coleta de dados ocorreu em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG e foi realizada utilizando-se de entrevistas e observações em duas salas de aula comum e na SRM. Os cinco alunos que foram foco do estudo frequentavam a SRM no turno matutino e a sala de aula comum no turno vespertino. A autora identificou que a dinâmica desenvolvida na SRM com os alunos baseava-se em uma rotina repetitiva, por exemplo, ao chegarem os alunos desenvolviam atividades sugeridas pela professora que já se encontrava com a atividade de jogo separada sobre a mesa e com o computador ligado. A autora considerou que a ação da professora demonstrava que ela conhecia os gostos dos alunos, mas, muitas vezes, eles não eram supervisionados e faziam as tarefas da forma que desejavam. Ainda, em certos momentos, prevalecia a atuação da professora, porém, em outros, a atuação dos alunos era mais acentuada, não aceitando o que era proposto.

Ao trabalhar as atividades, a professora demonstra instabilidade na condução do processo ensino-aprendizagem e, por diversas vezes, percebemos a falta de estímulo para alguns alunos(as) que manifestam desinteresse pelas atividades trabalhadas. Essas, às vezes, não são adequadas ao seu nível de desenvolvimento [...] (SOUSA, 2013, p. 77 - 78).

As atividades eram, frequentemente, de alfabetização pelo método silábico. Sousa (2013) notou que as atividades lembravam uma aula de reforço nos moldes tradicionais de ensino e com atividades descontextualizadas, mesmo havendo materiais e jogos diversos na sala. Ainda assim, os alunos apresentavam avanços. Além disso, as atividades não eram diferenciadas para cada aluno, não existindo um ensino individualizado que considerasse as particularidades dos alunos.

Ao falar sobre seu planejamento, a professora disse que preparava suas aulas conforme o planejamento das professoras regentes, porém as professoras regentes disseram saber pouco sobre o atendimento na SRM, fato também notado nas observações da pesquisadora. Assim, faltava diálogo entre as profissionais. A professora da SRM atuava na mesma escola em dois turnos, sendo de manhã na SRM e de tarde como professora de apoio, ou seja, tal realidade poderia ser facilitadora de uma relação próxima com tais profissionais.

O estudo de Mendonça (2014) foi realizado em quatro escolas regulares também na cidade de Uberlândia/MG, sendo uma escola de cada modalidade: estadual, municipal, federal e particular. Os sujeitos alvo foram alunos com deficiência intelectual, matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idade entre seis e 15 anos. Diversos olhares foram lançados com a pesquisa, porém serão destacados os aspectos do processo de escolarização dos alunos voltado à SRM. As informações sobre a atuação dos profissionais das SRM foram obtidas com questionários semiestruturados.

Dos quatro alunos investigados, somente dois participavam do AEE: o que estava matriculado na escola municipal e o outro na escola federal. A escola particular não possuía o profissional de AEE e a escola estadual não tinha SRM, sendo o aluno encaminhado para atendimento em outra escola. Todavia, como a família não possuía condições de realizar o deslocamento, o aluno estava sem o atendimento.

Quanto à atuação do professor da escola municipal, foi possível constatar adaptações nas atividades, de modo que atendesse a individualidade da aluna e buscando níveis mais elevados de desenvolvimento. Quanto ao professor que atuava na escola federal, as atividades realizadas privilegiavam a partilha, a interação e a identificação do déficit apresentado pela aluna, organizando as atividades de modo hierárquico, isto é, daquelas consideradas mais

simples para as mais complexas. Além disto, trabalhava com atividades que buscavam adaptações e níveis mais altos de desenvolvimento.

Mesquita (2015) analisou como ocorria a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual inserida no 1º ano do Ensino Fundamental da cidade de Vitória/ES. Para tal, observou o trabalho realizado na sala de aula do ensino comum e na SRM. Tratou-se de um estudo de caso do tipo etnográfico e a coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, além de entrevistas, registros em diário de campo, fotografias, dentre outros. Dentre os dados coletados, destaca-se aqueles relacionados à aprendizagem na SRM. Sobre a primeira observação na SRM, a pesquisadora relatou: “A professora do AEE fez no cartaz a música da Dona Baratinha e mostrou os espaços entre as letras, leu com ela cada palavra, trabalhou as vogais, as consoantes e a escrita do nome dela no caderno. A música trabalhada havia sido utilizada pelo professor da sala de aula comum” (MESQUITA, 2015, p. 124).

Considerando a oportunidade em ter um pesquisador em sua SRM, a professora solicitou ajuda para montar um plano de trabalho a ser desenvolvido com a aluna alvo. Passado certo tempo, foi feita uma avaliação do trabalho realizado e concluiu-se que este estava sendo satisfatório, visto a evolução da aluna na leitura e escrita. As atividades realizadas na SRM eram diversas e a professora utilizava-se de jogos, recorte e cola, massinha, tinta, lousa, cartazes, leituras, escrita, dentre outras. Assim, as atividades e recursos eram variados, mas o objetivo era o de ensinar a ler e escrever. Havia também atividades com numerais, jogos de encaixe, desenvolvimento da coordenação motora, pintura etc.

Um fato destacado por Mesquita (2015) foi o diálogo realizado entre os profissionais do AEE e do ensino comum da aluna participante, demonstrado que o trabalho era realizado de forma articulada. A professora do AEE trabalhava nos dois turnos da escola, assim, acompanhava a aluna alvo na sala comum em dias programados. Ainda, junto à aluna havia uma estagiária que a acompanhava e auxiliava na realização das atividades. Após três meses da pesquisadora em campo, os avanços da aluna foram diversos e continuavam a prosperar. Foi destacado o fato dos professores e da estagiária terem assumido um efetivo trabalho com a criança. Ainda, a necessidade de aproximação da aluna, observações sobre o modo com que ela conseguia realizar as atividades, o diálogo com os professores sobre as intervenções realizadas, o potencial da pessoa com deficiência intelectual foram elementos que auxiliaram no progresso da aluna.

[...] a principal constatação foi que a SRM contribuiu muito na aprendizagem de Estrelinha, pois a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, na aprendizagem. Existia um elo de comunicação entre os profissionais de sala comum e os da SRM, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais. [...] aprendeu o que foi ensinado e a alfabetização estava o tempo todo incluída em todas as atividades, mesmo que o objetivo não fosse esse. Entendemos que isso facilitou a apropriação da leitura e da escrita. Constatamos que o AEE é um espaço legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança com deficiência intelectual, dentre eles, a linguagem escrita (MESQUITA, 2015, p. 140).

Tendo sido apresentadas as questões consideradas pertinentes ao presente capítulo, alguns comentários serão tecidos. Acerca da legislação destaca-se a falta de dispositivos legais e de diretrizes para estudantes com deficiência intelectual, ainda que seja o maior público da Educação Especial, seguindo as estatísticas. Considera-se a questão preocupante, pois são diversos os estudos que apontam a dificuldade em atuar com esse público e diretrizes mais concretas poderiam contribuir para um trabalho mais efetivo. Caramori e Dall'Acqua (2015) afirmam que “talvez essa ausência de leis específicas sobre a educação dessas pessoas se dê pelo fato de terem sido consideradas por muito tempo, equivocadamente, como ineducáveis” (p. 369).

Em relação aos documentos orientadores de estudos publicados pelo MEC, direcionados para a formação de professores, é difícil saber se os mesmos estão ou não refletindo de forma considerável na prática dos professores de AEE que atuam com estudantes com deficiência intelectual, dado que este não foi o foco nos estudos apresentados. Dessa forma, aponta-se a necessidade de realização de estudo para conhecer tal campo, ou seja, compreender se as formações/leituras com/do materiais de apoio do MEC influenciam nas práticas profissionais.

Partindo dos materiais divulgados pelo MEC e da revisão de literatura, foi possível verificar que o Plano de AEE foi utilizado em algumas realidades, como indicado nas atividades voltadas à área da matemática que apareceram em menor número; materiais diversos foram utilizados; os jogos apareceram de forma considerável e muitas vezes com foco somente no lúdico e não como atividades desafiadoras, como mencionado nos materiais do MEC. Deste modo, notou-se que as capacidades dos alunos são consideradas para organização das atividades de fato e o currículo parece ser pouco considerado no âmbito da SRM, indicativo que consta nos materiais oficiais. Por fim, embora haja a orientação nos

materiais sobre não se ter o compromisso de sistematizar noções dos conteúdos de língua portuguesa e matemática nas SRM, esses foram mencionados nos estudos, reafirmando-se a compressão de que os conteúdos escolares curriculares deveriam, sim, ser foco no AEE.

Para além, acredita-se que tais materiais deveriam trazer orientações mais efetivas, não no sentido de tratar o conceito monolítico, mas instigando o professor a estimular o aluno com deficiência intelectual a tentar ações didático-pedagógicas mais satisfatórias, bem como exemplos proveitosos e favoráveis que despertem, nos profissionais, possibilidades a serem implementadas.

Especificamente sobre a revisão de estudos nacionais, como constatou-se, somente sete estudos abordaram a temática da prática pedagógica do professor de AEE junto ao aluno com deficiência intelectual. Assim, trata-se de um universo muito reduzido, o que inviabiliza uma análise mais ampliada do trabalho do referido professor. Mesmo com poucos estudos, foi possível identificar uma variedade de atividades, temas, recursos, estratégias, funções, dentre outros itens, nos trabalhos desenvolvidos. A grande diversidade pode ser reflexo dos trabalhos terem sido realizados com alunos de diferentes idades, com experiências e realidades plurais. Porém, necessita-se de mais detalhes dos motivos que levam a priorização de algumas atividades, tais como as lúdicas em detrimento de outras. Entretanto, destaca-se que trabalhos significantes vêm sendo realizados nas SRM, propiciando o desenvolvimento da leitura, escrita, do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, ainda que esse último apareça em proporção bem menor nos estudos apresentados. O empenho/dedicação de alguns professores está fazendo a diferença.

Ainda, foi possível perceber que quando os pesquisadores vão a campo e se propõem a fazer um trabalho colaborativo ou de intervenção, há propostas mais enriquecedoras nas práticas pedagógicas. Assim, a parceria das universidades com as escolas é fundamental - realidade promissora já realizada por diversos grupos de pesquisas de muitas universidades brasileiras.

Entendemos o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de “forma-se” e “mediar formações”, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa. Por outro lado, nossa experiência apontou essa via como um caminho promissor para instituir saberes/fazerem capazes de dar conta da complexidade de atuar na/com a diversidade da sala de aula/escola (JESUS, 2007, p. 174).

Ressalta-se que a população atualmente passível de ser enquadrada na condição de deficiência intelectual é extremamente diversificada, como também são muito diferenciadas suas potencialidades e necessidades educacionais especiais. Uma grande porcentagem de indivíduos, cerca de 80%, apresentam dificuldades exclusivamente na esfera acadêmica (MENDES, 1995). Para tal clientela, poucas adaptações devem ser feitas em relação aos processos educacionais regulares. Um número bem mais reduzido dessa população apresenta dificuldades no desenvolvimento generalizadas que podem ir desde o nascimento até a vida adulta. Nesse grupo, as necessidades educacionais, que geralmente não são atendidas pelos processos formais e informais de educação, é mais diferenciada e requer programas mais individualizados e objetivos que, em geral, fogem às tradicionais habilidades acadêmicas enfatizadas nas escolas comuns (MENDES, 1995).

No caso dos alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas brasileiras é provável que a maioria apresente dificuldades restritas à esfera acadêmica e que as escolas especiais concentrem mais as matrículas de alunos com mais prejuízos. Além disso, tendo em vista a fragilidade dos processos de identificação desses alunos e a baixa qualidade do ensino nas escolas brasileiras, é possível questionar se essas dificuldades se devem a um déficit intelectual ou a incapacidade das escolas de ensinar com qualidade seus alunos (VELTRONE, 2011).

Considerando o conjunto dos alunos com deficiência intelectual, a literatura indica que o “especial” do ensino que eles precisam abrange desde pequenas modificações, em aspectos do ensino comum, até grandes modificações, uma vez que as necessidades educacionais especiais são muito diversificadas. Tais recursos podem envolver o ambiente de aprendizagem, recursos humanos qualificados, abordagens pedagógicas diferenciadas, procedimentos de ensino diversificados, adequações ou modificações curriculares que especifiquem o que ensinar, em qual sequência e como organizar os objetivos em níveis e serviços educacionais. A quantidade e qualidade de recursos variam de acordo com as necessidades do educando e das possibilidades oferecidas pelo sistema educacional.

Observamos que no discurso atual de professores do AEE há diferentes tendências de atuação, emergindo a questão sobre qual seria a mais indicada para a escolarização de indivíduos com deficiência intelectual. Infelizmente, dada a complexidade do conceito de deficiência intelectual, é praticamente impossível propor currículos de forma genérica ou mesmo para as diferentes subcategorias como se houvesse algum grau de homogeneidade no público-alvo (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

Assim, essa diversidade de tendência, em parte, pode ser explicada pela complexidade do conceito, pelas diferentes teorias que surgiram ao longo da história sobre como ensinar alunos com deficiência intelectual, da própria prática de inclusão escolar que obriga a enquadrar esse novo contingente de alunos na organização escolar vigente e, de certa forma, manter a função da escolarização igual para todos os alunos. Além disso, as (des)orientações dos documentos oficiais do MEC sobre como deve ser o AEE para estudantes com deficiência intelectual parecem acrescentar diversidade a esse contexto também, reforçando a tendência de pensar que na SRM não se deve ter como objetivo trabalhar conteúdos curriculares, mas sim as “habilidades” necessárias para acessar o currículo, as orientações no sentido de complementação, de não funcionar como reforço escolar e a indicação para o trabalho com “habilidades cognitivas superiores” que parecem não ser suficientes para embasar a compreensão dos professores sobre o que deve ser o AEE para estudantes com deficiência intelectual. E por fim, o foco dado nos documentos sobre a importância dos recursos na sala, aliado à revolução que as tecnologias (assistivas, de informação e comunicação) têm promovido na atualidade também parecem induzir uma compreensão, por parte dos professores especializados, de que esses recursos devem assumir a centralidade do AEE para alunos com deficiência intelectual (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

Para encerrar as proposições do presente capítulo, menciona-se que o mesmo auxilia na atual tese para conhecer ainda mais o universo das SRM em relação ao atendimento dos alunos com deficiência intelectual. Além de ajudar na compreensão de que se as práticas pedagógicas anunciadas pelas participantes do estudo atual vão ao encontro do que tem se desenhado em demais SRM do país, bem como contribuir em estudos futuros no que concerne às possibilidades de temas com demanda de investigação.

4 NOVAS/OUTRAS POSSIBILIDADES DE FERRAMENTAS FORMATIVAS E DE PESQUISA SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo foi construído com a intenção de apresentar duas ferramentas que, dentre suas possibilidades, oportunizam um trabalho de formação com atores educacionais. Tais ferramentas foram amplamente utilizadas na presente pesquisa e, por isso, considerou-se pertinente reservar um capítulo da tese para abordá-las.

A primeira ferramenta refere-se à rede social na internet que, neste estudo, foi o ambiente elencado para a coleta de dados. Desta forma, aborda-se sobre a EaD, rede social, cibercultura e formação de professores, considerando as tecnologias e quais foram os pressupostos adotados para a construção da rede social, especificamente da pesquisa, dentre outros pontos.

A segunda ferramenta trata-se dos casos de ensino, um dos instrumentos utilizados como fonte de dados e, neste tópico, são apresentados os aspectos conceituais e informações que levam a justificar o porquê do emprego desta estratégia na pesquisa como instrumento de investigação e formação de professores.

4.1 Rede Social na internet

A utilização de ambientes virtuais, em especial as redes sociais, é considerada relativamente nova ao voltar-se para a área educacional (BARCELOS; PASSERINO; BEHAR, 2012) e, mais ainda, ao focalizar esta possibilidade relacionada ao campo da Educação Especial, embora a formação em programas de EaD, exista desde o surgimento do envio de correspondências, seguindo com a criação do rádio, do telégrafo e do telefone. Entretanto, no início, as oportunidades oferecidas em relação aos cursos a distância “eram tidas como de baixo nível, faziam parte dos ideais de democratização do ensino [...] e tinham o estigma de ser um ensino destinado às massas, à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento” (MUGNOL, 2009, p. 337).

Foi a partir da metade do século XX, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, que o entendimento da EaD como distância física entre professores e alunos e o necessário uso de mídia para comunicação entre os mesmos foi se estabelecendo. Nos dias atuais, quando se fala em EaD, o mais habitual é voltar-se para a educação tendo por base a utilização da web no formato conhecido por *e-learning* (ensino online), podendo ser compreendido através do “distanciamento entre o aluno e o professor através de recursos electrónicos [...] envolve o uso de redes de computadores, experiências via computador e

simulações, tornando as atividades disponíveis aos estudantes localizados a distância ou geograficamente dispersos” (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2007, p. 05), ou seja, necessariamente deve-se fazer uso da internet e do WWW (ou Web).

Assim, a internet é o local no qual também pode acontecer a EaD. Conceitua-se tal espaço virtual como ambiente em que podem ocorrer experiências educacionais, isto é, “a educação a distância, de acordo com o modelo que propomos, consiste na utilização da internet para aprender e produzir novas formas de conhecimento” (CAETANO; LORI, 2014, p. 37). Considera-se, então, que o compartilhamento de conhecimentos pode se desenvolver em qualquer espaço/ambiente, tanto presencial quanto virtual.

No Brasil, diferentemente de outros países, são as universidades presenciais que oferecem cursos na modalidade a distância, “[...] a Universidade Aberta do Brasil (UAB) não é uma universidade, mas uma plataforma de apoio técnico-financeiro às universidades presenciais” (CAETANO; LORI, 2014, p. 44).

Fortemente arquitetado sobre o modelo de universidades abertas estrangeiras, em especial da espanhola UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), o Sistema UaB [...] foi constituído de um modelo em que Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), com atuação regular na modalidade presencial, credenciam-se no MEC e aportam Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o desenvolvimento e a oferta de cursos na modalidade de educação a distância (FERREIRA; MILL, 2014, p. 83).

Mugnol (2009) chama atenção para a complexidade existente na formulação do conceito relativo a EaD, ressaltando que não há consenso sobre sua definição e afirmando que “a diversidade de conceitos de educação a distância fomenta a discussão dos pesquisadores da área em torno de alguns termos, como por exemplo: tempo; distância; educação; ensino; entre outros, que estão presentes na maioria das definições” (p. 343).

O próprio conceito de EaD vem recebendo múltiplos sentidos e significados ao longo do tempo, motivado por profundas transformações e pressões socioculturais, econômicas e tecnológicas em nossa sociedade. A EaD, caracterizada inicialmente pela distância física entre os participantes do processo educativo, hoje tem essa mesma distância superada pelas facilidades de acesso às informações, de interação, de comunicação e de colaboração entre sujeitos na construção do conhecimento e da aprendizagem. Sua prática, atualmente, se realiza em diferentes formatos, estratégias e meios que viabilizam novas relações no processo educativo e

que influenciam o próprio ensino presencial (STRUCHINER; CARVALHO, 2014, p. 127).

No Brasil, em relação a EaD, políticas educacionais são traçadas também com a finalidade de diminuir as práticas discriminatórias e de exclusão dos menos favorecidos, aumentando a democratização do acesso ao Ensino Superior, entendida como uma possibilidade de política de expansão do ensino universitário (RAMOS; MEDEIROS, 2009). Outra característica da EaD, é o fato de que o interessado aprende

[...] a ser o gestor de sua aprendizagem [...] ganha diversas competências metacognitivas, que o ajudam a controlar o ritmo de aprendizagem, a enfrentar emoções negativas resultantes da solidão em que trabalha, a gerir a informação disponível para transformá-la em conhecimento e a usar novas e velhas tecnologias de informação e comunicação consoante a sua acessibilidade e adequação [...] (CARMO, 2014, p. 32).

Cabe mencionar que as características assinaladas anteriormente irão depender do quanto o aprendiz se dedica, das possibilidades ofertadas em cada oportunidade por meio de um curso em EaD, das condições postas, dentre outras questões. Assim, dependendo da forma em que for utilizada, a internet pode configurar-se também como um espaço que, além de disseminar, produz conhecimento, tornando-a um lócus de pesquisa a ser explorado, como foi a opção no presente estudo. A princípio, partiu-se de um problema na atuação de professores de SRM que expressavam dúvidas e dificuldades em definir no que consistia o AEE para alunos com deficiência intelectual.

No delineamento do estudo, pensou-se, a princípio que seria necessário delimitar uma amostra de participantes, na impossibilidade de se investigar todo o universo de professores que atuam no AEE com alunos com deficiência intelectual. Em relação ao critério de amostragem, considerou-se que seria importante ter representantes de diferentes realidades ou regiões brasileiras, a fim de se ter um retrato mais abrangente das práticas pedagógicas desses professores em relação aos alunos. Outro ponto que se levou em consideração foi a importância de fazer a pesquisa com os professores e não sobre eles, o que envolveria colocá-los em interação. Assim, a solução encontrada foi tentar romper as barreiras de espaço e tempo, usando de ambientes virtuais para o processo de coleta de dados. Adicionalmente, considerou-se também a necessidade dos professores saberem lidar com as novas tecnologias,

sendo que a participação em um estudo desse tipo poderia acrescentar mais essa vantagem, isto é, de prover formação em ambientes virtuais, coletivos e colaborativos.

Cervo e Bueno (2008) e Smith (2010), por exemplo, ressaltam o impacto da EaD em países de grande crescimento econômico. Em relação ao Brasil, Caetano e Lori (2014) consideram a dimensão territorial, sua população e a capacidade tecnológica, instalada ou facilmente instalável, como um país que agrega condições para ser no futuro um dos líderes da EaD no mundo, concebendo, em especial, a qualidade das relações capazes de serem estabelecidas entre os atores envolvidos. Ainda, Caetano e Lori (2014) consideram que “para entender o impacto que a educação a distância pode e deve causar ao crescimento econômico e social do Brasil, é necessário levar em consideração a forma como as redes digitais de informação mudaram e continuarão mudando o mundo que nos rodeia” (p. 37) por meio das redes digitais a aproximação entre as pessoas se torna possível.

Gatti e Barreto (2009), a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com apoio do MEC, realizaram um amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil com a finalidade de oferecer um exame crítico do quadro vigente. Naquela oportunidade, identificaram uma rápida expansão, na virada do milênio, de cursos e redes a distância para formação de professores em diferentes áreas. Desta forma, chamam atenção para necessidade em aperfeiçoar processos avaliativos acerca desses cursos e indagam:

[...] a formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais? Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica? (GATTI; BARRETO, 2009, p. 51).

As autoras supracitadas indicam que são raros os estudos que se dedicam aos problemas e desafios decorrentes da expansão da EaD e sobre as dimensões que vêm assumindo no país. Considerando as possibilidades de atuação de instituições privadas, atuação com propósitos mercadológicos e a falta de cuidado com infraestrutura necessária, apontam que, nesses moldes, “[...] de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a

solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente [...] (GATTI; BARRETO, 2009, p. 116).

Desta forma, há que se ter um olhar crítico sobre a EaD e seus desdobramentos na prática. Também sobre esta questão, considerando o modo como a EaD se iniciou no Brasil e como foi se desdobrando, Giolo (2008) faz ponderações pertinentes:

Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, esse processo teve, em seguida, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar (GIOLO, 2008, p. 1212).

No campo da Educação Especial, tem sido comum encontrar professores especializados que eram professores do ensino comum e que fizeram cursos de especialização a distância, destacando que esse tem se tornado o formato predominante de formação na área (CAMPOS; MENDES, 2015). Ressalta-se que aqui não se quer descartar o leque de possibilidades e oportunidades advindos da EaD, porém é necessário ponderar acerca dos rumos que essa modalidade foi tomando em certas conjunturas e, assim, há que se ter uma visão crítica acerca da temática.

Mizukami (2014), no texto intitulado “Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens”, relata sua experiência como formadora de professores e pesquisadores e sua iniciação com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), considerando que sua própria formação ocorreu no sistema presencial, bem como parte significativa de sua carreira. Sua história ajuda a compreender a atual realidade vivida por muitos educadores que se defrontam com o universo infinito de possibilidades que as tecnologias proporcionam e a emergente necessidade de adentrá-lo e desbravá-lo.

O contexto atual [...] coloca desafios a formadores com o meu perfil, em face de acelerada mudança tecnológica, da utilização de novas tecnologias da

comunicação e informação, da construção de múltiplos e sofisticados ambientes virtuais de aprendizagem e da oferta de cursos de preparação profissional na modalidade a distância. Como a docência é aprendizagem e desenvolvimento constantes, nada mais importante que cada um analisar sua trajetória formativa de maneira a entender os possíveis tipos de enfrentamento como contribuição para os novos desafios postos nos dias de hoje (MIZUKAMI, 2014, p. 149).

Tais inovações se diferenciam em muito da forma tradicional, a qual a grande maioria dos professores foram formadas e, com isso, se habituaram a trabalhar. Fala-se então de um tipo de ensino que traz diferenciações em relação ao que se estava acostumado, o que certamente se coloca como desafio para muitos profissionais e, mais ainda, despertando sentimentos ruins (como angústia, medo, insegurança, dentre outros) devido à dificuldade em incorporar as novas tecnologias.

No presente, trabalhar com as informações que estão disponíveis na rede passou a ser uma habilidade básica. A necessidade da utilização da internet é comparada com a inevitabilidade do uso da eletricidade e da água. Desta forma, cabe aos professores, independentemente do nível de educação em que atuam e, também, pode-se incluir aqui os pesquisadores, buscarem e valorizarem as informações disponibilizadas na rede e uni-las com as informações e metodologias de trabalho anteriormente utilizadas. Assim, há a necessidade de que ocorra um processo de ajustamento às novas transformações.

Hoje, encontramos dois desafios nesse campo. O primeiro deles é quando os livros de papel são substituídos por documentos eletrônicos. Não se trata unicamente do suporte. Estamos diante de uma mudança mais relevante tanto pelo que se refere ao acesso global à informação (o estudante pode acessar documentos que talvez até o professor desconheça) quanto pela nova forma como tal informação é organizada (BARTOLOMÉ, 2014, p. 73).

Cabe esclarecer o que o acesso facilitado das pessoas ao conhecimento através das redes digitais possibilita. Caetano e Lori (2014) consideram que essa alternativa “[...] aumenta a sua autoconsciência e a sua compreensão do mundo [...] melhora a qualidade das interações sociais” (p. 38). Assim, não se pode deixar de considerar a gama de facilidades, possibilidades e conhecimentos advindos da introdução das novas tecnologias.

A interconexão mundial dos computadores, que começou a se expandir fortemente no início do século XXI, exigiu, de forma natural, que as escolas e as universidades passassem a

fazer uso da internet, ainda que de modo alheio a sua vontade. Atualmente, recai sobre os professores a exigência, ainda que de forma camuflada, de se fazer uso das novas tecnologias possíveis de serem utilizadas na área educacional.

A educação do cidadão não pode estar alheia a esse contexto socioeconômico-tecnológico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação e comunicação digitalizadas como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção (SILVA, 2014, p. 173).

Assim, há a necessidade de integrar o uso da tecnologia na formação de profissionais da educação para que possam se adaptar e se apropriar desta possibilidade de forma efetiva, sendo mais um dos possíveis ‘incentivos’ para que passem a utilizá-la conjuntamente em suas práticas docentes. Ramos e Medeiros (2009) afirmam que “[...] a tecnologia deve ser vista como um meio, um recurso, um artefato cultural que facilita a implementação de uma nova proposta e não como “um fim em si mesma”” (p. 44).

No presente estudo, definida a opção de se usar um ambiente virtual como local de pesquisa, foi necessário decidir qual o tipo de ambiente seria ideal e tendo em vista os objetivos do estudo, a escolha recaiu sobre as redes sociais virtuais, conceito que será explorado a seguir.

A emergência do conceito de rede surgiu com a socialização do uso da internet:

Em maio de 1995 a Embratel, na época empresa estatal que detinha o monopólio das telecomunicações no Brasil, iniciou a operação comercial de acesso à internet no país, marcando o começo de uma nova etapa, quando o acesso, até então restrito basicamente a uma pequena parte da comunidade acadêmica, passou a estar ao alcance de qualquer pessoa que dispusesse de um computador e de recursos para pagar os serviços de um provedor. No final daquele mesmo ano, o número de usuários de internet no Brasil chegava a 80 mil pessoas (AZEVEDO, 2005, p. 09).

A partir daquele momento, os avanços foram enormes e o acesso à internet tem aumentado de forma significativa, especialmente entre os jovens, sendo que em 2014 o país contava com 72 milhões de internautas e estava entre os países com maior utilização da internet em nível mundial (CAETANO; LORI, 2014). O avanço vivenciado em todo o mundo

com o surgimento da internet é chamado de era digital, sendo atualmente conhecido por sociedade da informação.

As redes de computador são as estradas digitais nas quais a CMC³¹ trafega. Elas consistem em computadores interligados por linhas de alta velocidade que transportam sinais à velocidade da luz. A informação transmitida de uma máquina a outra é dividida em “pacotes”; cada pacote tem um endereço de origem e um endereço de destino, além de conteúdos. A mesma linha de transmissão pode ser compartilhada por pacotes de informações de centenas de milhares de usuários; e os computadores que funcionam como nó da rede classificam os pacotes e distribuem-nos para as máquinas de destino corretas (HARASIM et al., 2005, p. 42-43).

Miranda (2009) alerta para o fato de que, com a modernidade e o avanço das tecnologias, “[...] tempo e espaço não mais coincidem, permitindo que as relações sociais entre os indivíduos se estabeleçam sem a necessidade de acontecerem em um mesmo local [...]” (p.114), assim, pessoas em diferentes partes do mundo podem interagir por meio de conexões em distintos pontos. Tal fenômeno é definido por Giddens (1991) como processo de desencaixe e ocorre tanto nos espaços reais quanto no ciberespaço, também chamado de rede que, de acordo com Lévy (1999), é definido como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, sendo assim, colaborativa ou espaço compartilhado. “O termo especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 19). É a partir desse processo que nasce a cibercultura, definida por Lévy (1999) como conjunto que envolve técnicas (materiais e intelectuais) das práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e também de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Barcelos (2011) define rede social “[...] como conjunto de dois elementos: atores, ou seja, nós (pessoas, instituições ou grupos) e suas conexões (interações ou laços entre os nós)” (p. 02).

As redes sociais se movimentam em diferentes direções e se articulam e usufruem de forma positiva do que oferecem os sistemas de informação. Na realidade brasileira interessam, prioritariamente, o fortalecimento significativo da pesquisa, do ensino-aprendizagem e de iniciativas voltadas para a cidadania e, sendo assim, as redes sociais podem contribuir para o crescimento do País (CARVALHO, 2009, p. 146).

³¹ Comunicação mediada por computador.

Desta forma, as redes sociais, envolvendo seres humanos, têm em seu fim a intenção de promover a integração entre pessoas, de modo participativo e democrático, contribuindo para as articulações de políticas e implantações de projetos (CARVALHO, 2009). Assim, fala-se de sistemas que se conectam por meio de uma rede que possibilita o contato de pessoas em qualquer lugar do globo e/ou grandes grupos de pessoas, utilizando o mesmo software, que passam a se comunicar.

““Rede” é a palavra que descreve os espaços compartilhados formados por computadores interligados em todo o mundo por sinais de telefone e satélite” (HARASIM, et al., 2005, p. 19). Assim, há outros modos e formas das pessoas se relacionarem. Consta-se que a disseminação das redes sociais trouxe consigo uma nova possibilidade/maneira de propagação da informação.

Há uma mudança paradigmática no cenário das comunicações. O reinado da mídia clássica baseada na transmissão em massa perde o centro da cena para o computador coletivo on-line. Enquanto os meios de informação ainda efetuam unidirecionalidade para o receptor massificado, a cibercultura, fundada na codificação digital, permite ao indivíduo a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede multidisciplinar (SILVA, 2014, p. 174-175).

Com a expansão do ciberespaço e o acesso cada vez maior de pessoas conectadas à internet, tal movimento acaba por transformar a lógica comunicacional vigente (rádio, imprensa e televisão). Com isso, os meios massivos de comunicação eletrônica passam a dar lugar as redes on-line, assim, vemos o fim da hegemonia de audiência de massa e as formas de relacionamentos sendo estendidas com o uso das novas tecnologias. Harasim et al. (2005) ressaltam que o número de usuários vem crescendo de forma exponencial em todo o mundo, sendo que o número de redes vem dobrando anualmente.

Sendo assim, a cibercultura tem o poder de promover consequências profundas tanto nas mídias de massa como na educação, além de outros espaços. Harasim et al., versando acerca das redes de conhecimento, “[...] designa as conexões eletrônicas formadas entre várias comunidades de ensino e de aprendizagem com a finalidade de facilitar a aquisição de informações e a construção do conhecimento” (HARASIM, et al, 2005, p. 29) explica que o que se sabe é que, de modo geral, os participantes que buscam tais espaços procuram por informações para entendê-las e aplicá-las.

O acesso às informações é possível quando se investiga outras pessoas ou arquivos que estejam disponíveis na rede. A partir dessas interações, as informações são transformadas em conhecimento. Desta forma, não há um currículo ou sequência pré-estabelecidos, a temática ou o assunto é de livre interesse e o crescimento tem de ser autodirigido. Em outras palavras, o usuário de redes sociais, ao navegar com autonomia e fazer bom uso das possibilidades que o ciberespaço traz, considerando sua natureza democrática, passa a ser também produtor e desenvolvedor do conteúdo que desejar.

Tais mudanças levam ao que era antes uma mera recepção para redes de interação ou redes interativas. “Com a tela digital on-line, estamos migrando do esquema *um-todos* para as redes de interagentes que se abrem à comunicação *todos-todos* e ao *faça você mesmo* colaborativo” (SILVA, 2014, p. 175). Assim, o usuário deixa de ser simplesmente um receptor (ou consumidor) e, caso pretenda, ao ter acesso a algum conteúdo pode se posicionar e interagir, demonstrando, desse modo, o caráter democrático advindo com as redes on-line. A respeito desta natureza e considerando a área educacional, Pesce (2014) afirma que:

Por essas características coautorais, a cibercultura oferece inúmeros dispositivos e interfaces que permitem auferir à docência, na contemporaneidade, um caráter de fato dialógico. No tocante aos limites e às possibilidades dos ambientes de rede contemporâneos, felizmente, já dispomos de recursos tecnológicos viabilizadores de uma docência dialógica. Contudo, tal potencial só se efetivará se o desenho dos programas de formação e o exercício da prática docente se ancorarem em premissas dialogais (PESCE, 2014, p. 190).

Com isso, há que se destacar que, havendo a interligação dos computadores, tem-se um espaço de grande valor tanto para trocas quanto para busca de conteúdos e recursos disponibilizados a alunos e professores, tornando-se um ambiente rico de possibilidades. Um pequeno exemplo da gama de esferas, alternativas e materiais disponíveis está nas muitas bibliotecas que atualmente estão disponibilizadas de modo online de diversos lugares do mundo. Outro exemplo é o google acadêmico, espaço em que se encontra livros, artigos, dissertações e teses, dentre outras possibilidades de forma simples e acessível.

Em relação à inserção das redes sociais no contexto educacional, Barcelos (2011) afirma que está ocorrendo de forma incipiente e “[...] com os mais variados objetivos, suporte a aulas presenciais, repositório de materiais, criação de comunidades, troca de experiências, entre outros” (p. 105).

Alguns estudiosos chamam atenção para a necessidade em se ter cuidado em atribuir poder em excesso para as TIC (BARRETO, 2010; MOREIRA; MONTEIRO, 2010; BARCELOS, 2011). Barreto (2010) aponta a imprescindibilidade de se questionar as razões pelas quais as TIC “[...] têm tido como destinação prioritária a EaD que, por sua vez, posta como “modalidade de ensino”, suscita questões relativas à sua configuração e objetivação, envolvendo os modos pelos quais ela tem sido pensada (p. 1301).

Considerando as TIC e as relações estabelecidas com a EaD, Barreto (2010) destaca três aspectos:

(1) a associação direta (TIC para a EaD), fundada no movimento aparentemente contraditório de expansão-redução, supondo, de um lado, que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os extraescolares, e, de outro, seu uso intensivo e quase exclusivo para a EaD, visando especialmente à certificação de professores; (2) a proposta de EaD como substituição tecnológica, apoiada na flexibilização gerencial, apagando as diferenças constitutivas dos modos de acesso às TIC; e (3) a suposta centralidade atribuída às TIC nas políticas educacionais, elidindo a perspectiva de formação baseada em competências, tanto na configuração dos processos, quanto como alternativa de triangulação para promover resultados, na condição de elo entre diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais e avaliação centralizada (BARRETO, 2010, p. 1301).

Assim, há que se ter cautela ao voltar-se sobremaneira para as TIC, desconsiderando a larga experiência e os resultados já consolidados em relação ao ensino presencial. E é dentro dessas novas características contidas na sociedade atual, possibilitadas pela introdução das tecnologias de redes digitais, que este estudo se inseriu. “Em meio ao cenário sócio histórico da cibercultura, urge conceber programas de formação que articulem os dispositivos digitais dos ambientes de rede. Nessa articulação, incide a possibilidade de ampliar os processos interativos dos programas de formação on-line [...]” (PESCE, 2014, p. 187).

Sobre a temática da cibercultura, relacionada à educação, Pesce (2014) sintetiza algumas reflexões acerca da sua contribuição no que diz respeito à docência na contemporaneidade, elencando os seguintes aspectos, dentre outros, que se considerou pertinente neste estudo:

- A cibercultura acena outra lógica para a Educação, que não a instrumental, pragmática e prescritiva.
- A cibercultura possibilita a ampliação de perspectiva de alteridade ao promover vínculos entre sujeitos sociais de distintas culturas que vivem

circunstâncias sócio-históricas semelhantes. Tal condição profícua ao enfrentamento esclarecido dos desafios que se lhes apresentam no cotidiano.

- As redes sociais da cibercultura configuram-se como elemento importante para subverter o *status quo*.
- As características coautorais dos dispositivos e interfaces da cibercultura oportunizam a vivência plena da dialogia digital e da mediação partilhada: dois elementos fundantes da formação de comunidades de aprendizagem para além dos tempos e espaços da sala de aula (PESCE, 2014, p. 188).

Firmando-se na opinião de especialistas da área da Tecnologia e Educação, Rosa e Poellhuber (2014) confirmam “[...] que o uso da Web 2.0³² na educação pode favorecer práticas de aprendizagem colaborativa. Outros alimentam ainda mais o debate, mostrando que há várias perguntas a serem feitas e várias pesquisas científicas a serem realizadas sobre o uso de mídias sociais na educação” (p. 247).

A respeito do impacto da utilização da Web 2.0, Mota (2009) afirma que:

[...] é algo que vai muito para além do mero domínio tecnológico, constituindo um fenómeno alargado e global e estendendo-se a todas as áreas da sociedade, da economia à cultura, passando pela comunicação social e a educação. Em poucos anos, a Web 2.0 mudou radicalmente a forma como as pessoas utilizam a Internet e se relacionam com os outros, com a informação e com o conhecimento. De consumidores de conteúdos e informação, os utilizadores passaram também a ser produtores de informação, criando conteúdos que partilham e que passam a fazer parte do corpus de informação e de conhecimento disponíveis na Web, tomando para si o controle de muitos processos e espaços outrora exclusivamente dominados por corporações e instituições (MOTA, 2009, p. 03).

Acerca da utilização da Web 2.0 e das mídias sociais, Rosa e Poellhuber (2014) afirmam que, no Brasil, as experiências são raras e possuem falta de rigor metodológico e científico. Além disso, são realizadas por grupos de pesquisadores ou professores inovadores que as utilizam para sustentar discussões sobre a temática e criar comunidades de aprendizagem.

Considerando alguns dos pontos positivos quando se aborda a temática das redes sociais virtuais para professores, pode-se destacar sua possibilidade em auxiliar/incentivar os mesmos a se adaptarem e aderirem às inovações para serem incorporadas na escola, compartilhando com seus pares ideias e sugestões para auxiliar nas dificuldades encontradas

³² “A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (PRIMO, 2007, p. 02). Criada em 2004 tem como definição a web como plataforma e a possibilidade de qualquer usuário se tornar um criador de conteúdos.

no dia a dia, podendo minimizá-las. Ainda, diversas pessoas, ao mesmo tempo, podem se posicionar (diferentemente da sala de aula tradicional), possibilitando que sejam feitos comentários sempre que desejarem. Assim, em interações assíncronas os participantes podem dispor de maior tempo para refletir sobre determinada temática antes de fazer comentários (HARASIM et al. 2005).

As experiências iniciais com redes de aprendizagem demonstraram potencial para ganhos educacionais significativos. As tecnologias de rede podem ser fáceis de aprender, e seu emprego torna a aprendizagem e o ensino mais ricos e eficazes. As redes oferecem a alunos e professores acesso a ideias, perspectivas, culturas e informações novas e enriquecem os recursos locais. A contribuição em grupo permite múltiplas perspectivas sobre um mesmo tema. A comunicação entre culturas diversas e o entendimento global também são facilitados. A compreensão mais ampla da inter-relação da população mundial pode contribuir para que se aprenda a responder problemas globais, políticos, sociais e ambientais (HARASIM et al. 2005, p. 31).

Cabe ressaltar que tais perspectivas, advindas com a cibercultura, só são possíveis a partir de diversos fatores, os quais se pode citar a formação de professores, mudanças de cunho técnico que possibilitem o avanço no acesso à internet, vontade e oportunidade de docentes em variadas áreas para se dedicarem a temática, dentre diversos outros aspectos. Assim, essas são questões pertinentes que não podem deixar de ser avaliadas quando se opta por investigar as redes sociais virtuais e as tecnologias.

Desta forma, considerou-se apropriado analisar, no tópico seguinte, com mais profundidade a temática da formação dos profissionais da educação, considerando que a cibercultura é um tema de interesse para o presente estudo e para outras ponderações que serão feitas ao decorrer do estudo, analisando a realidade das participantes e, também, a participação na investigação.

4.1.1 Formação de professores e as tecnologias

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 2006b), em seu art. 80, refere-se ao incentivo do poder público para o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. A partir dessa Lei, a EaD passou a ser tratada como modalidade de ensino, recebendo encaminhamento legal e incentivo do Estado, de modo que fosse possível sua oferta em todos os níveis e modalidades de ensino, para além da formação continuada.

Ainda, trouxe disposições e providências apresentando diretrizes para oferta da EaD. Posteriormente, o Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a) e a Portaria do MEC nº 301/98 (BRASIL, 1998b) definiram o que é EaD e normatizaram procedimentos de credenciamento das instituições para a oferta de cursos a distância. Em 2001, a Portaria nº 2.253 (BRASIL, 2001b) estipulou que nos cursos de Ensino Superior 20% de suas disciplinas poderiam ser ofertadas a distância.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) indicam a necessidade de formar professores para lidarem com novas tecnologias. O parecer CNE/CP nº 01/02 (BRASIL, 2002), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, assinala a necessidade do preparo do professor para o uso das TICs e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. Ainda, a Resolução CNE/CP nº 01/06, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), acrescenta, em seu art. 5º, que o egresso desse curso deverá estar apto para “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (p. 02).

Entretanto, as inovações nos cursos de graduação com a inclusão de disciplinas que correspondessem às demandas contemporâneas, incluindo o estudo sobre novas tecnologias e educação, ainda deixam a desejar, como indica o estudo de Gatti e Nunes (2008). Os autores analisaram 165 ementas de cursos presenciais de instituições de ensino superior do Brasil que ofertavam formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia (71 cursos), Letras: Língua Portuguesa (32 cursos), Matemática (31 cursos) e Ciências Biológicas (31 cursos). Como resultados, em relação aos cursos de Pedagogia identificaram que no bloco de disciplinas que correspondia às demandas contemporâneas, incluindo o estudo sobre novas tecnologias e educação, as disciplinas são muito variadas e não chegaram a caracterizar um padrão. Já em relação as demais licenciaturas mencionadas, os saberes relacionados à tecnologia no ensino estavam praticamente ausentes. Considerando já ter passado alguns anos da referida pesquisa, considera-se interessante uma atualização da mesma para verificar se houve avanços após 2008.

No tocante à formação continuada, uma das iniciativas governamentais foi o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado, que teve como foco a integração das TIC, considerando o processo de ensino e aprendizagem. As ações do ProInfo Integrado incluem também a distribuição de equipamentos tecnológicos e a oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais, além de ser destinado aos professores e

gestores das escolas públicas, aos técnicos e outros agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas. Damasceno, Bonilla e Passos (2012), com base em dados disponíveis no *site* do MEC, mencionam que foram formados 550 mil professores e gestores, mas pontuam:

No sentido de acomodação que marca as diversas políticas sociais, a capacitação tecnológica é vista como estratégia para melhoria da qualidade do ensino (no caso de professores e gestores) e de desenvolvimento de habilidades técnicas para inserção no mercado de trabalho (no caso dos estudantes), sem maiores questionamentos ao modelo social tornado hegemônico. A inclusão digital apresenta esse fim e, portanto, sem maiores discussões sobre as perspectivas por trás desse movimento social: é o imperativo tecnocrático da inserção na sociedade da informação (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012, p. 40).

Com a finalidade de conhecer o estado da arte das pesquisas sobre redes sociais, formação na modalidade a distância de professores e Educação Especial, temas foco do presente estudo, realizou-se um levantamento em janeiro e fevereiro de 2016 na plataforma da CAPES, na biblioteca eletrônica SciElo e no Google acadêmico. Para tal levantamento foram utilizadas as palavras-chave tecnologia, ambiente de aprendizagem, tecnologia de informação e comunicação, ambiente virtual, ambiente digital, rede social, rede virtual, EaD, inclusão digital, tecnologia educacional, internet e acessibilidade digital; inter cruzadas com os termos Educação Especial, inclusão escolar e educação inclusiva. Partindo do levantamento realizado, o resultado indicou que há estudos sobre a temática das tecnologias e Educação Especial, considerando a formação de professores, mas não relacionadas, especificamente, à utilização de redes sociais virtuais como local de formação e/ou pesquisa.

Beck, Damiani e Costa (2004) realizaram uma intervenção com 19 docentes de uma escola especial de Pelotas (RS) com o propósito de prepará-los para utilizarem a tecnologia computacional como aliada ao processo educacional de pessoas com deficiência intelectual. Dentre outras questões, durante todo o curso, foi sugerido que os professores trabalhassem com o computador, por ser um instrumento desconhecido, além da lacuna em relação ao processo de formação inicial.

Com o objetivo de analisar o papel de um curso de educação inclusiva sobre o desempenho de alunos de licenciatura da UFSCar, aferir a eficiência de conteúdos inclusivos ministrados a distância e a organização do próprio curso, Silva (2006) desenvolveu, em seu estudo de mestrado, um programa de um curso sobre a temática da educação inclusiva para

ser aplicado na modalidade EaD. Foram 37 alunos de diferentes cursos de licenciatura que iniciaram no curso que teve duração aproximada de três meses. Ao final, 43% foram aprovados e 54% não finalizaram o curso. O curso cumpriu seu objetivo de transmitir informações sobre a educação inclusiva e identificou que os estudantes participantes, não habituados com a educação a distância, ressentiram-se da falta de interação entre os participantes e professores.

Santarosa et al. (2007) apresentaram reflexões sobre como mobilizar estratégias alternativas que permitam a participação de alunos e professores com deficiência em ambiente virtual com o Programa Nacional de Informática na Educação Especial (PROINESP). O programa visa incentivar o uso pedagógico das TIC na educação, disponibilizando recursos tecnológicos nas escolas públicas inclusivas e formando, na dimensão técnica e metodológica, professores das unidades. A experiência contou com a participação de 500 professores de 250 escolas/instituições. A participação de professores cegos e surdos mostrou, entretanto, as fragilidades na funcionalidade das ferramentas do ambiente TelEduc³³. As autoras pontuaram que o compartilhamento de problemas comuns e a busca por soluções conjuntas possibilitaram o crescimento profissional e uma consciência coletiva sobre a realidade no cotidiano das escolas, considerando as pessoas com necessidades especiais. As autoras destacaram que havia uma cultura, em relação à participação de professores em cursos a distância, que questionava se o profissional estaria mesmo estudando ou se entretendo no computador, sendo que houve relatos de professores pontuando dificuldades em participar do curso por não serem liberados das atribuições regulares da escola.

Hummel (2007) estudou a formação adquirida por 13 professoras atuantes nas séries iniciais do sistema regular de ensino da rede municipal de Londrina/PR, em relação à utilização do computador como ferramenta de apoio pedagógico, considerando os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em sala de aula, bem como a forma como eles utilizavam tal ferramenta com vistas a organizar diretrizes para aprimorar a sua formação em serviço. Os resultados indicaram que a maioria dos professores não recebeu formação acadêmica sobre o assunto em questão e que o computador, quando era utilizado, funcionava como caderno digital.

Orth, Mangman e Sarmiento (2011) realizaram uma revisão sistemática com o intuito de mapear trabalhos de dissertações e teses brasileiras, disponíveis no Banco de teses da CAPES, sobre a formação continuada de professores em informática e Educação Especial, no

³³ Trata-se de ambiente para realização de cursos a distância através da internet, é um AVA.

período de 1990 a 2009. Os autores identificaram 34 dissertações e três teses e consideraram que “esse percentual de pesquisas realizadas em torno da temática, [...] ainda é pequeno se comparado com o tamanho do país e as demandas urgentes e emergentes que o tema evoca a cada dia” (p. 503).

Silva e Reali (2012) relataram sobre a formação continuada, voltada para professores iniciantes, realizado totalmente a distância em um ambiente teletemático, via Portal dos Professores da UFSCar, na plataforma MOODLE com 30 professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No processo de intervenção elaborado para a pesquisa, procuramos desenvolver com os participantes, de maneira processual e coletiva, atividades para serem realizadas em sala de aula. Elas foram construídas colaborativamente entre todos os envolvidos e procuraram estimular, através dos fóruns de discussão, das análises dos casos de ensino, da leitura de textos e outras atividades distribuídas ao longo da vigência do programa, que o professor buscasse e construísse conhecimentos a partir de sua prática, e que pudesse enxergar a escola como um espaço de formação profissional (SILVA, REALI, 2012, p. 287).

Os resultados do estudo evidenciaram que a EaD, via internet, era um interessante recurso formativo, porém as autoras recomendaram cautela com a adoção de programas com poucos momentos de interação entre o tutor e o aluno e o número de alunos por tutor, para que não se comprometa o conhecimento. Por fim, chamaram a atenção sobre a necessidade em oferecer apoio formativo aos professores iniciantes, principalmente, em relação à educação inclusiva.

Tendo por objetivo levantar e analisar dados em relação a EaD para formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, Rodrigues e Capellini (2012) aplicaram um questionário semiestruturado com 182 alunos do curso a distância, ‘Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área de deficiência intelectual’, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), realizado em parceria com o MEC. Tal curso foi estruturado no ambiente de aprendizagem TelEduc. Os resultados indicaram que 96% dos participantes consideraram que a EaD atendia, inicialmente, as demandas de formação continuada de professores para o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Dentre outras questões, as autoras destacaram que ainda há práticas, considerando a EaD, que levantam questões em relação à qualidade dos cursos ofertados e pontuaram que ainda há muito o que se pesquisar na área.

Siluk e Pavão (2012), considerando os cursos oferecidos pelo MEC na modalidade de EaD aos profissionais que atuam em SRM, se interessaram em analisar as dimensões da metodologia de ensino, critérios avaliativos e os pressupostos teóricos do Curso de AEE ofertado pela UFSM, de abrangência nacional. Para tal, realizaram um estudo descritivo e exploratório, tendo como amostra uma edição do curso que ocorreu durante os meses de novembro de 2009 a julho de 2010. Foi aplicado um questionário com 41 questões para 428 alunos que concluíram o curso.

Constatou-se que o Curso de AEE apresentou um bom índice de alunos concluintes, e os professores respondentes apontaram que o material e o Curso contribuíram para a formação e a prática profissional. Haja vista que, nas questões relacionadas à prática do AEE, obtiveram-se dados em relação à realidade dos atendimentos, como: entre os 374 participantes do curso que responderam a esta pergunta, 231 realizavam o AEE nas escolas em que trabalham, correspondendo a 62% do total; e 153, ocupando 41% do percentual, não realizavam o AEE (SILUK; PAVÃO, 2012, p. 71).

Com a intenção de analisar o uso de Objetos de Aprendizagem (OA)³⁴ como ferramentas de apoio aos professores e estudantes no contexto da educação inclusiva, Bardy et al. (2013) realizaram uma pesquisa do tipo exploratória num ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e relatórios das equipes formadoras de um curso de professores na modalidade a distância de 180 horas, denominado “Tecnologia Assistiva, projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão de deficientes”, oferecido em 2008, pela UNESP. A pesquisa voltou-se a um dos quatro módulos do curso que teve como foco os OA do tipo animação/simulação e que, portanto, só podem ser utilizados no computador. Os participantes foram a equipe formadora e aproximadamente 100 cursistas. O estudo concluiu que o curso propiciou “[...] a troca de experiências com seus pares; a possibilidade de aliar os conhecimentos teóricos aos práticos; inovações nas estratégias pedagógicas; inclusão da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem e reflexão na ação” (BARDY et al., 2013, p. 285). Para além, a oportunidade do professor ser ativo e reflexivo, considerando seu campo de atuação, a experiência pode oportunizar aos alunos situações semelhantes, contribuindo para os mesmos serem autores na construção de seus conhecimentos.

³⁴ De acordo com Bardy et al. (2013), a literatura científica registra diferentes conceituações sobre os OA. Tratam-se de “[...] conteúdos pedagógicos digitais, que primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas” (p. 275). Considerados enquanto recursos computacionais, promove o processo de ensino de distintos conteúdos e conceitos podendo potencializar a aprendizagem de todos os alunos que se encontram nas escolas.

Finalmente, tem-se o estudo de Mesquita, Martins e Poker (2015) sobre análise de produções bibliográficas disponíveis na base de dados SciELO, considerando periódicos qualificados na área de educação, sobre a formação continuada de professores em Educação Especial na modalidade de EaD, produzidos entre os anos de 1999 e 2013. Para a análise, foram identificados 56 artigos, entretanto, apenas três deles abordaram a formação de professores a distância relacionado ao campo da Educação Especial.

Esses estudos foram desenvolvidos por Rodrigues e Capellini (2012), Orth, Mangan e Sarmiento (2011), e Bardy et al. (2013). De modo geral, tais produções científicas enfatizaram aspectos importantes sobre a formação de professores especialistas nessa modalidade de ensino [...] (MESQUITA; MARTINS; POKER, 2015, p. 266).

Assim, ainda com todo apoio e incentivo do MEC para a modalidade de ensino em EaD, considerando a formação continuada de professores em Educação Especial, a quantidade de estudos sobre essas experiências ainda se revela inexpressiva. Com isso, Mesquita, Martins e Poker (2015) sustentam que “[...] para que a EAD se organize como referência na formação continuada de professores em educação especial, há muito por fazer em experiências, em capacitação e em produção de conhecimento qualificado dos recursos humanos, tecnológicos e normativos, nessa área” (p. 269).

Diante de tais estudos, de modo geral, notou-se a necessidade da inserção da temática da tecnologia na formação inicial e continuada de professores. “O professor em formação deve perceber as tecnologias como meio e possibilidade de ampliar os espaços educacionais, descentralizar o acesso ao saber, mudar a lógica de comunicação e aproximar professores e alunos” (BARCELOS; PASSERINO; BEHAR, 2012, p. 02).

Considerando que a formação continuada, realizada por meio da EaD, vem se desenhando como uma possibilidade muito frequente na formação de professores, tendo em vista a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, considera-se importante ampliar o uso de ambientes virtuais, tanto no contexto de pesquisa quanto no de formação.

4.1.2 Tecnologias e pesquisas no âmbito do GP-FOREESP

Nas últimas décadas, tem ocorrido uma revolução no modo como a ciência tem sido conduzida, pois um empreendimento que era considerado individual e isolado tem demandado cada vez mais o trabalho colaborativo, tais como os estudos em redes de pesquisa de ampla

escala que exigem colaboração e interdisciplinaridade. Um dos pontos essenciais de mudança nessa nova forma de fazer ciência tem sido o uso intenso das TIC que desempenham, hoje, um papel fundamental na metodologia adotada por muitos grupos de pesquisa ao redor do mundo.

Diante desse contexto, no âmbito do GP-FOREESP, grupo de pesquisa da UFSCar no qual esse projeto insere-se, algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas incorporando essas novas tecnologias nas etapas do processo de investigação e, considerando que a temática principal desse grupo tem sido o desenvolvimento de programas de formação de profissionais na área de Educação Especial, as novas tecnologias também têm sido empregadas como ferramenta para potencializar os objetivos formativos, além de investigativos.

Assim, as TIC têm sido utilizadas nos procedimentos de coleta de dados, especificamente, com o suporte de ambientes virtuais nos quais os dados são coletados, como o uso de plataformas de enquetes virtuais para desenvolver estudos tipos surveys nacionais com professores de SRM (PASIAN, 2014), com gestores municipais de educação inclusiva (NASCIMENTO, 2016), em ambientes virtuais como fonte de coleta de dados para se investigar a prática pedagógica no conteúdo de blogs de professores de SRM (RIOS, 2014), em ambientes virtuais que sustentam ou programas de formação de professores do AEE (RABELO, 2016) ou programas de prestação de serviços baseado no modelo de consultoria colaborativa escolar, desenvolvida a distância, para professores do AEE que trabalham com alunos com paralisia cerebral (CALHEIROS, 2015). Os estudos em andamento têm testado ainda a utilização de técnicas de grupos focais virtuais para coletar dados sobre a opiniões de pesquisadores de todo o país sobre a política de inclusão brasileira.

As TICs, nos estudos do grupo, também têm sido utilizadas nos processo de análise de dados, especificamente envolvendo *softwares* de apoio à análise de dados qualitativos, conhecidos pela sigla em inglês CAQDAS - *computer assisted qualitative data analysis software*, sendo que a prospecção do uso desse tipo de ferramenta tem envolvido desde softwares comerciais, como o ATLAS/ti para analisar matérias de jornais (SANTOS, 2016), entrevistas transcritas (SILVA, 2016), bem como o desenvolvimento de softwares baseados nas técnicas de mineração de textos, a ontologia computacional e as técnicas de anotação semântica para contribuir para melhorar a qualidade das análises de dados qualitativos na pesquisa em Educação Especial (FERNANDES, 2016).

Deste modo, a presente pesquisa representa mais um desses movimentos do grupo em explorar as possibilidades de uso das TICs na pesquisa em Educação Especial. E, para além da necessidade de construção de uma rede social, enquanto ambiente virtual, optou-se

também, no presente estudo, pelo uso da ferramenta dos chamados “casos de ensino”, cuja explicação e justificativa será apresentada no próximo tópico.

4.2 CASOS DE ENSINO

Tendo em vista a investigação das práticas pedagógicas de professores do AEE com alunos com deficiência intelectual, julgou-se que seria estratégico utilizar casos de ensino baseados em situações reais vivenciadas pelos professores. Supôs-se que tal estratégia facilitaria tanto a descrição do que os professores fazem na prática quanto o compartilhamento e a reflexão sobre as práticas. Como aponta a literatura:

A discussão em torno do conceito de casos de ensino e a sua importância em programas de formação de professores ganhou relevo na década de 80, tendo como precursor Lee Shulman, então presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional. Em discurso proferido no ano de 1985, para a referida associação, Lee Shulman destaca a importância de que os currículos dos cursos de formação docente levem em consideração o conhecimento de situações escolares concretas como um dos conhecimentos relevantes à prática educativa (DUEK, 2011b, p. 62).

Nono e Mizukami (2002a) indicaram que os estudos realizados a partir da década de 80 apontaram os casos de ensino como importante possibilidade na formação de professores, bem como na investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente. Mizukami (2000) define caso de ensino como um

[...] instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

Respaldo-se em Merseeth (1996), Nono e Mizukami (2002b) afirmaram que a definição mais aceita para um caso de ensino é “um documento descritivo de situações ou eventos escolares reais, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores” (p. 117). Desse modo, casos de ensino devem apresentar início, meio e fim, descrevendo uma situação que acontece/aconteceu em determinado local e tempo específicos, incluindo provavelmente protagonistas humanos (SHULMAN, 1992).

Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012) ratificaram que os casos de ensino “[...] são narrativas de episódios escolares que possibilitam aos seus usuários a reflexão da e/ou a partir da prática docente” (p. 406).

Nono e Mizukami (2002a) asseguraram que um caso de ensino é demarcado por sua descrição que deve ser de alguma situação que tenha tensão/dilema e que possa ser avaliada, estruturada e analisada em diferentes perspectivas. Além disso, deve conter pensamentos e sentimentos dos professores que estejam envolvidos com o caso. Desta forma, ao escrever um caso de ensino, deve-se observar situações sobre como ocorreu determinado episódio. Tratando-se de uma dificuldade encontrada por um professor, ele deve descrever seu problema e quais atitudes foram tomadas. Assim, no momento da elaboração de um caso de ensino, deve-se elencar o tema a ser analisado, a descrição do caso contendo informações que ofereçam ao leitor uma exposição completa dos acontecimentos de modo que viabilize análises relativas ao caso.

Assim, casos de ensino destacam-se também por seu artifício em contribuir nos processos de construção de teorias e práticas de aprendizagem de docentes, sendo potente como instrumento de investigação e desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo. Voltando-se para o uso de casos de ensino em formações para futuro professores, acredita-se que:

Ao revelar a complexidade das situações de ensino que ocorrem em sala de aula, os casos podem ajudar futuros professores a familiarizarem-se com a necessidade de pensar e agir frente a situações complexas. Podem ainda favorecer o desenvolvimento de destrezas de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisões (NONO; MIZUKAMI, 2002c, p. 146).

Ainda sobre os casos de ensino e seus benefícios para professores que estão dando início à atuação da prática docente, Nono e Mizukami (2002b) contribuem:

Os casos ilustram processos de aprendizagem da profissão vividos pelas iniciantes. Provocam o desenvolvimento de uma prática reflexiva em torno da profissão. Podem ser encarados como instrumentos de valorização da docência, na medida em que retratam as professoras como profissionais dispostas a pensar sobre seu ensino, construir conhecimentos durante sua atuação, rever e retomar suas práticas para garantir a aprendizagem das crianças (NONO; MIZUKAMI, 2002b, p. 124).

Assim, espera-se que quando um caso de ensino descrito, analisado e discutido de forma adequada possa ser uma ferramenta capaz de possibilitar ao professor fazer relação entre a teoria apreendida e a prática vivenciada, refletindo sobre seu ensino. Desta forma, a partir de situações complexas vividas em seu trabalho, ele pode encontrar saídas que venham a solucionar/amenizar o problema.

A elaboração de casos de ensino, além de parecer permitir ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas (NONO; MIZUKAMI, 2002a, p. 74).

Casos de ensino podem, ainda, permitir ao professor interpretar uma situação problemática que esteja vivendo de diferentes perspectivas, reconhecendo seus riscos e vantagens e testando teorias em situações reais. Com isso, os casos podem ser vistos como um instrumento de ensino e de pesquisa, possibilitando o incentivo e a busca de conhecimento no processo de formação de professores, oportunizando espaço para pensar em soluções para dilemas vivenciados em seu cotidiano.

Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012) desenvolveram um estudo com professores alfabetizadores de diferentes regiões do Brasil com o uso dos casos de ensino na reflexão na/da docência, por meio de um AVA. Os resultados possibilitaram evidenciar/revelar os processos de desenvolvimento profissional dos participantes e o valor formativo para além do investigativo, dos casos de ensino. Partindo da análise de um caso proposto e das interações via fórum, muitos professores retomaram a preocupação em repensar e avaliar a própria prática:

[...] elas também revelam suas bases de conhecimento e/ou elementos que contribuíram para a construção da profissionalidade docente: reflexão sobre a trajetória formativa e profissional (desde início da carreira), interações e discussões coletivas com os colegas de profissão, confronto entre a aprendizagem da teoria e da prática, importância da reflexão da prática, enfrentamento das mudanças (pedagógicas, históricas, etc.) e percepção que algumas práticas não atendem mais a realidade entre outros. Ainda disseram os sujeitos que ao socializarem aos demais, suas experiências ganham mais significado, por encontrar nos parceiros, ecos para suas narrativas (DOMINGUES; SARMENTO; MIZUKAMI, 2012, p. 413).

Além disso, há também experiência com o uso dos casos de ensino envolvendo aprendizagem profissional de formadores de professores, ou seja, em curso de pós-graduação (mestrado e doutorado). Mizukami (2002) analisou as contribuições da utilização e elaboração de casos de ensino para aprendizagens profissionais da docência e concluiu que os mesmos revelaram “[...] indicadores sobre a base de conhecimento para a docência, sobre a natureza e processos de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, tendo como base processos de aprendizagem da docência” (p. 175). Ainda, destaca que tal estratégia se mostrou promissora para ser utilizada em programas de pós-graduação.

Um estudo (ROCHA, 2012), realizado também no âmbito da pós-graduação, no qual participaram 17 alunos do mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), também envolveu casos de ensino. A pesquisa evidenciou que, em determinados momentos, os alunos se incluíram como autores, o que possibilitou avanços na formação dos mestrandos e “[...] permitiu aos leitores ampliar as reflexões sobre os teóricos estudados na disciplina, além de possibilitar o revisitar de suas próprias trajetórias, episódios e/ou eventos formativos” (p. 165).

Enfim, as vantagens do uso dos casos de ensino em atividades de formação e pesquisa são muitas:

Entre as muitas características dos casos de ensino podemos dizer que: se trata de uma narrativa que possui um enredo; expõe um único ou vários episódios escolares reais ou fictícias; retrata uma situação de conflito; possibilita a construção de pontes entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre ensino; pode ser usada em diferentes etapas da formação (formação inicial e continuada) e em diferentes contextos (ensino presencial e a distância); aborda diferentes temáticas (educação inclusiva, área específicas de conhecimento, educação indígena, etc.); combina muitos elementos: análise, julgamento/avaliação, problematização, planejamento, decisão, etc.; contempla o contexto e/ou processo escolar: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, ensino, aprendizagem entre outros (DOMINGUES; SARMENTO; MIZUKAMI, 2012, p. 405).

Com base nas explicações anteriores, considera-se o estudo dos casos de ensino como importante instrumento na formação inicial e continuada de professores, dado que possibilitam nos processos de aprendizagem profissional interessante componente para construção e investigação. Considerando seu uso em qualquer etapa de formação, podendo demonstrar distintas situações da trajetória profissional.

Partindo das considerações apontadas pela literatura sobre casos de ensino, pode-se considerá-los como aliados também quando se pensa no campo da formação de professores de Educação Especial, pois os profissionais que lidam diretamente com o PAEE trazem em seus discursos queixas recorrentes sobre a carência de formação para atuar, principalmente, na escolarização de alunos com deficiência intelectual. Além disso, as políticas de inclusão escolar são relativamente recentes em vários países e muito ainda é preciso investigar sobre como melhorar a formação de professores para ensinar esses alunos no contexto da escola comum.

Considerando a possibilidade dos casos de ensino após serem escritos, isto é, ficarem registrados, abre-se disponibilidade para posteriormente os mesmos serem analisados, consultados, averiguados, analisados, argumentados, questionados, refletidos, adaptados, modificados e utilizados em outras oportunidades de formação e investigação. Tendo diversos casos sido construídos, os mesmos podem vir a servir de informação/conhecimento/exemplo/modelo para outros docentes sobre como proceder ao se deparar com uma situação real semelhante a descrita no caso de ensino, aprendendo assim a partir das experiências já relatadas.

Seguindo tal premissa, e considerando as novas tecnologias presentes em nossa sociedade, ponderou-se que a disponibilização de casos de ensino em um ambiente que pudesse ser acessado por docentes configuraria um ambiente interessante de pesquisa, dado que possibilitaria o compartilhamento de experiências vivenciadas, oportunizando aos profissionais aprender a partir de práticas pessoais que circundam situações escolares, neste caso, focando alunos com deficiência intelectual.

Cabe destacar que alguns estudos sobre formação de professores e inclusão escolar já têm sido desenvolvidos no país envolvendo o uso de casos de ensino. Duek (2011b), numa pesquisa-intervenção, teve a oportunidade de averiguar, juntamente com professoras de Ensino Fundamental que atuavam com alunos com necessidades educacionais especiais, as possíveis contribuições dos casos de ensino enquanto estratégia formativa e investigativa para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuavam na escola regular. Participaram da ação de formação continuada oito professoras e os dados foram coletados por meio de atividades individuais e coletivas de análise, elaboração e discussão grupal de casos de ensino. Primeiramente, as participantes receberam quatro casos de ensino para ler e analisar, sendo que cada caso incluía um roteiro de questões que deveriam ser respondidas de maneira detalhada. Foram realizadas ainda discussões no coletivo sobre as respostas dadas pelas professoras. Posteriormente, as participantes foram motivadas a

escrever um caso considerando uma situação escolar em que ensinaram ou tentaram ensinar alunos com necessidades educacionais especiais que também foram discutidos no coletivo.

Duek (2001a) considera que:

No tocante à inclusão escolar, a análise e elaboração de casos de ensino parecem servir para promover a reflexão da prática docente; conhecer como vêm sendo conduzidos os processos educativos junto a alunos com necessidades educacionais especiais; apreender e desenvolver o conhecimento profissional do professor; favorecer a revisão de concepções (sobre ensino, avaliação, aprendizagem, etc.), que exercem influência sobre a ação docente; rever objetivos e procedimentos metodológicos, permitindo avaliação, revisão e redimensionamento da prática pedagógica, com vistas à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum (DUEK, 2011a, p. 04).

Nesta experiência, foi possível identificar ainda que o trabalho, fazendo o uso da metodologia de casos de ensino, foi vantajoso, pois possibilitou a identificação de táticas de ensino possíveis de serem aplicadas na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais³⁵, estratégias que não necessariamente se diferenciam das já utilizadas, mas que por vezes trazem um novo olhar diante das especificidades que os alunos apresentam. “Ademais, serviu para criar um momento extremamente fértil de reflexão e de tomada de consciência [...] quanto ao como ensinam seus alunos num contexto voltado para a promoção da Educação Inclusiva” (DUEK, 2011a, p. 14). A pesquisadora também chamou a atenção para a importância de conceder espaços que propiciem o encontro e a troca de profissionais da educação, dado que tais experiências poderão ser compartilhadas e acumuladas, fazendo com que os profissionais reflitam sobre suas práticas.

Rabelo (2016) desenvolveu um estudo visando avaliar se a utilização de casos de ensino oportunizaria processos formativos que contribuíssem para a qualificação profissional do professor do AEE. O estudo foi desenvolvido nos moldes de uma pesquisa colaborativa e envolveu também um AVA. Participaram do estudo um grupo de 13 professores do AEE que contribuíram com a identificação de demandas formativas e orientaram a sistematização de uma proposta de formação continuada, baseado na plataforma Moodle, com a utilização de casos de ensino. Os resultados foram promissores no sentido de atender parte das demandas formativas e assim prover formação em serviços para essas professoras.

³⁵ Termo utilizado pela autora do estudo em questão.

Nono e Mizukami (2007) apontaram a necessidade de estudos que ofereçam mais explicações em relação às potencialidades e limitações desse modelo de ensino e pesquisa, uma vez que esses estudos ainda são escassos na literatura brasileira. Passados alguns anos destas recomendações, constatou-se que tal demanda continua latente visto que nossa busca por estudos desta natureza permitiu detectar poucos avanços nas produções voltadas a área educacional. Assim, voltar-se para os estudos que façam a interlocução entre os casos de ensino e a inclusão escolar é um caminho possível para se investigar novas e efetivas estratégias de formação docente. Além disso, produzir mais estudos com casos de ensino pode possibilitar elucidação acerca de como utilizar da melhor forma tal ferramenta em atividades formativas e investigativas.

Para este estudo, os casos de ensino foram elaborados pelas participantes³⁶ tendo como base a própria realidade, ou seja, os casos retrataram dilemas escolares vivenciados pelas professoras em suas práticas voltadas aos alunos com deficiência intelectual que frequentavam o AEE. Para além da escrita de casos, estabeleceu-se que haveriam questões disparadoras formuladas pela pesquisadora para fomentar a discussão ao final de cada caso. Tais questões deveriam ser respondidas por todas as participantes (exceto a que escreveu o caso³⁷), permitindo análises dos casos e compartilhamento de percepções sobre os mesmos. Mais detalhes acerca da escrita e interação dos casos de ensino serão dados nos capítulos que seguem.

³⁶ A pesquisadora optou por utilizar o artigo feminino ao se reportar as participantes pelo fato de todas serem do referido sexo.

³⁷ Considerando a grande demanda que as participantes do estudo teriam de acordo com todas as tarefas e etapas a serem cumpridas, acreditou-se ser apropriado que a autora de cada caso não necessitasse responder as questões disparadoras para discussão.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se os elementos teóricos-metodológicos sobre a pesquisa-ação, o tipo de metodologia adotada e, posteriormente, detalha-se outros aspectos metodológicos, como o local do estudo, as fontes de dados da pesquisa, como ocorreu o recrutamento, a seleção das participantes, locais de atuação das mesmas, faixa etária, média salarial, dentre outras informações. Ainda, há uma caracterização com dados sobre percurso de formação e atuação, bem como os níveis e especificidades de atuação e recursos presentes nas SRM em que as participantes trabalhavam.

Na sequência, apresenta-se os procedimentos e as etapas que envolveram a coleta de dados, estas que perpassaram pela condução dos procedimentos éticos, a construção do ambiente virtual, a etapa da coleta de dados propriamente dita e a avaliação da validade social do estudo. Descreve-se, ainda, os procedimentos que envolveram a análise de dados que se fundamentou na Grounded Theory. Por fim, aborda sobre a construção e análise dos casos de ensino e a contribuições/devolutivas acerca de cada caso de ensino escrito e discutido.

5.1 Fundamentação teórico-metodológica da pesquisa

O presente estudo, de cunho qualitativo, foi baseado na metodologia da pesquisa-ação, pois partiu da preocupação de analisar a prática de professores, de modo a propor mediações com a intencionalidade de trazer melhorias ao trabalho docente, vislumbrando-se, assim, novas práticas tanto de formação quanto de mudanças críticas e propositivas na atuação docente. Martins (2008) crê que, neste tipo de pesquisa, “[...] existe uma função de diagnosticar uma situação, de acompanhá-la, de avaliá-la, conferindo-lhe sentido e buscando desencadear novas ações, com vistas a fazer uma mudança significativa no grupo e, ao mesmo tempo, incentivá-lo a alcançar objetivos comuns” (p. 161-162). Como aponta Jesus (2005) a pesquisa-ação é uma metodologia que vem criando “[...] condições para construir/implementar conhecimento sobre alternativas educacionais que” [possam] “ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais” (p.209).

Neste estudo, a escolha pela pesquisa-ação justifica-se pela dinâmica que ela permite exercer no cotidiano escolar, ou seja, no contexto escolar, dado que possibilita “[...] transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas” (IBIAPINA, 2008, p. 9).

Para Barbier (2004), a pesquisa-ação representa “[...] pesquisas utilizadas e concebidas como meio de favorecer mudanças [...]. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos

pesquisadores, resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos” (p. 42-43). Para além,

Obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros [...]. O pesquisador descobre que na pesquisa-ação [...] não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros (BARBIER, 2004, p. 14).

Esta metodologia proporciona reconhecer o objeto de investigação como “[...] profundamente marcado e comprometido no processo de criação e construção [do nosso] contexto histórico-social” (SOBRINHO, 2004, p. 32). Assim, acreditava-se na possibilidade das participantes, estando imbricadas em suas realidades e conhecendo a realidade das demais integrantes e da pesquisadora, partindo de seus conhecimentos e considerando as contribuições de estudiosos da área, refletirem sobre novas alternativas. Desta forma, esperava-se que esta opção teórico-metodológica possibilitasse a formação de quem participou facilitando uma mudança, a partir do envolvimento, e oportunizando um novo lugar para aqueles que estão na prática.

Atualmente, a escola apresenta-se como um ambiente complexo, no sentido de pensar possibilidades que efetivem a inclusão e de que tal espaço-tempo seja também um ambiente de construção/reflexão de saberes, cenário que se torna ainda mais desafiador quando se volta para escolarização de pessoas consideradas com deficiência intelectual. Sendo assim, julga-se ser necessário desenvolver trabalhos com profissionais da educação que possibilitem a compreensão e, a partir disso, a reflexão sobre suas ações para que sejam também capazes de transformar a prática, tanto no âmbito das SRM como nas unidades escolares.

Esperamos que a construção do conhecimento por essa via ofereça possibilidades a todos os sujeitos de verem a si próprios e aos seus colegas como “solucionadores das questões coletivas” que emergem no cotidiano, o que exige novos conhecimentos, competências e práticas (JESUS, 2005, p. 213).

A aposta colocada era que, partindo do saber-fazer de cada participante, da pesquisadora e das possibilidades proporcionadas pela pesquisa-ação, conseguir-se-ia, colaborativamente, vislumbrar novos possíveis. Assim, partindo-se do contexto atual trazido pelas participantes, tensionar o real, problematizá-lo e, em conjunto, contemplar/vislumbrar além do que está posto, de modo que haja rupturas necessárias a contribuir com a inclusão

escolar do PAEE. Desta forma, fala-se do potencial da pesquisa-ação em cooperar com a formação continuada dos implicados de modo emancipatório.

5.2 Local do estudo - pressupostos para a construção da Rede Casos e Acasos

A presente pesquisa se desenvolveu através de rede social na internet. Considerando a necessidade de construir uma rede social virtual para viabilizar o estudo, foi necessária uma tomada de decisão em relação aos aspectos a serem considerados acerca dos pressupostos, indicados a seguir:

- Redes significam pessoas conectadas, interagindo, e não apenas participação;
- A variável fundamental para explicar a "fenomenologia de uma rede" é o modo de interagir das pessoas e suas características ou categorias de reverberações ou "formas que tomam essas interações";
- A conectividade acompanha a distribuição e a interatividade acompanha a conectividade-distributividade;
- O aumento da interatividade significa que os graus de conectividade e distribuição da rede social aumentaram, ou seja, pode-se dizer que os graus de separação diminuíram - que o mundo social se contraiu;
- Redes sociais são redes de pessoas que dependem de interação para existirem socialmente, ou seja, as pessoas não são unidades anteriores à interação.

Tendo em vista tais considerações, foram estudadas as plataformas, que poderiam ser também chamadas de sistemas, ferramentas, softwares ou sites, existentes na atualidade, que permitiriam a criação de redes sociais virtuais, dentre elas: Facebook, Ning, LinkedIn, Twitter etc. Como já mencionado, o que faz com que estas plataformas sejam consideradas redes sociais são as interações estabelecidas.

No presente estudo, optou-se por utilizar a plataforma Ning. Trata-se de uma plataforma interativa que possibilita a criação de redes sociais privadas, ou seja, de acesso controlado. Na plataforma, cada usuário cadastrado tem a possibilidade de criar sua própria rede social e interagir com as redes dos demais usuários que partilham dos mesmos interesses. A rede Ning possibilita comunicação assíncrona e síncrona (em tempo real), porém, para esta oportunidade, foi utilizada somente de modo assíncrona. Desta forma, as características presentes na referida rede atendiam todas as ideias que transitavam no delineamento do estudo, de modo que responderiam de forma satisfatória os objetivos colocados. Para construir a rede, foi adquirido, em abril de 2014, um domínio para a hospedagem do ambiente virtual, intitulado "Rede Casos e Acasos" (Ce@) (<http://casoseacasosee.ning.com/>).

5.3 Fontes de dados da investigação

Para coleta de dados, foram utilizados três instrumentos, descritos a seguir:

1) Formulário de caracterização: composto por cinco etapas para coletar dados sobre identificação do participante, formação inicial, formação continuada, dados relativos à experiência profissional no decorrer da carreira e atualmente, experiência com a educação a distância e experiência com redes sociais (APÊNDICE A). O formulário foi desenvolvido pela pesquisadora e, antes de ser disponibilizado na rede Ce@, seu conteúdo foi avaliado por juízes - pesquisadores do GP-FOREESP. O formulário foi disponibilizado on-line, sendo enviado a cada participante por e-mail através do link (https://docs.google.com/forms/d/1tFnnJ7g0O3z_pKHnej-vuwesveYqu-VXItgoIpl8lM/viewform). Assim, cada participante deveria acessá-lo, preenchê-lo e, em seguida, enviá-lo. Por meio do referido formulário, foi possível levantar as informações utilizadas na caracterização das participantes;

2) Grupos/fóruns: a ferramenta integrou a rede Ce@, sendo utilizada para coletar os dados, uma vez que foi por meio das postagens nos fóruns pelas participantes do grupo, que foram estabelecidas as interações virtuais. Desta forma, os diálogos/interações estabelecidos na rede Ce@, bem como a disponibilização e análises dos casos de ensino, foram inseridos neste espaço. Mais informações sobre o instrumento e os dados coletados serão disponibilizadas ao longo do trabalho, visto ser a ferramenta cerne deste estudo;

3) Casos de ensino: trata-se de um instrumento ainda pouco utilizado, principalmente na Educação Especial e, por isso, foi reservada uma seção específica³⁸ para apresentá-lo, considerando teóricos que dissertam sobre os mesmos e pesquisas realizadas. Para o presente estudo, dez das 12 professoras participantes foram convidadas a escrever e postar na Ce@ um caso de ensino que envolvesse estudantes com deficiência intelectual. Ainda, todas as doze participantes tiveram a tarefa de ler os casos escritos e responder as questões disparadoras elaboradas para cada caso;

4) Questionário de avaliação do processo formativo: elaborado para avaliação da validação social da pesquisa. O questionário foi constituído por duas partes, sendo a primeira composta por questões fechadas que deveriam ser atribuídas notas de um a cinco que se referiam à escala do grau de satisfação e de importância em relação ao ambiente virtual da pesquisa, ao ambiente de fóruns do grupo de convidados, aos casos de ensino e às questões sobre a participação na pesquisa. A segunda parte, composta por questões abertas, versou

³⁸ Trata-se da sessão 4.2 da presente tese.

sobre a modalidade da pesquisa, como pontos positivos e negativos em ter participado, contribuição dos casos de ensino, sugestões de melhorias, dentre outros (APÊNDICE B);

5) Literatura técnica: considerando a metodologia de análise de dados eleita para este estudo, sugerida pela Teoria Fundamentada, a literatura técnica refere-se aos relatórios, livros, capítulos de livros, artigos, anais de eventos acadêmicos, textos de pesquisadores disponíveis na Web, trabalhos teóricos e filosóficos com redação profissional, dentre outros materiais de estudos e pesquisas. Trata-se de fonte material para comparação durante a análise com os dados obtidos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

5.4 Recrutamento e seleção das participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida com professoras do sistema educacional de ensino de diferentes municípios brasileiros, selecionados entre os seguintes estados: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

A escolha por municípios destes estados se deu pelo fato deles terem integrado, anteriormente, o “Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns” (ONEESP)³⁹ – (Projeto 039, edital Nº 38/2010/CAPES/INEP)⁴⁰ (MENDES, 2010). Na pesquisa do ONEESP, devido sua amplitude, a rede foi dividida em três níveis (nacional, estadual e municipal) e na presente pesquisa, num primeiro momento, o contato direto se deu com os integrantes/pesquisadores em nível nacional (composta por três pesquisadores representantes de cada estado participante, subdividida com as seguintes funções: coordenador, vice-coordenador e secretário).

Assim, foi enviado e-mail, a partir do mês de março de 2014, para os coordenadores estaduais do ONEESP. No qual continha uma carta (APÊNDICE C) solicitando que fossem indicadas pessoas que tivessem participado anteriormente do estudo do ONEESP. Como

³⁹ A coordenadora geral do projeto foi a Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, orientadora do presente estudo.

⁴⁰ O projeto teve como objetivo a avaliação, em âmbito nacional, do programa de implantação das SRM do MEC. Desde o ano de 2010, o ONEESP vem produzindo estudos nos diversos estados brasileiros, citados anteriormente, com a intenção de pesquisar, inicialmente, sobre as políticas e práticas voltadas para a inclusão escolar atualmente na realidade brasileira e, mais especificamente, sobre o AEE. Fez parte do referido estudo cerca de 120 pesquisadores provenientes de 18 estados brasileiros, representantes de mais de 40 Instituições de Ensino Superior. No estudo do ONEESP, foram realizadas pesquisas locais em 58 municípios brasileiros com professores atuantes em SRM. A referida investigação foi baseada na metodologia da pesquisa colaborativa, realizada através de grupos focais, tendo como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação. As informações colocadas aqui acerca do estudo do ONEESP são apenas uma parte dos diversos objetivos que o projeto se propôs a alcançar. Para mais informações sobre o ONEESP acesse: <http://www.oneesp.ufscar.br/>.

critérios para indicação de possíveis participantes, a solicitação era que os indicados fossem profissionais atuantes em SRM, que trabalhassem com aluno com deficiência intelectual em sua SRM, que tivessem perfil e facilidade para acessar rede social na internet, quando necessário, e que fossem considerados pela comunidade como bons professores no AEE.

Assim sendo, obteve-se o retorno de pesquisadores de 15 estados com sugestões de nomes, sendo eles: Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Ao todo, 56 potenciais participantes foram indicadas. A etapa seguinte foi de contato com as professoras indicadas, primeiramente, através de e-mail com uma carta convite (APÊNDICE D) com informações referentes ao estudo. Em alguns poucos casos, devido ao não êxito do contato via e-mail, foram realizadas também ligações telefônicas.

Ao todo, 24 professoras aceitaram participar do estudo, dado que o restante não respondeu ao convite. Dando prosseguimento ao estudo, foi enviado e-mail para as 24 participantes que se interessaram em participar contendo as primeiras instruções/orientações de acesso e cadastro na Ce@, juntamente com o link da rede e um vídeo tutorial.

Dentre as 24 profissionais que demonstraram interesse em participar, somente 18 efetivaram o cadastro na rede. Para que a participação fosse oficializada, foi necessário a concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE E). Das 18 professoras que realizaram o cadastro na rede, somente 13 concordaram com o TCLE, aceitando, assim, participar do estudo.

Prosseguindo, as participantes preencheram o formulário de caracterização (APÊNDICE A), fornecido on-line, composto por cinco etapas e o tempo gasto, em média, para respondê-lo era de 25 minutos. O formulário foi disponibilizado individualmente, após a concordância com o TCLE, através de um link, via e-mail, para cada participante (ver Figura 4 contendo a primeira parte desse instrumento).

Para esta atividade, que podemos chamar de terceira etapa (1: cadastro na rede; 2: concordância com o TCLE e 3: preenchimento do formulário de caracterização), 12 professoras cumpriram a tarefa. Após diversas tentativas de contato com as demais profissionais que se mostraram interessadas, devido ao tempo do estudo, decidiu-se por prosseguir com as 12 professoras que cumpriram os primeiros passos. Informa-se que o tempo decorrido do cadastro na rede até o preenchimento do formulário de caracterização foi de três meses.

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO - PROFISSIONAIS DAS SRM

Formulário de caracterização do(a) professo(a)

*Obrigatório

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Sobre o formulário

Este formulário é parte integrante da pesquisa intitulada "Rede Social Virtual de Professores Especializados e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual" e deverá ser respondido por todos os participantes do estudo.

O tempo gasto em média para respondê-lo será em torno de 25 minutos. Ao todo, o formulário é composto de 5 etapas. Não é necessário respondê-lo por completo em uma única vez. A cada etapa respondida, o formulário será salvo e você poderá acessá-lo novamente para concluir o preenchimento.

A etapa II refere-se a perguntas sobre sua formação (cursos realizados). Desta forma, será necessário que tenha em mãos os certificados dos cursos para responder as questões.

ETAPA I - IDENTIFICAÇÃO

Nome completo *

Possui faixa etária correspondente a: *

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos

Qual sua faixa de salário atualmente? *

- 1 a 3 salários mínimos
- 4 a 7 salários mínimos
- 8 a 11 salários mínimos
- Outro:

E-mail *

Tels *

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim, o grupo de participantes do presente estudo foi composto por 12 professoras de Educação Especial, ativas em SRM e que se dedicavam também aos alunos com deficiência intelectual. O mapa que segue (

Figura 5) auxilia na visualização das cidades em que as participantes trabalhavam/residiam.

Figura 5 - Mapa do Brasil com as cidades em que cada participante residia/trabalhava destacadas



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de imagem retirada do site Google.

Considerando a necessidade de se manter o anonimato, por opção da maioria das participantes, ficou resolvido que elas seriam identificadas por nomes de flores, sendo: Cravo, Flor de lótus, Girassol, Hortêncica, Laélia, Lírio, Margarida, Orquídea, Rosa, Tulipa, Verbena e Violeta. A seguir, descreve-se, de forma geral, as participantes⁴¹, tomando como base as informações do formulário de caracterização de cada uma delas. O Quadro 3 retrata a caracterização das participantes, incluindo dados do município em que cada participante atuava, faixa etária, média de salário e informações sobre utilização de redes sociais.

Acerca da localização de atuação das participantes, cinco delas residiam na região nordeste, uma no norte, quatro no sudeste e duas na sul. Os estados se dividiram entre Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe. Voltando aos municípios de atuação, foram: Maceió e Jequiá da Praia, Salvador, Linhares, Marabá, Nova Iguaçu e Belford Roxo, Natal, Santa Maria e Itaara, Rio Claro e Aracaju.

⁴¹ No item 5.5, há uma descrição detalhada sobre cada participante.

Quadro 3 - Informações sobre a localidade de atuação, faixa etária, média de salário e redes sociais de cada participante

Participante	Região	Estado	Município	Faixa etária (em anos)	Faixa de salário (em salários mínimos)	Possuía redes sociais	Quais redes possuía	Frequência de acesso às redes
Participante 1 Girassol	Nordeste	Alagoas	Maceió/ Jequiá da Praia	31 a 40	1 a 3	Sim	Facebook Instagram	Diária
Participante 2 Violeta	Sudeste	São Paulo	Rio Claro	41 a 50	1 a 3	Sim	Facebook	Diária
Participante 3 Flor de Lótus	Norte	Pará	Marabá	31 a 40	4 a 7	Sim	Facebook Instagram	Diária
Participante 4 Hortência	Sudeste	Espírito Santo	Linhares	41 a 50	4 a 7	Sim	Facebook	Diária
Participante 5 Laélia	Sul	Santa Catarina	Florianópolis	41 a 50	4 a 7	Sim	Facebook Instagram	Diária
Participante 6 Rosa	Sudeste	Espírito Santo	Linhares	31 a 40	1 a 3	Sim	Facebook Instagram	Quase diária
Participante 7 Verbena	Nordeste	Bahia	Salvador	51 a 60	8 a 11	Sim	Facebook	Diária
Participante 8 Lírio	Nordeste	Sergipe	Aracaju	31 a 40	4 a 7	Sim	Facebook	Diária
Participante 9 Cravo	Nordeste	Sergipe	Aracaju	41 a 50	4 a 7	Sim	Facebook	A cada dois dias
Participante 10 Tulipa	Sudeste	Rio de Janeiro	Nova Iguaçu e Belford Roxo	41 a 50	4 a 7	Sim	Facebook Instagram	Quase diária
Participante 11 Orquídea	Nordeste	Rio Grande do Norte	Natal	51 a 60	4 a 7	Sim	Facebook	Diária
Participante 12 Margarida	Sul	Rio Grande do Sul	Santa Maria / Itaara	41 a 50	4 a 7	Sim	Facebook	Diária

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A faixa etária das professoras participantes variou entre 41-50 anos (50%), quatro se enquadravam na faixa etária entre 31-40 anos (33,33%) e somente duas estavam na faixa etária de 51-60 anos (16,66%). No que diz respeito a faixa de salário recebido, dentre as 12 participantes, oito ganhavam entre 4 e 7 salários mínimos (66,66%), três recebiam entre 1 e 3 salários mínimos (25%) e somente uma ganhava entre 8 e 11 salários mínimos (8,3%).

Voltando-se para a utilização de redes sociais, todas as participantes possuíam redes sociais, sendo que sete delas utilizavam apenas o Facebook (58,33%) e cinco utilizavam o Facebook e o Instagram (41,66). Acerca da frequência de acesso às redes sociais, era diário por nove das participantes (75%), quase diário por duas participantes (16,66) e a cada dois dias por uma das participantes (8,33). Deste modo, todas as participantes eram usuárias de redes sociais na internet, sendo que a maioria acessava diariamente seus perfis.

Para inserir as informações sobre curso de magistério, licenciaturas, formação *Stricto Sensu* e experiência profissional de cada participante foi construído o Quadro 4. Com os dados, constatou-se que, dentre as 12 participantes, oito tiveram formação inicial em Magistério. Seguindo sobre os estudos, 10 participantes cursaram Pedagogia como primeira graduação (sendo que cinco fizeram habilitação, das quais duas relacionadas à área da Educação Especial) e duas participantes possuíam licenciatura em Educação Especial como primeira graduação. Dentre as participantes, três acumulavam dois cursos superiores, sendo o segundo curso em Letras/Português ou Serviço Social ou Pedagogia.

O ano de conclusão da primeira graduação variou entre 1988 e 2006. Seguindo para cursos *Stricto Sensu*, dentre as 12 participantes, uma possuía mestrado concluído, duas concluíram o mestrado no decorrer da pesquisa e duas tinham a previsão de término do mestrado para 2017.

Em relação ao tempo de experiência na educação, este variou entre 10 e 30 anos, sendo que o tempo de atuação na rede de ensino que trabalhavam no decorrer da pesquisa, contabilizado em 2015, variou entre 28 e seis anos. Três das 12 participantes atuavam em duas redes concomitantemente e o tempo menor de atuação nas redes atuais foi de dois anos. Considerando o tempo de atuação na SRM, este variou entre três anos e 13 anos (este se refere a Santa Maria, realidade na qual a participante Margarida relatou já trabalhar com o modelo de SRM desde os anos 2000). Assim, é possível concluir que, em sua maioria, as participantes possuíam vasta experiência na educação, bem como na Educação Especial, pois, ainda que no Quadro 4 há indicações do tempo de atuação em SRM, muitas foram as informações dadas acerca da atuação na área da Educação Especial antes da implantação das SRM.

Quadro 4 - Informações sobre curso de magistério, licenciaturas, formação Stricto Sensu e experiência profissional de cada participante

Participante	Formação inicial - magistério	Primeira graduação	Ano de conclusão da primeira graduação	Segunda graduação	Curso Stricto Sensu	Ano de conclusão do curso Stricto Sensu	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na rede de ensino	Tempo de atuação na SRM
Participante 1 Girassol	Não	Pedagogia	2006	Não	Mestrado em ciências da educação	Previsão para 2017	10 anos	6 anos	6 anos
Participante 2 Violeta	Sim	Pedagogia	1990	Não	Mestrado em desenvolvimento humano e tecnologias	2014	24 anos	10 anos	10 anos
Participante 3 Flor de Lótus	Não	Pedagogia	1998	Não	Não		14 anos	12 anos	9 anos
Participante 4 Hortência	Sim	Pedagogia	1995	Não	Mestrado em ciências da educação	Previsão para 2017	22 anos	22 anos	10 anos
Participante 5 Laélia	Não	Educação Especial	1990	Não	Mestrado em Educação	2017	25 anos	25 anos	11 anos
Participante 6 Rosa	Sim	Pedagogia	2001	Não	Não		15 anos	6 anos	6 anos
Participante 7 Verbena	Sim	Pedagogia	2002	Não	Não		18 anos	11 anos	6 anos
Participante 8 Lírio	Sim	Pedagogia	2005	Não	Não		10 anos	7 anos	3 anos
Participante 9 Cravo	Sim	Pedagogia	1991	Letras/ Português	Não		25 anos	13 anos	4 anos
Participante 10 Tulipa	Sim	Pedagogia	2002	Não	Não		25 anos	6 anos	5 anos
Participante 11 Orquídea	Sim	Pedagogia	1996	Serviço Social	Não		30 anos	28 anos	3 anos
Participante 12 Margarida	Não	Educação Especial	1988	Pedagogia	Mestrado em educação	2016	27 anos	20 anos	13 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Durante o decorrer da pesquisa, foi criado um grupo no WhatsApp⁴² com as participantes⁴³. Este recurso foi fundamental para o bom andamento da pesquisa, tanto para as conversas no grupo quanto para as trocas realizadas entre a pesquisadora e as participantes, pois a visualização das mensagens, bem como as interações ocorriam de forma muito rápida, praticamente, sempre no mesmo dia e, muitas vezes, em questão de minutos. Além disso, a qualquer hora do dia ou da noite, participantes e pesquisadora estavam em contato, sendo que centenas de mensagens foram trocadas através deste mecanismo.

O recurso foi utilizado para diversas funções, como dar informações sobre os prazos para postagens na rede Ce@, solicitar informações pessoais das participantes e trocar acontecimentos que estavam ocorrendo na realidade de cada uma (fotos de eventos, atividades realizadas com a comunidade escolar, dentre outros). Assim, a interação era tanto grupal quanto de forma individual entre as participantes e a pesquisadora. Foi nítido o potencial que o mecanismo trouxe para a pesquisa, pois o tempo de resposta, quando enviado um e-mail, era extremamente maior do que o tempo de resposta no aplicativo de WhatsApp. Desta forma, este foi um facilitador que certamente fez muita diferença nesta pesquisa.

5.5 Caracterização das professoras participantes do estudo

A seguir descreve-se de forma mais pontual sobre cada participante. Para o levantamento das informações, foi utilizado o formulário de caracterização e esclarecimentos trazidos nos casos de ensino. Após a escrita sobre as informações ditas anteriormente, a descrição pessoal foi enviada, via e-mail, para cada uma, prosseguindo com leitura para verificar se não faltava alguma informação ou se haviam dados equivocados. Desta forma, a complementação final de cada descrição foi feita também via e-mail.



Participante 1 - Girassol

Girassol tinha como primeira formação Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, cursada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), finalizado em 2006. Depois fez especialização em Psicopedagogia, na modalidade a distância em instituição privada, concluída em 2006. Na modalidade *Scripto Sensu* cursava o mestrado em Ciências da

⁴² Trata-se de aplicativo que tem como função a troca de mensagens. Disponível através de aparelhos celulares conectados à internet. Através do WhatsApp é possível enviar fotos, vídeos e fazer chamadas com seus contatos.

⁴³ Somente a participante Margarida não utilizou este aplicativo durante parte do percurso da coleta de dados. Assim, somente de determinada época em diante é que se estabeleceu contato com ela e de modo individual. A participante Orquídea permaneceu por pouco tempo no grupo criado, preferindo realizar as trocas de forma individual com a pesquisadora.

Educação, com ênfase em educação inclusiva, também a distância e na instituição privada Union de Naciones Suramericanas (UNASUR), previsto para ser concluído em 2017. Girassol havia feito ainda outros cursos, como o “Sextas inclusivas” com duração de 40h ofertado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2013, e participou do curso de aperfeiçoamento para professores de salas de recursos com carga horária de 250h, realizado na modalidade a distância pela UFSM, em 2014.

Em relação a sua atuação, Girassol afirmou que “há 8 anos iniciei minha prática docente com a Educação Especial em Sergipe. A princípio minhas experiências foram na rede privada de ensino, no 3º ano do Ensino Fundamental”. Atuava em uma escola municipal de Jequiá da Praia/AL e estava nesta rede há seis anos, ocupando o cargo de professora de SRM há três anos e de coordenadora da Educação Especial, com carga horária de trabalho de 40h. O tempo de atuação na educação era de 10 anos.

Atuava com as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e atendia alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física, múltipla e autismo. Ao total, trabalhou diretamente com 15 alunos do PAEE em atendimentos individuais, duplas ou trios. Girassol considerava que a SRM em que trabalhava ocupava um espaço adequado, estava equipada com recursos necessários para o desenvolvimento de seu trabalho, como computadores, materiais pedagógicos, jogos para trabalhos com diversas deficiências e ainda jogos produzidos pelos professores e alunos. Tais recursos eram provenientes dos Governos Federal e Municipal. Girassol afirmou que o trabalho com os alunos com deficiência era realizado de forma interdisciplinar com apoio de toda comunidade escolar e pontuou:

A Secretaria de Educação Municipal, juntamente com a Coordenação de Educação Especial, está sempre nos apoiando com atividades de formação continuada, cursos especializados na área de Educação Especial, palestras, reuniões com o corpo docente, pais e/ou responsáveis e comunidade escolar sobre o tema Inclusão Escolar (Caso de ensino 1).



Participante 2 - Violeta

Violeta teve como formação inicial o magistério. Posteriormente, realizou o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, na instituição privada Universidade Metodista de Piracicaca (UNIMEP), na época na forma de Habilitação em Deficiência Mental, concluído em 1990. Continuou sua formação no curso Lato Sensu em Educação Especial Geral, na modalidade a distância, pelo Centro Universitário - Claretiano, instituição privada, tendo

finalizado em 2010, com duração de 360h. Além, fez diversos cursos, como “Práticas educacionais inclusivas na área de deficiência intelectual”, na modalidade a distância, com carga horária de 180h, na UNESP - Campus Bauru, em 2010. Tal curso, Violeta considerou ter sido uma experiência enriquecedora. Fez também o “Curso de atualização para professores sobre na modalidade presencial, na Universidade Federal de São Carlos, com carga horária de 40h, concluído em 2011; “Formação continuada em educação inclusiva: apoios para inclusão de crianças com deficiências”, modalidade presencial, no Centro de recursos em deficiência múltipla, surdocegueira e deficiência visual (ADEFVAV), com carga horária de 40h, em 2014, além de outros cursos com 40h de duração ou menos. Em 2014, defendeu dissertação de mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias na UNESP campus de Rio Claro.

Violeta atuava na área educacional há 24 anos, era professora efetiva do estado de São Paulo na Educação Especial desde 1994. Porém, desde 2005, estava conveniada para a Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP, local em que atuava em uma escola há 10 anos. Sua atuação se dividia nas etapas de Educação Infantil - com atendimento uma vez por semana numa creche com bebês e crianças até 03 anos de idade; Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 5ª a 8ª séries também uma vez por semana. Atendia alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física, múltipla e autismo, totalizando 15 alunos do PAEE. Os alunos eram organizados em diferentes formas de agrupamentos, mas havia também aqueles atendidos individualmente. A SRM em que trabalhava foi considerada por Violeta um espaço adequado para realizar os atendimentos, possuía computadores, impressoras, jogos pedagógicos e materiais adaptados para as diversas deficiências. Os recursos eram provenientes de verba dos governos municipal e federal.

Violeta era integrante do Conselho de Escola, na função de secretária, e fazia parte da Associação de pais e mestres - entidade responsável por controlar a verba destinada a escola, ajudar em festas, dentre outras tarefas.



Participante 3 - Flor de Lótus

A formação inicial de Flor de Lótus foi em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, em 1998, na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Fez curso de especialização Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), em 2011. Realizou também o Curso de informática para atendimento especial, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), modalidade a distância, com carga horária de 160h, em 2010.

Atuava em uma escola municipal localizada no município de Marabá/PA, rede na qual estava há 12 anos. Era professora de SRM, cargo que ocupava há nove anos, mas na escola atual, preenchia o cargo há sete anos, com carga horária de 40h semanais. Na educação, a experiência acumulada era de 15 anos. Flor de Lótus já havia trabalhado no Departamento de Educação Especial do Município e na *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais* (APAE) de Marabá.

A escola na qual trabalhava recebia alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A participante atuava diretamente com alunos com deficiência intelectual, física, múltipla, autismo e TDAH⁴⁴. Ao todo, tinha 35 alunos atendidos em diferentes formas de agrupamento.

Flor de Lótus considerava que a SRM em que trabalhava possuía espaço físico adequado, tendo jogos pedagógicos, computadores, impressoras, televisão, DVD, dentre outros. Os recursos eram provenientes do MEC, da própria escola e de doação. Quanto ao apoio que recebia da equipe escolar, Flor de Lótus afirmou: “A escola é bem receptiva quanto ao AEE, recebemos todo apoio necessário para realizar nosso trabalho” (Formulário de caracterização).



Participante 4 - Hortência

A professora Hortência tinha magistério cursado na Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (FACIASC), instituição privada. Fez licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, em 1995. Em seguida, realizou o curso Lato Sensu em Psicopedagogia Clínico Institucional, na Faculdades Integradas Simonsen, em 1998. Em 2006, terminou outra pós-graduação, desta vez em Supervisão na Faculdades Integradas Jacarepaguá. Estes dois cursos foram na modalidade presencial e em instituições privadas. Em 2010, concluiu o curso “O processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual” ofertado pela Pestalozzi de Linhares/ES, curso presencial. Em 2011, finalizou, pela mesma instituição, o curso presencial “O processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência múltipla e tecnologia assistiva”. No mesmo ano, realizou o curso de “Tecnologia assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão”, ofertado pela UNESP, na modalidade a distância. Os três referidos cursos tiveram duração de 180h. Possuía em seu currículo outros cursos voltados para área da Educação e Educação Especial.

⁴⁴ Somente um aluno com essa especificidade e o mesmo foi transferido de escola.

Hortência, no momento da pesquisa, estava fazendo mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sendo um estabelecimento de ensino superior privado português, com término previsto para 2017.

A experiência de Hortência na Educação era longa, sendo 22 anos de atuação. Na Educação Especial, trabalhava na Pestalozzi há 10 anos e era professora concursada no município em que residia, embora há cinco anos estava lotada na Pestalozzi, ou seja, atuava nesta entidade mesmo antes de ter sido cedida pelo município.

Atuava sempre em dois turnos, dividia-se entre o trabalho citado anteriormente, executado na SRM, desde 2014, e o cargo de Coordenadora Educacional da Inclusão no município - nesta função trabalhava acompanhando e orientando as escolas regulares nas quais havia alunos com deficiência e no cargo de Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Trabalhava há 12 anos com formação continuada no município, antes na Educação Infantil e, desde 2009, como formadora na área da Educação Especial. Sua carga horária total era de 50h semanais.

Seu trabalho era voltado para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, atendendo diretamente 20 alunos com deficiência intelectual, visual, física, múltipla e autismo, agrupados de diferentes formas. Os recursos existentes na SRM em que atuava eram diversos e provenientes de verba municipal, estadual e federal.



Participante 5 - Laélia

A graduação de Laélia foi concluída em 1990, curso de Licenciatura em Educação Especial para Deficientes Mentais, na modalidade presencial, na UFSM. Na sequência, em 1990, fez especialização em Deficiência Mental na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná.

Possuía também outros cursos, como o de Comunicação Aumentativa, concluído em 2012, com carga horária de 60h, feito em instituição privada e na modalidade presencial e o de AEE ofertado pela UFSM, na modalidade a distância, com carga horária de 250h concluído em 2013. Seguindo com os estudos, fez mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC), com término em fevereiro de 2017.

Laélia tinha 25 anos de experiência em educação, tempo em que trabalhava na rede municipal de educação de Florianópolis. Passou por diferentes cargos e atualmente era

professora de SRM do Tipo II⁴⁵ em uma escola de Ensino Fundamental. Sua carga horária atual era de 40h semanais. Atendia alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, totalizando 23 estudantes com deficiência intelectual, visual, física, múltipla e autismo. Para os atendimentos os alunos eram agrupados de diferentes formas.

Na SRM havia softwares adquiridos com recursos do PDDE⁴⁶ da Educação Especial e jogos pedagógicos comprados com recursos municipais. Ao falar a respeito do apoio que recebia da equipe escolar, Laélia manifestou que trabalhava de forma articulada com a equipe pedagógica, o que foi considerado por ela como condição primeira, “[...] pois o serviço deve ser partilhado na gestão escolar, sem ficar circunscrito a SRM que significaria a manutenção da segregação” (Formulário de caracterização).



Participante 6 - Rosa

Rosa era formada no Magistério e, em 2001, formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração. Posteriormente, fez habilitação em Magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, Supervisão escolar, na Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração”, instituição privada localizada em Linhares/ES. Em relação ao curso Lato Sensu, fez Educação Especial em instituição privada, Universidade Castelo Branco, em 2008. Ainda, em 2009, terminou o curso Lato Sensu de Especialização em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Infantil, na instituição privada Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Os dois cursos foram realizados na modalidade presencial.

Possuía ainda outros cursos, como o de Tecnologia assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão, ofertado pela UNESP na modalidade a distância; o Curso de Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Associação Pestalozzi de Linhares. Estes dois cursos foram finalizados em 2010 e tiveram, cada, uma duração de 180h. Fez ainda outros cursos voltados para área educacional com carga horária que variou entre 120 e 300h.

Iniciou na Educação Especial em 2007, atuando na Pestalozzi de Linhares como professora do AEE e ocupava cargo na esfera estadual, atuando em uma escola de Ensino

⁴⁵ Foram disponibilizadas pelo MEC dois diferentes tipos de SRM. As SRM do Tipo I contém: microcomputadores, scanner, impressora *laser*, TV, DVD, fone de ouvido, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado adaptado, *mouse* adaptado, conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, conjunto de mesa e cadeiras para computador, armário, mesa para impressora e quadro melanínico. As SRMs do Tipo II contém todos os recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, os quais são: impressora Braille de médio porte, máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, kit de desenho geométrico, prancheta para leitura e pacote de papel gramatura (BRASIL, 2007).

⁴⁶ Programa Dinheiro Direto na Escola.

Fundamental, com carga horária de 25h semanais. Seu cargo era de professora de AEE, função que desempenhava há seis anos, tempo igual ao que estava nesta Rede. O tempo total de atuação na educação era de 15 anos. Atendia alunos com deficiência intelectual e física, totalizando 10 alunos. Para atendê-los usava diferentes formas de agrupamento e considerava que a sala em que atuava era um espaço de ótima qualidade.

Dentre os materiais constantes na sua SRM havia computadores, impressora, diversos jogos educativos, materiais pedagógicos, mesas adaptadas, dentre outros. Estes foram adquiridos a partir de verbas recebidas pela escola e de doações. Sobre receber apoio da equipe escolar, Rosa afirmou receber da diretora, pedagoga, coordenadora, enfim, de todos os profissionais da escola.



Participante 7 - Verbena

Com formação inicial em Pedagogia, Verbena tinha habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, cursada na UNEB, concluída em 2002. Prosseguindo, finalizou, em 2011, o curso Lato Sensu Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado pela UFCE, na modalidade a distância.

Em 2011, concluiu três cursos, sendo eles: Aperfeiçoamento em Educação Especial: formação de professores na área de deficiência visual, pela UNEB, realizado na modalidade a distância com duração de 200h; Formação continuada na área de deficiência intelectual com duração de 80h e ofertado pela Secretaria Estadual da Educação da Bahia, modalidade presencial e, por fim, Atendimento educacional especializado com enfoque na produção de recursos pedagógicos acessíveis e na comunicação aumentativa ofertado pela instituição Assistiva Tecnologia e Educação de cunho privado, localizada em Porto Alegre, com duração de 60h, na modalidade presencial. Além destes cursos fez outros diversos voltados especificamente para área de Educação Especial, com carga horária que variou entre 35 e 100 horas.

Verbena atuava na área educacional há 18 anos tendo iniciado sua prática nas séries iniciais do Ensino Fundamental e estava na rede municipal de Salvador há 11 anos. Ocupava o cargo de professora do AEE há seis anos com uma carga horária de 40h semanais. Na escola em que trabalhava recebia alunos do Ensino Fundamental e atuava diretamente com alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física, múltipla e autismo, totalizando 13 alunos. O atendimento era realizado de forma individual, duplas ou trios e a SRM foi considerada por Verbena como tendo um espaço adequado.

Em relação aos recursos disponíveis na SRM, foram considerados por ela insuficientes para realização do trabalho. A participante informou que precisaria de software para comunicação alternativa, jogos industrializados, tinta colorida para impressora e kit de tecnologia assistiva, além de material escolar básico.



Participante 8 - Lírio

Lírio formou-se em Pedagogia em 2005 pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Seguindo com os estudos concluiu, em 2007, o curso Lato Sensu em Educação Inclusiva, pela instituição privada Faculdade Pio Décimo de Aracaju, na modalidade presencial. Possuía também outro curso nesta modalidade, realizado na UFCE, em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância, concluído em 2014. Realizou também curso de Atendimento Educacional Especializado, pela UFSM, com carga horária de 225h, em 2011. Fez ainda três outros cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Aracaju voltados para a Educação Especial, com carga horária de 40h cada.

No que diz respeito à atuação, Lírio trabalhava na Rede Estadual de Ensino de Sergipe em uma sala regular e na Rede Municipal de Aracaju em uma SRM. No estado, atuava há dois anos, tempo igual ao que estava nesta rede. No município atuava há seis anos e no cargo de professora de SRM há três anos. Sua carga horária semanal de trabalho era de 40h semanais, sendo 20h em cada rede.

Na SRM, recebia alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com deficiência intelectual, auditiva, múltipla e autismo, totalizando 10 alunos. Ela considerava o espaço desta sala adequado, com diversos recursos, como computador com internet, impressora, jogos pedagógicos diversos, televisão, lupa eletrônica, lupas manuais e tesouras adaptadas. Alguns recursos eram provenientes do MEC, outros produzidos por Lírio, de acordo com a necessidade dos alunos e, também, da brinquedoteca da escola.



Participante 9 - Cravo

A participante Cravo possuía duas licenciaturas, Pedagogia com habilitação em Supervisão e Administração Escolar pela UFS, concluída em 1991, e em Letras/Português, pela Universidade Tiradentes (UNIT), concluída em 2009. Fez também Especialização em Educação e Gestão Administrativa, pela Faculdade Pio Décimo, de cunho privado, na modalidade presencial, finalizado em 1997. Fez, pela UFC, Especialização em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional

Especializado, na modalidade a distância, em 2011. Tinha curso de aperfeiçoamento em Práticas da Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental pela UNESP, na modalidade a distância, concluído em 2009 e o curso básico de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com carga horária de 175h na modalidade presencial, concluído em 2012.

Atuava na Rede Pública Estadual, na Coordenação Pedagógica da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e na Rede Pública Municipal de Aracaju como Professora da SRM. Na rede municipal atuava há 13 anos e na SRM há quatro anos. A experiência acumulada na educação totalizava 25 anos.

Trabalhava com alunos do Ensino Fundamental e EJA, com alunos com deficiência intelectual, auditiva e física. Ao todo eram 13 alunos atendidos de forma individual, em duplas ou trios. Ela considerava o espaço da SRM adequado e os materiais suficientes, advindos do kit fornecido pelo MEC.



Participante 10 - Tulipa

Tulipa tinha Magistério concluído em 1989 e, posteriormente, fez Pedagogia com habilitação para Séries Iniciais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), finalizado em 2002. Fazia o curso de Psicopedagogia Institucional e Clínica com previsão de conclusão para dezembro de 2016. Fez curso de especialização em Psicopedagogia, na Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), instituição de cunho privado, concluído em 2015. Fez também o curso de Tecnologias Assistivas pela UFSCar, em 2013 e o curso de Atendimento Educacional Especializado, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2015. Estes três cursos foram realizados na modalidade a distância e os dois últimos tiveram duração de 200h cada.

Ela sempre atuou nas séries iniciais e principalmente na Educação Infantil, sendo que atuou inicialmente por 15 anos na Educação Infantil em escola particular. Atuava dividindo sua carga horária em duas escolas municipais, trabalhando 20h em cada rede e em SRM. A primeira ficava em Nova Iguaçu, rede em que atuava fazia seis anos, mas ocupando o cargo de professora de SRM há cinco anos. E, na segunda rede, de Belford Roxo, estava há quatro anos e há três anos na SRM. Seu tempo de experiência profissional em educação somava 25 anos.

Atendia alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com deficiência intelectual, física, múltipla e autismo, totalizando oito alunos do PAEE. Atendia também cinco alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e sete alunos com

transtornos comportamentais e de aprendizagem. Para realizar o atendimento, agrupava os alunos em diferentes formas. Tulipa considerava os espaços das SRM adequados para realização de seu trabalho e tinha disponibilidade de recursos, como computador, impressora, brinquedos e jogos variados provenientes das próprias escolas.



Participante 11 - Orquídea

A participante Orquídea tinha Magistério e mais duas graduações. Finalizou, em 1996, o curso de Pedagogia pela Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN)⁴⁷ e, em 1997, o curso de Serviço Social, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em 2007, fez especialização em Gestão e Organização Escolar - Ensino da EJA, pela instituição privada Universidade Potiguar (UnP), na modalidade presencial. Em 2008, finalizou outro curso Lato Sensu em Especialização no Ensino da EJA, na UFRN, na modalidade presencial.

Realizou também dois cursos na modalidade presencial, Curso para professores da SRM, de 180h, ofertado pela UFRN, em 2011 e Formação de professores para trabalhar a inclusão, de 80h, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Natal em parceria com a UFRN, em 2014.

Atualmente estava aposentada de uma de suas matrículas na rede municipal, mas havia sido concursada em 2000 e atuava em SRM. Atendia alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física, múltipla e autismo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Acumulava 30 anos de experiência na educação.

Orquídea considerava o espaço físico disponibilizado para desenvolver suas atividades adequado, porém mencionou que faltava manutenção dos equipamentos. Sobre os materiais disponibilizados, contou que possuía computadores e jogos pedagógicos adquiridos com verba do governo federal. E sobre o apoio recebido da equipe escolar, afirmou que este era fornecido quando solicitado.



Participante 12 - Margarida

Margarida era formada em Educação Especial para Deficientes Mentais, pela UFSM, cujo curso foi concluído em 1988. Finalizou, em 1990, o curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e possuía ainda dois cursos Lato Sensu, sendo um em Psicopedagogia pela UNIFRA, instituição privada, na modalidade presencial, finalizado em

⁴⁷ Atual Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1992, e o outro, ofertado pela UFC na modalidade a distância, de Atendimento Educacional Especializado, concluído em 2011. Margarida também cursou mestrado em Educação, linha de Educação Especial na UFSM, concluído em 2016. Fez ainda diversos cursos na modalidade presencial, com carga horária que variou entre 40 e 250h, todos na área da Educação Especial.

Trabalhava na rede municipal em Santa Maria há 22 anos e também na rede municipal de Itaara, 15 km de distância de Santa Maria, há 13 anos, na SRM. Sua carga horária de trabalho semanal era de 40h, sendo 20h em cada rede. No que diz respeito à atuação na educação, acumulava 27 anos de experiência profissional.

Margarida atuava com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em Santa Maria, trabalhava com 13 alunos na SRM com diagnósticos variados ou sem diagnósticos e em Itaara atendia 14 alunos com diagnósticos de deficiência intelectual, autismo, deficiência auditiva, deficiência física, TDAH⁴⁸, dificuldade de aprendizagem e outros quadros sindrômicos. Costumava agrupar seus alunos de diferentes formas para o atendimento.

Em relação ao espaço disponibilizado para atuar, afirmou que em ambos os municípios possuía espaços adequados em suas SRM. Em relação aos recursos ofertados, Margarida afirmou que todos foram enviados pelo MEC, outros oferecidos pelas escolas, outros eram confeccionados conforme as peculiaridades dos alunos e, ainda, recursos próprios, comprados para oferecer maior possibilidade de motivação e aprendizagem dos alunos.

Quando perguntada se recebia apoio da equipe escolar, afirmou que em Santa Maria e Itaara recebia total apoio para trabalhar com os alunos. Informou ainda que, em ambos os municípios, tinha um projeto de cinoterapia (terapia mediada por cães), sendo que em Itaara tinha desde 2010 e Santa Maria desde 2011. Ela era terapeuta e trabalhava juntamente com um guardião de cães, uma vez por semana com os alunos no espaço da escola e na SRM. Ela era também supervisora do PIBID⁴⁹/UFSM na escola, local em que coordenava sete bolsistas de iniciação à docência e ensino compartilhado com alunos em situação de inclusão e tinha reunião semanal na universidade com os professores coordenadores, avaliando, estudando e planejando ações do PIBID.

Com a descrição mais detalhada de cada uma das participantes, foi possível saber, em relação à formação inicial, que nove professoras cursaram a graduação em instituições

⁴⁸ Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

⁴⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

públicas e as demais em instituições privadas. Dentre as 10 participantes que cursaram Pedagogia como primeira graduação, cinco fizeram habilitação, das quais duas foram relacionadas à área da Educação Especial. Ainda, todas participantes possuíam diversos outros cursos em temáticas e com cargas horárias diversas. Assim, foi possível notar que houve um alto investimento das participantes em formações de diversos modelos, denotando a preocupação em se atualizar e seguir com os estudos.

Considerando os níveis de ensino em que as escolas que as participantes atuavam atendiam, seis professoras disseram que as escolas recebiam alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Flor de Lótus, Laélia, Tulipa, Orquídea, Lírio e Margarida), duas somente do Ensino Fundamental (Verbena e Rosa), uma da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (Violeta), uma do Ensino Fundamental e EJA (Cravo), uma da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Girassol) e, por fim, uma da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e da EJA (Hortênciã).

Voltando para o número de alunos recebidos nas SRM, houve uma variação de 10 a 35 alunos, com média de 16,3 alunos do PAEE por professora. Acerca do formato do atendimento, todas disseram organizar os alunos na SRM em diferentes agrupamentos (duplas, trios, pequenos grupos etc.) e seis indicaram que também faziam o atendimento de forma individualizada.

Todas as participantes atuavam com alunos com deficiência intelectual, 11 com deficiência física, 10 professoras informaram que atendiam também alunos com autismo, nove indicaram ter alunos com deficiência múltipla, sete com deficiência visual e, por fim, seis disseram atender alunos com deficiência auditiva.

Ainda, todas as professoras informaram que o espaço da SRM em que atuavam era adequado para o atendimento e somente uma indicou que os equipamentos constantes na SRM não eram suficientes.

Com os dados levantados, foi possível identificar uma variedade em relação a alguns aspectos dos desdobramentos da política nacional de Educação Especial, de modo mais ampliado, em relação ao número de alunos, às especificidades atendidas e ao formato de atendimento de cada profissional.

5.6 Delineamento e procedimentos de coletas de dados

A coleta de dados envolveu as etapas de condução dos procedimentos éticos, a criação do ambiente virtual - ou seja, a construção da rede Ce@, a fase da pesquisa ação e a fase final

de avaliação da validade social do processo experienciado pelas participantes ao longo da pesquisa. As etapas são descritas a seguir.

Etapa preliminar - Condução de procedimentos éticos

O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da UFSCar - Campus São Carlos/SP, através do parecer nº 949.801 (ANEXO A)⁵⁰, garantindo que fosse conduzida da melhor maneira e que não trouxesse danos as participantes. Esta necessidade se faz indispensável também para se adequar a Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012) que se refere, dentre suas intenções, à integridade, à dignidade e ao fortalecimento dos padrões éticos nos avanços científicos voltados aos sujeitos que integram pesquisas no país.

O TCLE (APÊNDICE E) foi disponibilizado na rede Ce@, ou seja, sua concordância pelas participantes se deu de forma on-line⁵¹. Ao assinar o Termo, as participantes autorizaram sua participação e interação na rede. Ainda, concordaram que os dados levantados com o estudo pudessem ser divulgados em publicações e eventos, além de outros acordos.

Etapa I - Construção do ambiente virtual - Rede Casos e Acasos

O ambiente deveria ser um espaço que pudesse fornecer subsídios teóricos e práticos para os que viessem a integrar o estudo, bem como possibilitar o acesso a qualquer pessoa interessada em se cadastrar e navegar na rede, uma vez que o propósito era que a mesma se expandisse e tornasse um ambiente propício para trocas e aprendizagens. Para auxiliar na etapa da construção, recorreu-se ao auxílio de uma designer instrucional⁵² que orientou o desenvolvimento da parte técnica e uma série de reuniões e trocas foi necessária até que o ambiente virtual fosse constituído a partir da definição dos seguintes pontos:

- Perfil do público-alvo da pesquisa: quem são? De onde são?
- Motivação: qual(is) é/são o(s) incentivo(s) para participar da pesquisa do início ao fim?

⁵⁰ Cabe destacar que, devido ao fato de o projeto ter ficado por mais de um ano aguardando autorização para início da coleta de dados, a pesquisa foi prejudicada no que diz respeito ao tempo de execução.

⁵¹ Para facilitar a compreensão do modo como se deu a concordância do TCLE, concede-se o apêndice F que traz imagens retiradas da rede Ce@.

⁵² Agradecemos a colaboração da Designer Instrucional Babette de Almeida Prado Mendoza que contribuiu para a construção da rede Ce@.

- Interação e comunicação (no caso dos momentos on-line): como iria ocorrer a interação e a comunicação? Como os participantes iriam interagir e se comunicarem entre si e com a pesquisadora?
- Era necessárias habilidades específicas para integrar a rede? Que tipo de formação e experiência prévia os participantes da pesquisa deveriam ter?
- Suporte tecnológico para momentos on-line: haveria momentos de interação síncrona com a pesquisadora? E entre os participantes da pesquisa? Haveria suporte para interação síncrona entre pesquisadora e participantes da pesquisa?
- Haveria acesso aos interessados (não sujeitos do estudo) em quais espaços?
- Como se daria o feedback da pesquisa ao participante convidado?
- O participante convidado teria que responder a algum formulário? Qual? Tínhamos clareza de qual seria a participação e interação exigida do participante do início ao fim da pesquisa?
- Haveria materiais de apoio para consulta do participante convidado? Em quais formatos (textual, audiovisual ou webconferência)?
- A pesquisadora deveria controlar a frequência do participante convidado? A participação e/ou a interação seriam utilizadas para medir a frequência do participante convidado? Como?

A partir destas e de outras muitas interrogações foram tomadas as primeiras decisões sobre a formação da rede social e, após a aquisição de domínio na plataforma online Ning, iniciou-se a inserção de abas e conteúdos na rede Ce@, a saber: principal; grupos/fóruns; eventos; biblioteca e minha página⁵³.

Na página principal encontrava-se, primeiramente, o item “Sobre a rede “Casos e Acasos””, no qual havia uma descrição sobre o que era a rede e para qual intuito ela foi criada. Em seguida, havia o item “Responsáveis pela formação da rede”, contendo uma breve descrição sobre a pesquisadora e sua orientadora. Era possível encontrar também, nesta aba, as logomarcas e os links que direcionavam para páginas relacionadas ao estudo.

Na lateral direita da página principal, continha o “Acesse aqui” - espaço reservado para realização do cadastro aos que desejassem integrar a rede. Em seguida, havia o projeto de pesquisa e normas contendo regras/conduta a ser consideradas para fazer parte da Ce@, bem como recomendações de postura na mesma e um tutorial no formato de vídeo explicando o

⁵³ O APÊNDICE G apresenta o panorama principal da rede e nele é possível ver as abas descritas anteriormente.

passo a passo para realização do cadastro e o endereço de Skype da rede para aqueles que desejassem conversar com a pesquisadora.

A aba seguinte, intitulada de Grupos/Fóruns, foi criada para conter os grupos (Grupo-Livre e Grupo-Convidados) que integrassem a Ce@. Foi necessário dividir a rede em dois grupos dado que a coleta de dados teve que ocorrer em sigilo, a fim de preservar a identidade das participantes. Assim, foi criado o Grupo-Convidados e para integrá-lo era necessário ter um link específico para o acesso. O Grupo-Livre era de acesso de todos os que se cadastravam na rede.

Ao acessar o Grupo-Livre, encontrava-se uma breve apresentação sobre a finalidade deste grupo. Em seguida, o espaço de Fórum-Livre possibilitava a qualquer pessoa cadastrada abrir um fórum e inserir o conteúdo que considerasse pertinente. Era possível ainda identificar, neste espaço, todos os membros integrantes deste grupo.

No Grupo-Convidados, caso um membro não pertencente a este grupo tentasse acessá-lo, iria encontrar informações sobre a finalidade do espaço na rede. As integrantes previamente convidadas a constituir o Grupo-Convidados, ao acessá-lo, encontravam, primeiramente, o link que direcionava ao TCLE do participante (APÊNDICE E) e um tutorial no formato de vídeo, com informações sobre como preencher os TCLE.

No espaço de Grupo-Convidados foram criados todos os fóruns relacionados diretamente com a coleta de dados da pesquisa. Assim, todas as decisões, dúvidas e esclarecimentos, bem como os casos de ensino eram inseridos neste espaço. Neste local também era possível visualizar todos os membros do Grupo-Convidados.

A aba seguinte, chamada de Eventos, continha informações sobre encontros, simpósios, reuniões, congressos etc. que iriam ocorrer na área educacional e, em destaque, os eventos voltados para a área de Educação Especial, tanto no território nacional quanto eventos internacionais.

Seguindo, era possível ter acesso a aba Biblioteca, espaço subdividido para facilitar a disponibilização e o acesso aos materiais socializados. Desta forma, havia dentro desta aba as seguintes subáreas: leituras sugeridas (contendo publicações oficiais nacionais e estaduais voltadas à área da Educação Especial; teses e dissertações, políticas públicas - legislação pertinente à área da Educação Especial; livros e outros - espaço reservado para livros, artigos e revistas e vídeos e filmes - nesta sub-aba foi disponibilizado uma extensa lista de filmes que tivessem relação com a Educação e a Educação Especial).

Por fim, a Ce@ continha um espaço chamado Minha Página que possibilitava a cada membro personalizá-lo da forma que desejasse. Era a página pessoal com possibilidade de

inserir fotos, encontrar num único local os fóruns iniciados pelo membro, os grupos os quais o membro pertencia, os amigos que cada um seguia, fazer uma página pessoal de comentários e informações pessoais (como sexo, localidade e data do aniversário).

Para definição dos espaços descritos anteriormente e dos conteúdos inseridos na Ce@, foi tomado por base temas considerados ser de interesse individual e grupal e tidos como atuais e relevantes, partindo da literatura específica da área. Tais dados foram levantados em estudos realizados pelo ONEESP, bem como indicações realizadas pelos juízes.

Após a construção do que viria a ser a Ce@, o link contendo o acesso à rede foi enviado aos integrantes do grupo GP-FOREESP, bem como para outros pesquisadores da área e profissionais formados em Pedagogia para que navegassem pela rede e dessem suas opiniões sobre a Ce@, possíveis sugestões de melhorias a serem feitas e materiais a serem inseridos. Com o retorno de alguns dos juízes, as contribuições possíveis de serem realizadas foram acatadas e pequenas modificações foram realizadas para validar o ambiente virtual construído na Ce@.

Etapa II – Coleta de dados no processo de pesquisa-ação

A etapa da pesquisa-ação foi dividida em duas fases: *Fase I* - Produção e análise de casos de ensino sobre alunos com deficiência intelectual e *Fase II* - Análise/devolutiva individualizada das contribuições dos casos de ensino. Cabe mencionar que se tratou de uma coleta em movimento, tendo assim necessitado de análise dos dados ainda no decorrer da coleta de dados.

Tendo em vista a complexidade da descrição desta etapa da pesquisa, que objetivava tanto a produção de conhecimento quanto a promoção da formação, e visando não truncar a apresentação da metodologia, neste tópico será descrito o componente de investigação contido nesta pesquisa. Assim, o processo de formação, da forma como aconteceu no ambiente virtual, será detalhado no próximo tópico.

Nesta primeira fase, 10 das 12 participantes do estudo produziram, cada uma, de forma individual, 10 casos de ensino que foram inseridos individual e gradualmente no ambiente virtual, sendo esperado que todas interagissem, analisando caso a caso, para conhecer as diferentes realidades e realizarem trocas de opiniões e sugestões. Foram utilizados como ferramentas os grupos/fóruns de discussão para registrar a participação individual de cada professora. Por meio das produções, pretendeu-se descrever e analisar os aspectos relativos à Educação Especial e, mais especificamente, ao AEE, dando especial atenção as questões relacionadas aos alunos com deficiência intelectual.

Foram utilizadas como ferramentas de coleta de dados as postagens nos grupos/fóruns de discussão que registravam a participação individual de cada professora. Após a análise de cada caso, todas intervenções das professoras foram copiadas do ambiente virtual, gerando um arquivo de dados textuais referentes aos intercâmbios. Ao final da primeira fase, foram gerados 20 documentos textuais, referentes aos 10 casos de ensino produzidos e aos 10 documentos de análise dos casos pelas professoras.

A segunda fase necessitou, primeiramente, de uma pré-análise dos dados das intervenções feitas por todas as professoras referentes a cada caso. Assim, as informações contidas nos documentos gerados para cada caso foram tratados, codificados e interpretados, gerando um documento síntese que apresentava os principais temas surgidos na discussão de cada caso de ensino, seguido de uma discussão do caso com base na literatura.

A medida que um documento síntese de um caso era concluído, ele era postado no ambiente virtual para ser disponibilizado por certo período de tempo para análise das professoras. Novamente, foi utilizado o fórum de discussão para oferecer a devolutiva de cada caso analisado para as professoras que poderiam reagir com comentários em novos fóruns abertos para este fim. O objetivo desta etapa consistiu em dar um retorno às participantes, validar as análises feitas pela pesquisadora e buscar complementações, se necessário, propiciando uma oportunidade de construir coletivamente a análise e interpretação dos dados.

Após a disponibilização dos documentos sínteses dos 10 casos e coleta das reações das professoras às devolutivas, obteve-se 10 novos documentos textuais nesta etapa da coleta de dados.

Etapa III – Avaliação da validade social do estudo

Na terceira e última etapa que visava a avaliação da validação social da pesquisa, foi enviado, via e-mail, para todas as participantes um instrumento para este fim (APÊNDICE B), sendo retornado preenchido. Na oportunidade, cada participante contou um pouco sobre suas expectativas, a experiência de ter integrado a presente pesquisa e percepção sobre a própria participação na rede social⁵⁴.

O questionário de avaliação continha duas partes. A primeira parte (Parte A) do instrumento era composta por questões fechadas. Nesta seção as participantes deveriam atribuir notas que variavam de um a cinco, refletindo o grau de satisfação e de importância em

⁵⁴ Cabe informar que, foram submetidos e aprovados pela UFSCar dois projetos de cursos de aperfeiçoamento, de modo que ao final do estudo, como contrapartida, as professoras que participaram de todas as três etapas da pesquisa puderam receber dois certificados de 120h cada e, as profissionais que participaram das fases um e três, porque a etapa dois era opcional, receberam um certificado de 120h.

relação ao estudo. Foi solicitado que se assinalasse com um X apenas uma opção de cada item, considerando a seguinte legenda: 1 - Insatisfatório/Sem importância; 2 - Pouco satisfatório/ Pouco importante; 3 - Regularmente satisfatório/Regularmente importante; 4 - Satisfatório/Importante e 5 - Muito satisfatório/Muito importante. Esta primeira etapa teve a intenção de avaliar quantitativamente aspectos referentes ao ambiente virtual da pesquisa, ao ambiente de fóruns, em especial o grupo-convidados, ao trabalho com os casos de ensino e à participação na pesquisa.

Já a segunda parte do questionário (Parte B) foi reservada para que as participantes contassem de forma mais detalhada sobre questões diversas voltadas à participação no processo formativo. Desta forma, a segunda parte foi composta por questões abertas para que as professoras relatassem de forma descritiva sobre a modalidade à distância, meio que a pesquisa foi realizada, e o impacto na atuação profissional, pontos positivos e negativos da coleta ter sido realizada em uma rede social virtual, o trabalho com casos de ensino e a possibilidade de reflexão da prática profissional, a constatação de mudanças na prática, se as expectativas iniciais em relação à participação na pesquisa foram atendidas, aspectos positivos e negativos quanto a utilização de casos de ensino, possíveis diferentes entre o curso atual e demais cursos realizados, facilidades na participação no atual processo formativo, se indicaria o presente curso para outros profissionais e sugestões e/ou melhorias considerando o presente curso caso ele fosse ofertado novamente.

Os resultados alcançados com a aplicação do questionário, que visou a avaliação da validação social da pesquisa, encontram-se no item 6.2.2 e 6.3.3 no Capítulo 6 da presente tese.

A seguir as fases informadas anteriormente serão mais detalhadas.

5.7 O componente de intervenção-formação da Pesquisa-ação

Como descrito, o componente de intervenção-formação da pesquisa-ação envolveu duas fases. Os passos de cada fase serão detalhados a seguir.

Fase I: Produção e análise compartilhada de casos de ensino sobre alunos com deficiência intelectual

Para orientar as participantes sobre a redação do caso de ensino, foi disponibilizado na rede um tutorial escrito pela pesquisadora intitulado “Como elaborar você mesma um caso de ensino!” (APÊNDICE H) e foram disponibilizados, na Ce@, três casos de ensino como modelo. O primeiro exemplo (ANEXO B) foi retirado do estudo de doutorado de Duek

(2011b) e intitulado “E agora? O que vou fazer?”. O segundo caso, intitulado “Relatando um caso de inclusão no ensino regular” (ANEXO C), foi uma narração extraída do estudo de Piveta, Rodrigues e Nogueira (2006). Por fim, o terceiro caso fornecido também foi retirado do estudo de Duek (2011b), nomeado “Inclusão: realidade ou utopia?” (ANEXO D).

Para a escrita dos casos de ensino, desde o tutorial fornecido contendo indicações sobre o que se considerar em um caso até as muitas trocas realizadas entre a pesquisadora e cada participante, foi sempre solicitado que o caso deveria contar a realidade das mesmas, enfatizando os acontecimentos relacionados aos alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental, além de que as situações relatadas deveriam ter como eixo condutor situações escolares que traziam tensões/desafios enfrentadas pelas participantes e que as mesmas gostariam de compartilhar.

Assim, cada participante enviava por e-mail para pesquisadora uma primeira versão do caso que era lida e, em seguida, apontamentos contendo informações a serem inseridas ou esclarecimentos necessários eram colocados ao longo do texto e devolvido. De modo geral, ocorreram em média três trocas para cada caso de ensino construído, entre cada participante e a pesquisadora, até que se chegasse a versão final a ser postada na rede.

Com a finalização da escrita de um caso, o próximo passo foi a formulação de questões pela pesquisadora. A escolha da pesquisadora ser a responsável pela elaboração das questões e não a própria autora do caso foi tomada por acreditar-se que um olhar mais ampliado das questões trazidas no caso seria possível, devido ao distanciamento da realidade relatada. Deste modo, era possível a criação de perguntas que permitissem a todas as participantes emitirem opiniões e comparar a sua realidade.

As questões foram elaboradas com a finalidade de servirem para disparar as contribuições das participantes e propiciar a interação entre as mesmas. A intenção era de que estas questões pudessem favorecer a indicação de sugestões para a prática da autora do caso, bem como discutir questões pertinentes à inclusão escolar.

O primeiro caso de ensino foi postado na Ce@ pela participante Girassol que se voluntariou ser a primeira. Daí em diante, a decisão sobre quem escreveria o próximo caso foi tomada pela pesquisadora, juntamente com as participantes. E, assim, foi se desenhando a sequência das participantes a escrever e postar seu caso. O Quadro 5 traz informações relativas à ordem de escrita dos casos, título, autoria, data da postagem do caso na Ce@ e a data final em que as contribuições deveriam ser dadas.

Quadro 5 - Sequência de postagem e disponibilização dos casos de ensino

Ordem	Título	Autora	Data de postagem	Data final
Caso de ensino 1	Inclusão educacional: uma realidade possível no ensino regular (ANEXO E)	Girassol	21/06/2015	11/07/2015
Caso de ensino 2	Educação Especial ao longo do tempo no contexto escolar (ANEXO F).	Violeta	12/07/2015	02/08/2015
Caso de ensino 3	É possível ensinar de modo com que meu aluno com deficiência intelectual não esqueça? O caso de João Vinícius (ANEXO G)	Flor de Lótus	06/08/2015	23/08/2015
Caso de ensino 4	A articulação entre Sala de aula comum e SRM no caso de Mariana (ANEXO H)	Hortência	24/08/2015	08/09/2015
Caso de ensino 5	Não me deleta dessa história! (ANEXO I)	Laélia	09/09/2015	23/09/2015
Caso de ensino 6	Fazendo a diferença (ANEXO J)	Rosa	24/09/2015	11/10/2015
Caso de ensino 7	Terminalidade específica: incluir ou excluir a pessoa com deficiência intelectual grave? O caso Ariel (ANEXO K)	Verbena	12/10/2015	27/10/2015
Caso de ensino 8	Mudanças metodológicas é a solução para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas salas regulares? (ANEXO L)	Lírio	28/10/2015	17/11/2015
Caso de ensino 9	Importância do AEE para a vida escolar de um aluno com Deficiência Intelectual (ANEXO M)	Cravo	18/11/2015	07/12/2015
Caso de ensino 10	Sem parceria ... não conseguimos sucesso (ANEXO N)	Tulipa	08/12/2015	23/12/2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A média, em dias, para que um caso fosse respondido era de 17 dias, sendo que o caso 3 foi disponibilizado durante 21 dias, porque Flor de Lótus (terceira participante a escrever o caso) entrou de férias e viajou para uma região que não era possível ter acesso à internet. A seguir será apresentado a sequência dos acontecimentos ou os 12 passos que incluíram uma análise de todos os dez casos de ensino escritos, retratando com algumas passagens consideradas mais pertinentes por dialogarem com os objetivos ou de interesse para a temática do estudo, além de dois momentos de consulta formal aos participantes sobre o andamento da pesquisa.

Passo 1. Análise do caso de ensino 1: Ponderações de Girassol sobre a inclusão escolar

A professora Girassol elencou como foco de seu caso de ensino a política de inclusão escolar como um todo, não abordando nenhum aluno ou conteúdo relacionado ao ensino de alunos com deficiência intelectual. Ela escolheu o título “Inclusão educacional: uma realidade possível no ensino regular” e começou relatando suas primeiras experiências na rede privada de Sergipe e, posteriormente, na rede pública municipal de Alagoas, especificamente no Ensino Fundamental.

O caso narrado por Girassol trouxe relatos de suas impressões em relação à forma como a inclusão escolar de alunos PAEE acontecia na escola privada em que atuava, experiência avaliada como positiva em função da interação com todos os atores envolvidos com o processo educacional dos alunos, para além de metodologias e estratégias diferenciadas. Atuando em dois horários, sendo um como professora regente de classe comum e outro como auxiliar de alunos PAEE, ela revelou que tinha contato com a população nos dois contextos: classe comum e SRM. Para ensiná-los usava materiais e jogos, adotando o mesmo currículo para todos, e fazia mudanças nas estratégias e metodologias, sempre respeitando a necessidade de cada aluno e propiciando a participação de todos.

Girassol concluiu que sua experiência em relação à Educação Especial no ensino privado foi benéfica, possibilitando um aprendizado otimista e manifestou impressões favoráveis acerca da inclusão no ensino comum, no início de sua carreira.

Depois, Girassol foi trabalhar na escola pública comum em SRM e contou ter disponibilidade de materiais para realizar o atendimento dos alunos matriculados, utilizando da tecnologia assistiva e tinha oportunidades de formação continuada através de palestras e reuniões ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, Girassol problematizou a falta de dedicação/preocupação dos professores regentes do ensino comum público em relação aos alunos PAEE. Ela acreditava que a parceria possível de ser realizada entre o professor do ensino comum e o da SRM poderia ser benéfica, porém apontou que eram poucos os professores regentes disponíveis para a troca, dificultando seu trabalho e adensando a exclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. Um excerto considerado impactante no referido caso de ensino mostrou que:

A diversidade está em todos os locais e precisa ser respeitada e é de responsabilidade de todos, principalmente do professor regente de sala que passa uma boa parte do tempo com alunos. O sistema educacional de ensino inclusivo está sendo banalizado, desvalorizado, omitido (Fragmento do Caso de ensino 1 - Girassol).

Girassol chamou atenção para o fato de que somente a frequência à classe comum e o AEE no turno contrário na SRM não eram suficientes para que a inclusão escolar tivesse sucesso e pontuou ser necessário também um olhar, ações e práticas mais humanizadas. Manifestou, ainda, que a falta de envolvimento do professor do ensino comum sobrecarregava e angustiava os professores da SRM auxiliares de sala, além de deixar os pais desolados e desestimulados.

Em síntese, na exposição do caso, a professora trouxe um pouco da experiência profissional inicial, seu envolvimento e compromisso com a filosofia de inclusão escolar e transformação da escola e da sociedade para que se alcance um patamar menos excludente. Com a leitura do caso, notou-se que, de certa forma, Girassol deslocou a análise de sua própria prática para focar a atuação dos colegas da classe comum e, neste aspecto, foi que ela percebeu os principais entraves da proposta de inclusão escolar e não necessariamente na forma como a política do país equaciona o sistema de apoio baseado no AEE no contraturno.

Assim, na definição das questões elencou-se como ponto central trazido neste primeiro caso de ensino, a falta de articulação de professores regentes das classes comuns e professores da SRM para auxiliar o processo de escolarização de alunos do PAEE, em geral, e em particular do aluno com deficiência intelectual. Neste sentido, várias questões foram direcionadas para explorar se a dificuldade de articulação acontecia na realidade das demais professoras, se isso acontecia apenas quando os alunos eram enquadrados na deficiência intelectual, se elas compreendiam que estabelecer a relação seria também atribuição do professor de SRM ou se este deveria se ater, prioritariamente, ao atendimento direito ao aluno. Além disso, foram solicitadas sugestões sobre como promover a parceria entre professores de salas de recursos e o professor do ensino comum.

Um segundo ponto questionado foi a percepção das professoras sobre possíveis diferenças na qualidade do processo de inclusão nas escolas públicas versus escolas privadas. E, finalmente, considerando a opinião da professora de que cada deficiência requer materiais pedagógicos e didáticos específicos, tentou-se estimular as professoras a descreverem mais a prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual e a promoverem reflexões sobre o que há de “especial” ou diferente no ensino de alunos com deficiência intelectual.

Passo 2. Análise do Caso de ensino 2: O decorrer da Educação Especial na voz de Violeta

No segundo caso de ensino, intitulado por Violeta “Educação Especial ao longo do tempo no contexto escolar”, ela não teve um aluno ou a deficiência intelectual como foco e optou por contar um pouco sobre si, suas formações e experiências, como fez Girassol.

No início de seu caso, Violeta falou de como era, para ela, começar um novo ano acadêmico e das perspectivas e metas a serem cumpridas com seus alunos. “[...] com ousadia, tento constituir uma fórmula para elaborar atividades, adaptações e renovar o que já foi feito no ano anterior. Afinal, a cada momento o conteúdo da vida e do mundo se renova e não há como fechar esta questão em se tratando da educação” (Caso de ensino 2). Expressou também o seu olhar de esperança sobre seus alunos e a crença no potencial de cada um.

A experiência inicial de Violeta foi em uma escola particular, na qual teve seu primeiro contato com um aluno com deficiência intelectual, fato que despertou seu interesse pela área da Educação Especial. A busca por formações voltadas à Educação Especial por Violeta continuou e ela se confessou apaixonada pela área.

Devido a sua extensa trajetória atuando na educação, Violeta pôde acompanhar de perto as mudanças ocorridas ao longo do tempo no país em relação à forma como a Educação Especial foi se configurando até chegar ao modelo atual. Ela mencionou que no período que atuou com alunos com deficiência intelectual, nas então conhecidas classes especiais, “[...] muitos destes alunos eram “colocados” nas classes especiais por apresentarem muitos problemas de comportamento, aprendizagem e outros comprometimentos, mas não necessariamente tinham deficiência” (Caso de ensino 2). Violeta contou que na época acreditava naquele formato de atendimento e que sua visão era de que se seus alunos não eram “bem-vindos” no ensino regular, logo, haveria de ter um local para que pudessem ser acolhidos.

Porém, as classes especiais foram extintas e, a princípio, a nova configuração de serviços trouxe resistência: “Em um primeiro momento, fiquei indignada, não aceitava, acreditava que era uma injustiça, os meus alunos inclusos na rede comum e não sendo aceitos!” (Caso de ensino 2). Com o passar do tempo seu olhar para o novo formato de atendimento foi sendo alterado e, assim, ela chegou à conclusão de que “os alunos aprendem muito mais e melhor quando estão inseridos em classes comuns, e tendo atendimento em período oposto, em SRM” (Caso de ensino 2). Violeta disse ainda que o período transitório entre as classes especiais e a SRM foi de incertezas, devido à dificuldade de entender quem era a população elegível para receber o atendimento.

Atuando em SRM nos moldes atuais, Violeta manifestou sua satisfação na função de professora do AEE e do apoio recebido da direção e da coordenação pedagógica. Ela se mostrou otimista sobre a política de inclusão e visualizava seus avanços, embora, ponderando, que não seria uma tarefa fácil.

O caso seguiu contando um pouco da experiência que Violeta desenvolveu em seu mestrado na área de Educação Especial. Por fim, questionou: “[...] até que ponto a sociedade educacional aceita as diferenças? [...] qual postura, quanto professora e cidadã, devo tomar para que realmente ninguém veja a inclusão como caridade e sim direito de uma sociedade mais justa?” (Caso de ensino 2).

A questão central trazida no final do caso de ensino parece se referir a inquietações de Violeta que, atuando na Educação Especial há diversos anos e acompanhado seus avanços,

avaliava que em âmbito maior, ou seja, na sociedade como um todo, não ocorriam mudanças de postura em relação à aceitação das pessoas que possuem características específicas em seu desenvolvimento. Assim, foi possível perceber que Violeta, mesmo contrariando suas crenças, admitiu as mudanças ocorridas em relação ao formato de atendimento voltado à Educação Especial, refletindo juntamente com as transformações e aliando a sua experiência - que foi ocorrendo em conjunto com as mudanças, foi capaz de modificar seu olhar. Na sua opinião, a inclusão é processual e as aprendizagens dos profissionais vão ocorrendo também juntamente com as mudanças e o exercício da profissão. Por fim, o caso de Violeta trouxe sua visão sobre como a política de Educação Especial foi sendo modificada, as inquietações e contrariedades e, por fim, aceitação das mudanças.

No caso de ensino apresentado por Violeta, observou-se que a análise se voltou para a história e a política de Educação Especial no Brasil, pela crítica à escola e à sociedade excludente. Entretanto, a questão principal do estudo - a prática do professor com alunos com deficiência intelectual, foi ignorada. A questão problemática da identificação destes alunos com deficiência intelectual foi contestada quando havia encaminhamento para os antigos serviços de classes especiais, mas considerada, por ela, resolvida com a perspectiva da inclusão escolar, embora a literatura continua apontando o quanto é arbitrário tal processo (MENDES; CIA; D´AFFONSECA, 2015a). Apesar de apontar os desafios de se fazer inclusão numa sociedade e numa escola excludente, Violeta demonstrou otimismo frente às mudanças no modo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

Neste caso de ensino, as questões estabelecidas para fomentar a discussão visaram, primeiramente, conhecer e tencionar o conceito de deficiência intelectual das professoras, problematizando o processo de identificação destes alunos, como ocorre na atualidade, e o consequente encaminhamento para o AEE, além de promover reflexões sobre possíveis características comuns no grupo de alunos com deficiência intelectual que justificasse o mesmo rótulo e o mesmo tipo de ensino. Um segundo ponto abordado nas questões tentou explorar as opiniões das professoras sobre o currículo adotado por elas e a percepção que tinham sobre alfabetização e AEE, tentando entrar no universo da prática pedagógica.

Finalizando, buscou-se explorar a percepção das professoras sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual, se esta era mais efetiva do que em ambientes separados, como as classes especiais, ou em classes comuns combinadas com o AEE em SRM que, em síntese, sondava a atitude delas frente à perspectiva da inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual. E para concluir o tópico usou-se o exemplo da professora que antes tinha certeza de que as classes especiais eram ideais e que a história lhe mostrou que estava

errada, além de questioná-las se também não corríamos o risco de, no futuro a história, nos mostrar que o atual modelo também pode não ser o ideal.

Passo 3. Avaliação intermediária do processo da pesquisa

No intervalo entre a finalização do caso 2 e a postagem do caso 3, foi inserido na Ce@ um fórum nomeado “Avaliação da pesquisa/rede” para que as participantes fizessem uma avaliação de como a pesquisa estava caminhando até o momento, a fim de fazer possíveis ajustes, se necessário, uma vez que muitas não estavam cumprindo os prazos estabelecidos. Das 12 participantes, cinco apontaram a dificuldade em relação ao tempo disponível para interagir na rede, duas demandaram feedback do conjunto das análises dos casos, ou seja, para que houvesse um fechamento em cada caso por parte da pesquisadora e também houve sugestão para que se diminuísse o número de questões disparadoras para cada caso.

Acerca dos itens pontuados na avaliação da pesquisa/rede identificou-se que a queixa sobre o pouco tempo disponível não se referiu ao prazo dado, mas, sim, a dinâmica de trabalho e vida pessoal das participantes que não lhes permitia maior dedicação a pesquisa. Sobre o feedback ao final de cada caso, considerou-se que seria conveniente que a devolutiva fosse feita ao término da análise de todos os casos, uma vez que a análise intermediária poderia interferir nos assuntos trazidos nos casos seguintes. A respeito do número de questões ao final de cada caso, foi considerada a sugestão e, a partir de então, a pesquisadora tentou diminuir a quantidade de questões, embora nem sempre tenha sido possível, dado que alguns casos apresentavam mais elementos que poderiam ser explorados em função dos objetivos do estudo.

Analisando os casos de ensino, notou-se que, de certo modo, apesar de terem recebido claras instruções para a elaboração dos mesmos, as professoras preferiam focar outros desafios e dificuldades, particularmente relacionados a outras variáveis e que, de certa forma, significava certa esquivas de se expor e mostrar como eram suas práticas pedagógicas e as dificuldades para ensinarem seus alunos com deficiência intelectual, foco do estudo. Assim, embora a adoção intencional dos casos de ensino, dado que eles têm potencial para revelar mais as práticas pedagógicas, conforme apontou Rabelo (2016) em seu estudo, não estava sendo suficiente para que as professoras se dispusessem a expor o próprio trabalho com este tipo de aluno. Embora, as questões dos casos tenham sido planejadas para explorar mais estes pontos, foi novamente reforçada a solicitação às professoras para que construíssem casos relacionados ao ensino de alunos com deficiência intelectual.

Passo 4. Análise do Caso de Ensino 3: Inquietações de Flor de Lótus frente ao aluno com deficiência intelectual que não memoriza o que lhe é ensinado

A princípio, Flor de Lótus falou brevemente sobre sua atuação voltada a área da Educação Especial. Seu caso teve como foco um aluno e o título foi “É possível ensinar de modo com que meu aluno com deficiência intelectual não esqueça? O caso de João Vinícius”.

Flor de Lótus também relatou ter acompanhado de perto algumas mudanças ao longo do tempo nas políticas educacionais, tendo lembrado que, como nos demais municípios brasileiros, em Marabá, o Ensino Fundamental foi municipalizado, o que fez com que a Educação Especial passasse a ser de responsabilidade do município. Ela também mencionou a passagem das classes especiais, nas quais se trabalhava apenas com alunos com deficiência intelectual, para as salas de recursos que exigiram o trabalho com todos os alunos do PAEE. Assinalou também os embates ocorridos com professores do ensino comum e especializados quanto a transição e afirmou: “Este foi um período complicado, pois até então as formações eram específicas, quem atendia deficiência intelectual, fazia formação para deficiência intelectual, quem atendia deficiência auditiva participava de formações para deficiência auditiva e assim por diante” (Caso de ensino 3). Neste sentido, a mudança na política demandou mais formação. Ainda, apontou problemas de sua realidade:

[...] a maioria dos professores “aceita” os alunos com deficiência intelectual em suas salas, mas não têm o compromisso com a alfabetização que tem com os outros alunos. Em nossa escola os alunos com laudo, e com muita dependência, dispõem de um estagiário e este acaba se responsabilizando por este aluno, ou seja, o aluno é do estagiário (Fragmento do Caso de ensino 3- Flor de Lótus)

A participante disse tentar manter sempre contato com os professores do ensino comum, realizando orientações, entretanto, os mesmos não entendiam sobre a necessidade em realizar atividades adaptadas. “Resumindo o que observo é que a maioria acha que o aluno não vai aprender, então não tem porque “perder tempo”, ele está ali apenas para socializar” (Caso de ensino 3).

O aluno João Vinícius tinha laudo de deficiência intelectual, emitido por uma neurologista em 2014. Diversas outras características do aluno foram descritas, como dificuldades (por exemplo, necessidade de intervenção constante para realizar as tarefas, insegurança, dificuldade em compreender instruções, aprender matemática etc.) e potencialidades (capacidade de se concentrar, boa coordenação, reconhecer algumas letras, escrever seu próprio nome, ler imagens, interesse por computador, dentre outras). Ele

frequentava há quatro anos a SRM, duas vezes na semana no contra turno, em grupo de seis alunos e, no momento da pesquisa, frequentava também a APAE. Segundo Flor de Lótus, o educando era superprotegido, sendo mantido como um neném e, além de filho mais novo, havia sido adotado por pais de idade avançada. Nas atividades de vida diária ele necessitava de auxílio no momento do banho e das necessidades fisiológicas.

Quanto ao atendimento de João Vinícius na SRM, um fato chamou atenção: “Fica 3 horas na SRM. Na verdade, o acordado era que o atendimento tivesse duração de 2 horas, mas ocorria, que João Vinícius chegava na escola por volta das 7h30 da manhã e os responsáveis vinham busca-lo após o recreio, que tinha início às 9h30” (Caso de ensino 3). Flor de Lótus explicou que havia dificuldade dos pais dos alunos de entenderem sobre o serviço do AEE, sendo que o confundiam com reforço escolar.

Outra circunstância singular relatada sobre o espaço da SRM foi o fato deste ser um ambiente, tido por Flor de Lótus, como confortável, tendo computadores, ar condicionado, muitos jogos e WiFi, tornando a SRM tão confortável, em comparação com os demais espaços da escola, que professores e funcionários, em geral, permaneciam na sala, dificultando o trabalho das professoras. Esse fato chamou atenção por dois motivos: primeiramente, pela falta de condições estruturais nos demais espaços da escola, como a necessidade de instalação de ar condicionado, considerando se tratar de uma região muito quente do país; o outro ponto refere-se ao que pode ser considerado uma falta de importância do trabalho desenvolvido, acreditando-se que por se tratar de pessoas PAEE não seja necessário manter a disciplina como nas demais salas de aula, trata-se de preconceito e estigma em relação aos alunos que ali eram atendidos.

A dificuldade enfocada no ensino do aluno pela professora foi a de que, mesmo com intervenções feitas, não foram verificados muitos avanços e João Vinícius esquecia com facilidade conteúdos de leitura e escrita, embora tivesse facilidade no uso do computador. Flor de Lótus elencou sua maior dificuldade no trabalho com o aprendiz: conseguir com que ele não esquecesse o que lhe foi ensinado. Outros pontos de destaques foram a visão de que o aluno PAEE estivesse na escola somente para se socializar e a crença de que os alunos com deficiência intelectual não seriam capazes de aprender conteúdos curriculares. A compreensão de que os alunos do PAEE estariam no espaço escolar para socializar pode tomar ainda mais corpo quando estes possuem um diagnóstico clínico com descrições de limitações que acometem o aluno. Flor de Lótus expôs o problema de que, mesmo frequentando a escola há anos e recebendo apoio do AEE na SRM, de auxiliares em classe e do atendimento na APAE, o aluno não avançou no processo de alfabetização, considerando que a dificuldade estava

centrada no aluno, especificamente, na sua capacidade de memorização ou retenção do que lhe foi ensinado.

Neste caso, as questões elaboradas para a discussão buscaram conhecer e confrontar relatos sobre as políticas locais no tocante às oportunidades de formação continuada, sobre se elas julgavam ser necessária formação específica em deficiência intelectual, dos apoios existentes (por exemplo, estagiários, outros professores de SRM, professores de apoio etc.) e de como era o processo de identificação de alunos com deficiência intelectual.

Finalmente, aproveitando a queixa de Flor de Lótus acerca da dificuldade de memorização de seu aluno, o último ponto explorado nas questões foi a percepção das professoras sobre se havia e quais eram as características específicas e necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual e de como isto implica na definição do que e do como ensiná-los.

Passo 5. Análise do Caso de Ensino 4: O olhar de Hortência acerca da inserção da aluna Mariana no 6º ano do Ensino Fundamental

Foi com observações acerca da necessidade de refletir sobre ações do cotidiano escolar, com a intenção de alcançar caminhos que levassem ao encontro de novos/outros meios para se pensar um currículo numa proposta de escola inclusiva, que Hortência iniciou o relato de seu caso intitulado “A articulação entre sala de aula comum e SRM no caso de Mariana”. Prosseguindo, chamou atenção para o fato de que, considerando o processo de inclusão escolar, seria preciso abandonar a ideia de que pessoas com deficiência não são capazes de aprender, como já se acreditou em outros tempos, e reconhecer o potencial de aprendizagem destes sujeitos. Para tanto, Hortência refletiu que seria necessário que a escola repensasse a organização da prática escolar e pedagógica.

Hortência também expôs um pouco sobre sua carreira e pontuou que com a PNEE/EI (BRASIL, 2008) cresceu muito as possibilidades de formação continuada no campo da Educação Especial. Coordenando um grupo de professores de SRM do Centro de AEE (CAEE) de Linhares, local que atendia 300 alunos que frequentavam a rede regular de ensino, Hortência acompanhava de perto as dificuldades vivenciadas pelos professores regentes e, assim como no caso de ensino da Profa. Girassol, chamou atenção para a falta de articulação dos professores do ensino comum com a SRM e com a comunidade escolar como um todo.

Para apresentar as participantes do estudo, escolheu as particularidades encontradas na aluna Mariana, de 14 anos, que possuía um laudo emitido por um neurologista, contendo o CID F70.1 (Retardo mental leve) com a seguinte descrição: comprometimento significativo

do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento. Em 2014, Hortência comentou que teve

[...] a oportunidade de acompanhar a aluna na escola regular “algumas vezes”, devido a mesma estar frequentando o Centro de Atendimento pela primeira vez. Houve a necessidade de estar perto, pois a família apresentava-se resistente a algumas questões: infantilizar a filha (superproteção), não querer a troca de escola, visto que esta escola oferece as séries iniciais e Mariana já estava no último ano (5º ano), dentre outras de cunho pedagógico (Fragmento do Caso de ensino 4 - Hortência).

Assim como no caso anterior, notou-se um cuidado dos pais, que parecia ser exagerado, com o filho diagnosticado com deficiência intelectual. Mariana era filha única e, baseando-se no relato da família, tinha bom relacionamento interpessoal, gostava de jogar no computador, desenhar, pintar, assistir televisão, cuidar dos pássaros e de dançar. Ajudava nos afazeres domésticos, mas não gostava de lavar louças, varrer a casa e nem recolher o lixo do quintal. A escola convenceu a família a matricular Mariana no 6º ano.

Diversas características da aluna foram citadas, como era alfabética, tinha dificuldades nas questões ortográficas, não fazia leituras corridas necessitando de tempo para organizar o pensamento, fazia interpretações de textos com coerência e narrava fatos do cotidiano. Na área da matemática, reconhecia os números, fazia cálculos simples de adição e subtração. Identificava cores e seus desenhos tinham forma definida. Era necessário constantemente trazer Mariana para o foco da atividade, pois tinha dificuldades de concentração.

Hortência contou que foi realizado um trabalho conjunto com professores da SRM, professores regentes, coordenador pedagógico, gestor da escola, coordenador administrativo e monitor (auxiliar do professor) com o intuito de pensar atividades para serem desenvolvidas com Mariana, considerando o currículo da escola. “Não foi fácil no início devido à resistência tanto da escola quanto da família. Não acreditam no potencial da aluna. Isto doeu muito, mas tive que ouvir ambas as partes para iniciar o trabalho” (Caso de ensino 4). Hortência pontuou sobre a necessidade de mais estudos sobre diversos assuntos que perpassem a inclusão escolar, além de compreender a razão de queixas às estratégias que não são contempladas no currículo escolar.

Considerando o trabalho conjunto que estava sendo desenvolvido, houveram discussões e indagações sobre as funções dos professores das SRM. Seguindo com os diálogos, Hortência pontuou:

Quando pergunto: como a aluna é avaliada? Ela faz avaliações juntamente com os demais alunos? A resposta é a seguinte: Ela é amparada, tem laudo. Nos dias de avaliação a aluna é retirada da sala. Diante disto, ofereci ajuda à escola quanto às adaptações avaliativas. Procurei o Setor de Educação Especial do município e juntos vamos organizar e direcionar esta queixa (dificuldade) da escola. Como o nosso município não é sistema necessitamos de seguir as orientações advindas do Estado (Fragmento do Caso de ensino 4 - Hortência).

Para alcançar os objetivos no trabalho proposto, foi realizada uma análise do plano de ensino de cada área e foi projetado encontros com os professores para adaptação das atividades. Para encerrar o caso, Hortência ponderou que o desafio maior foi a necessidade de tornar claro o papel do ensino comum e da Educação Especial.

A primeira questão elaborada no caso de ensino de Hortência visou problematizar a valorização do laudo médico, principalmente, no caso da deficiência intelectual de nível leve, que compreende em torno de 80% do conjunto dos alunos com deficiência intelectual (MENDES, 1995; ANACHE, 2005). Em seguida, questionou-se como saber se o problema estaria na inteligência do aluno ou na baixa qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira, além de como a rotulação, neste caso, implicaria assumir que o problema está no aluno. As professoras foram convidadas a refletir se era possível identificar, entre o enorme contingente de alunos que são vítimas de uma escola ruim, aqueles que têm e que não têm deficiência intelectual leve.

O segundo ponto questionado foi sobre como decidir o que era importante ensinar no AEE e na escola comum, quando o aluno é adolescente, está numa classe comum que tem um currículo muito além do seu repertório, com várias demandas de aprendizagens, habilidades e conhecimentos que não domina. Prosseguindo na exploração do espaço e como ensinar, questionou-se: como resolver o conflito entre algumas necessidades individuais específicas (por exemplo, não saber ler) e as demandas do contexto de dominar o conteúdo da série ou ano que o adolescente cursa?

Passo 6. Análise do Caso de Ensino 5: O uso das TICs considerando os alunos com deficiência intelectual na perspectiva de Laélia

Laélia iniciou seu caso, chamado de “Não me deleta dessa história!”, contando um pouco acerca de sua trajetória formativa e profissional. Laélia retratou o espaço escolar como um local fértil para reflexões e experimentos pedagógicos, desde que o professor mantenha uma postura investigativa. Neste sentido, mencionou que suas buscas atuais estavam relacionadas ao uso da TIC na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

O caso de ensino 5 teve como foco o aluno João que frequentava o 5º ano do Ensino Fundamental, tinha laudo de deficiência intelectual moderada, associada a graves distúrbios fonológicos. Copiava muito bem, mas só escrevia com autonomia seu nome, não estando alfabetizado. Sua dificuldade de comunicação lhe mantinha afastado do convívio com colegas e professores. Por ser quieto e retraído, quase não era notado. Quanto ao AEE, João estava matriculado neste serviço desde quando cursou o primeiro ano e frequentava a SRM duas vezes por semana, totalizando 5h semanais de atendimento.

A professora do ensino comum de João lhe dava como tarefas pintar desenhos, consideradas “atividades adaptadas”. Ao acessar os planos de atendimento, Laélia concluiu “[...] que as atividades se repetiam em torno tarefas motoras (cortar, colar, pintar e desenhar), com uso de cadernos e folhas xerocadas” (Caso de ensino 5) Diante de tal cenário, Laélia optou por perguntar ao João o que ele mais gostava na SRM e, mesmo sem nunca ter utilizado os computadores do referido espaço, João “[...] sentou-se em frente ao computador que estava ligado, clicou no ícone do *Google*, escreveu a palavra “carro” e feliz apontou para algumas imagens, relacionando-as com os professores da escola. Depois escreveu a marca de alguns carros e mostrava a semelhança entre os modelos” (Caso de ensino 5).

Foi a partir de então que Laélia decidiu que trabalharia com João fazendo uso do computador, celular, redes sociais, softwares e aplicativos. O planejamento das atividades foi realizado em conjunto com João. O tema para o trabalho seria “Carros” e contou com o auxílio de Seu Neco, dono da oficina mecânica do bairro.

A partir da tabela FIPE⁵⁵, elegemos os 10 carros mais vendidos no Brasil e passamos a investigar tudo sobre cada um deles. Criamos fichas de catalogação e arquivos de imagens no computador. O banco de imagens foi composto por pesquisas na internet e registros fotográficos, realizados em saída de campo nas redondezas da escola. As fichas continham informações sobre cada carro, como: ano, modelo, combustível, etc. e foram sendo compostas a partir de pesquisas na internet, consultas a revistas especializadas na área (Quatro Rodas) e entrevistas com *experts* em veículos, como era o caso do Seu Neco (Fragmento do Caso de ensino 5 - Laélia).

Foi organizado um jogo de memória que o auxiliou a interagir com os colegas no momento do recreio. Foi utilizado também o bate-papo do Facebook para conversas sobre o tema com outros alunos de escolas municipais. Diante o trabalho realizado, João aumentou

⁵⁵ FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, indica o preço médio de certos produtos, como por exemplo: carros, caminhões e motos.

seu repertório de palavras e conseguiu se comunicar sem expor sua dificuldade na fala, o que lhe ajudou numa aprendizagem significativa. Após dois anos e meio, Laélia mencionou os avanços conquistados: João estava lendo com mediação e escrevendo de maneira telegráfica. Tornou-se mais confiante, pois dominava muito bem quando o assunto era carros.

Laélia pontuou acerca da validade no uso da tecnologia assistiva com alunos do PAEE e o fato dos documentos oficiais não trazerem mais especificações sobre o uso da mesma. Ainda, comentou sobre as tecnologias serem adjetivadas de assistivas ou não. “Então, se a discussão sobre tecnologia na Educação Especial tem um recorte definido como “assistiva”, com conceito e indicação de um público onde a pessoa com deficiência intelectual não está arrolada, como fica a situação de aprendizagem desse aluno em tempos digitais?” (Caso de ensino 5).

Ao discutir seu caso de ensino, Laélia, tendo como referencial a teoria histórico cultural de Vygotsky, questionou práticas limitadoras das funções psicológicas elementares e resolveu investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nas práticas de letramento, conseguindo avanços com seu aluno. Entretanto, considerando-se que não há consenso sobre qual deve ser o conteúdo do AEE e os documentos orientadores do MEC que, embora recomendem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, desaconselham que a alfabetização seja foco do AEE (entendida como atribuição do ensino comum), questionou-se as opiniões das professoras sobre se desenvolver as funções psicológicas superiores deveria ser foco do ensino do aluno com deficiência intelectual e qual a possível relação com alfabetização e AEE.

O segundo ponto problematizado nas questões foi o conceito de tecnologias assistivas, seu papel no AEE e no ensino de indivíduos com deficiência intelectual. Na área de Educação Especial, há muita controvérsia se as tecnologias digitais, de informação e/ou comunicação podem ou não ser consideradas assistivas, considerando o fato de que para isso elas deveriam substituir ou melhorar uma função, no caso da deficiência intelectual seria a inteligência. Há autores que consideram que, no caso da deficiência intelectual, seriam recursos pedagógicos e não assistivos, enquanto outros acham que o uso de computadores e softwares especiais podem ser considerados como TA para este público. Enfim, a despeito das controvérsias, o conceito de sala de recursos muitas vezes está atrelado a uma concepção de que no AEE tem-se a primazia do uso dos recursos (computadores, jogos etc.) como se o que caracterizasse a especialidade do ensino, neste contexto, fosse o uso de recursos diferenciados da classe comum, independente dos objetivos de ensino e sua vinculação com o currículo. Neste ponto, as professoras foram questionadas sobre qual a importância que elas atribuíam aos recursos

(pedagógicos, assistivos, de comunicação ou informação) na escolarização de alunos com deficiência intelectual?

Em seguida, questionou-se se na realidade delas havia a prática de planejamento educacional individualizado para se definir os recursos necessários, quem era responsável pela elaboração do plano e se os recursos tecnológicos considerados necessários estavam presentes na classe comum e/ou na SRM para ensinar alunos com deficiência intelectual.

Passo 7. Análise do Caso de Ensino 6: Rosa e suas diferentes vivências/reflexões voltadas à Educação Especial

No relato de seu caso de ensino, intitulado “Fazendo a diferença”, a Profa. Rosa contou sobre sua experiência na época da pesquisa e seu percurso profissional. Na visão de Rosa, a SRM foi um apoio necessário na escola comum, pois, no início do processo de inclusão escolar, os professores não sabiam como atuar com os alunos com deficiência intelectual e tinham dificuldades em mantê-los na sala de aula. Contou que alguns alunos não “[...] conseguiam ficar mais de 10 minutos, pois se agitavam, gritavam muito e acabavam ficando a maior parte do tempo na SRM e não na classe comum” (Caso de ensino 6). Partindo deste fato, ela questionou: “[...] como fica a inclusão desses alunos com deficiências mais severas na escola regular, ou daqueles que não conseguem ficar na sala de aula e acabam ficando a maioria do tempo com um cuidador?” (Caso de ensino 6).

Contando sobre uma de suas experiências com uma aluna autista, matriculada no 6º ano e que ficava a maior parte do tempo na SRM, mencionou que os professores que atuavam na sala em que a aluna estava matriculada questionavam sobre o que fazer para avaliar a referida aluna, considerando que não tinham contato com ela. Partindo deste caso, Rosa questionou: “[...] como avaliar um aluno matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental que não consegue ficar na sala, passando a maior parte do tempo com a cuidadora na SRM?” (Caso de ensino 6).

Rosa teve também a oportunidade de atuar na SRM de uma escola de Ensino Médio e pontuou sobre a complexidade de alunos que chegavam a esta etapa sem estarem alfabetizados. Mencionou que ao ir para sala de aula comum para trabalhar com tais alunos, sentia-se um peixe fora d’água, pois algumas disciplinas demandavam conhecimentos que ela mesma, como professora, não tinha. A temática da avaliação mais uma vez veio à tona pela dificuldade em avaliar os referidos alunos.

Sobre seu arranjo de trabalho, expôs que sempre organizou seu horário entre atender os alunos, planejar e trabalhar colaborativamente com o professor do ensino comum. Ainda,

disse organizar o horário em função dos planejamentos dos professores do ensino comum que atuavam com alunos PAEE para conseguirem planejar conjuntamente.

Para compartilhar com as demais participantes, elegeu sua aluna Jéssica, com síndrome de Down, 24 anos, cursando o 9º ano. Era copista, escrevia o próprio nome, conhecia algumas letras do alfabeto, cores e numerais de um a cinco e não estava alfabetizada. Jessica era carinhosa e gostava de atenção. Seu comportamento e atitudes eram infantis e se não lhe dessem carinho e atenção acabava chorando.

Realizei meus planejamentos com cada professor do ensino comum das disciplinas específicas, procurando dentro dos conteúdos programados para o trimestre, elaborar as atividades adaptadas dentro das necessidades da aluna, e por ela não ser alfabetizada utilizávamos muitas imagens. Percebo a resistência ainda de alguns professores das disciplinas específicas quando se deparam com alunos com deficiência nas séries finais do Ensino Fundamental sem serem alfabetizados, pois consideram que foge das expectativas do papel deles alfabetizar e adaptar atividades dentro dos conteúdos programados (Fragmento do Caso de ensino 6 - Rosa).

Devido ao fato de que o regime de trabalho do professor de AEE da rede estadual de Linhares ser contrato de designação temporária, Rosa contou que este formato tem como ponto negativo o fato de atuar durante todo o ano numa escola, estruturar seu trabalho, criar vínculo com alunos e professores e, no ano seguinte, ir para outra escola, de modo que não consegue-se dar continuidade ao trabalho. Como ponto positivo, elencou o fato de poder conhecer diferentes realidades e assim aprender mais. Uma condição informada por Rosa, referente a sua realidade que parece ser promissora, foi o fato dos professores de Educação Especial terem que ter disponibilidade para atuarem em dois turnos na mesma escola, permitindo que eles deem suporte ao professor do ensino comum.

Ao final do caso, a professora mencionou que, em Linhares, a existência do CAEE (centro citado no relato do caso de ensino quatro – local que a Profa. Hortência atuava) que oferece todo suporte necessário, em relação à triagem e avaliação dos alunos com um neurologista, o que ela considera uma facilidade no processo de identificação dos alunos. Ainda, diante sua experiência no decorrer dos anos na área da Educação Especial, observou que as escolas e os professores do ensino regular estavam mais confortáveis em receber alunos PAEE, pois sabem que podem contar com apoio de outros profissionais.

Por dois momentos, durante o seu caso de ensino, Rosa falou sobre alunos que não conseguem permanecer na sala de aula comum por muito tempo e por isso acabam ficando em

outros espaços da escola, geralmente com cuidadores. Ela referiu-se, também, aos casos de alunos considerados difíceis que permanecem o tempo todo na SRM e daqueles que eram retirados da classe comum para ter o AEE no mesmo turno, porque não podem voltar à escola no contra turno. As professoras foram instigadas a refletirem se tais possibilidades, que de certo modo contrariam o que é recomendado pela atual política de inclusão escolar, também aconteciam em suas realidades e a se posicionarem sobre o que estaria errado, se as diretrizes políticas ou as escolas que adotam estas práticas.

Um segundo ponto questionado foi sobre o que fazer pedagogicamente na classe comum e na SRM, no caso de alunos adolescentes com deficiência intelectual que não estivessem alfabetizados, mas que foram avançando e se encontram matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio. As professoras foram também instigadas a darem sugestões sobre como avaliar e decidir sobre retenção/promoção destes alunos com deficiência intelectual.

O terceiro ponto explorado foi a opinião das professoras acerca das diretrizes nacionais da política de inclusão escolar que, de certa forma, prioriza o formato de atendimento direto ao aluno no AEE e não o trabalho conjunto com os professores da classe comum.

Finalmente, o último questionamento chamava a atenção das professoras para o quão diverso são os alunos do público-alvo da Educação Especial, em geral, mas principalmente aqueles com deficiência intelectual, à medida que há aqueles que têm desde dificuldades restritas a escolarização, até aqueles com impedimentos restritos em todos os domínios do desenvolvimento humano. Assim, considerando-se a diversidade, as professoras foram instigadas a se posicionarem se era possível generalizar a partir do rótulo de deficiência intelectual e dizer como deve ser a escolarização destas crianças e jovens (em termos, por exemplo, de suportes, objetivos, currículo, contextos de aprendizagem etc.).

Passo 8. Análise do Caso de Ensino 7: Avanços do aluno Ariel e a apreensão de Verbena frente a certificação de terminalidade específica

Verbena descreveu no início de seu caso, denominado “Terminalidade específica: incluir ou excluir a pessoa com deficiência intelectual grave? O caso Ariel”, um pouco da sua experiência profissional ao decorrer de sua carreira e trabalho atual.

Devido ao fato de ter buscado por formações na área, considerando sempre ter recebido alunos com deficiência em sua turma de ensino comum, ocorreu que, em 2009, quando sua escola foi contemplada com uma SRM, a gestora requisitou que Verbena

assumisse tal espaço. Verbena contou que ao tomar conhecimento das atribuições que seriam de sua incumbência ficou inquieta, considerando ser um papel de muita responsabilidade e foi em busca de mais cursos na área da Educação Especial, realizando até uma especialização.

Em seu caso de ensino trouxe o aluno Ariel, de 16 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual grave que cursava o 9º ano do Ensino Fundamental. Sobre seu percurso escolar, Verbena mencionou que dos cinco aos 13 anos de idade, Ariel frequentou uma escola especial da rede privada e que, devido a questões financeiras, foi matriculado numa escola pública, bem como no AEE. A família não acreditava que ele conseguiria frequentar a escola comum, mas se surpreenderam ao ver logo no primeiro ano seus avanços na expressão oral, interação com as pessoas, autonomia e interesse pela escola. Mais recentemente, a família relatou avanços ainda maiores, Ariel se expressava com mais clareza, estava mais seguro ao tomar decisões relativas aos seus desejos e se mostrava apaixonado pela escola.

Diversos atributos de Ariel foram informados, dentre eles, que se encontrava em estágio inicial do desenvolvimento da linguagem escrita, apresentava breve interesse nas atividades de leitura e escrita, logo mudando o foco e tinha dificuldade de concentração. Na sala de aula era agitado, deslocava-se com frequência, saía da sala e não se interessava pelas atividades propostas. Manifestava linguagem oral pouco articulada, mas compreendia bem o que lhe era solicitado. O relacionamento com professores e colegas era bom.

No AEE procurei identificar as potencialidades e dificuldades de Ariel propondo atividades lúdicas e de interesse do aluno, observo-o sempre em todos os espaços da escola, mantenho um diálogo constante com todos os professores e coordenadora da escola. A família está sempre presente. Elaborei e venho aplicando um plano de AEE no contra turno da escola regular, com frequência de dois encontros semanais numa duração de duas horas cada atendimento, sendo um encontro individual e outro em pequenos grupos. As atividades visam o desenvolvimento de conceitos, atenção, concentração, oralidade, ampliação da capacidade motora fina, autonomia e prática da vida independente (Fragmento do Caso de ensino 7 - Verbena).

Um avanço mencionado por Verbena, em relação ao trabalho dos professores do ensino comum, foi o fato de que inicialmente só registravam no diário de classe “aluno especial”. Com o passar do tempo, alguns professores começaram a registrar as habilidades de Ariel e começaram a fazer adequações de estratégias e atividades. Considerando tudo o que foi exposto, Verbena exibiu o ponto central do caso:

Ariel é candidato a receber a certificação específica no final deste ano. Aqui no município de Salvador temos muito pouca opção de oficinas profissionalizantes, a família não aceita matricular Ariel na EJA por medo da violência no bairro, que vem crescendo muito. [...] não seria uma exclusão certificar Ariel justamente no período em que se percebe um progresso na sua vida escolar? Como vem acontecendo essa certificação em outros estados? (Fragmento do Caso de ensino 7 - Verbena).

Neste caso de ensino, aproveitou-se os relatos da busca constante das professoras do AEE por formação para proporcionar às professoras reflexões sobre as atribuições do professor do AEE que são extensas, envolvendo um trabalho em diferentes campos e públicos. Além disso, elas foram estimuladas a analisar se com a realização de muitos cursos e aumento da experiência profissional, seria possível algum dia o professor do AEE atender a estas atribuições, de atuar com alunos com diferentes demandas e idades, demais profissionais da escola, familiares e agentes da comunidade.

Em um segundo momento, solicitou-se sugestões para atuar com alunos com as características descritas como dificuldade de concentração, agitação permanente, dificuldades gráficas, dificuldade de fala, dentre outras.

Finalmente, abordou-se, na última questão, o tema de certificação de terminalidade específica para pessoas com deficiência intelectual que não conseguem concluir o Ensino Fundamental. As professoras foram questionadas se concordavam ou não com decisão de conferir este tipo de certificação e as implicações deste tipo de prática para a escola que a concede e o aluno que a recebe.

Passo 9. Análise do Caso de Ensino 8: A realidade da Profa. Lírio e múltiplas questões que perpassam a inclusão escolar de alunos com deficiência

O início do relato da Profa. Lírio, que foi chamado de “Mudanças metodológicas é a solução para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas salas regulares?”, voltou-se para uma questão emblemática sobre a formação inicial, considerando a inclusão escolar. Lírio afirmou que, ao finalizar sua graduação em Pedagogia, sentia-se despreparada para atuar com os alunos PAEE, pois nos quatro anos que permaneceu na universidade não foi ofertada nenhuma disciplina voltada à temática da Educação Especial.

Atuando na função de professora de SRM, relatou ter se deparado com diferentes desafios e particularidades de cada aluno, mesmo diante diagnósticos iguais. Tal realidade fez com que Lírio continuasse a busca por mais formações.

Nesta minha atuação foi possível perceber o grande número de alunos com deficiência intelectual reprovados nas séries iniciais de ensino. Entender como essas crianças aprendem sempre foi um desafio para mim e para todos os professores com os quais conversei nos ambientes escolares (Fragmento do Caso de ensino 8 - Lírio).

Assim como Flor de Lótus e Hortência, a Profa. Lírio também comentou sobre os professores não crerem na capacidade dos alunos com deficiência intelectual em aprender conteúdos escolares. “Os docentes ficam presos ao diagnóstico da deficiência e algumas características presentes nessas crianças como: dificuldade de memorização, de concentração e atenção, o que é para eles uma prova da incapacidade” (Caso de ensino 8). Pontuou também as constantes queixas nos discursos dos professores do ensino comum e sobre a falta de preparo para receber os alunos PAEE em suas salas. Diante tal cenário, Lírio afirmou que os professores não mudam suas estratégias metodológicas e acreditam que o aluno com deficiência intelectual é o responsável por sua não aprendizagem.

Lírio elegeu a aluna Mirela para seu caso de ensino. A aluna frequentava o ensino comum no turno em que ela era professora da SRM, assim não era atendida diretamente por Lírio. Mirela frequentava o AEE no turno contrário, porém os progressos descritos pela professora da SRM não eram notados por sua professora do ensino comum.

Mirela tinha diagnóstico de deficiência intelectual grave e entrou na escola que era da Rede Municipal de Aracaju,

[...] na Educação Infantil e continuava até os dias atuais. A mesma encontrava-se no 4º ano, reprovou duas vezes: no ano de 2011 ficou retida no 2º ano e em 2013 ficou retida no 3º ano. A não alfabetização foi a justificativa para a reprovação. Passou de ano no final de 2014, mesmo continuando não alfabetizada (Fragmento do Caso de ensino 8 – Lírio).

Contou também que, no início da escolarização, Mirela era agitada e com uso de medicamentos teve melhoras. Era carismática, gostava de dançar, pintar, jogar, brincar e era interessada em aprender, dificilmente faltava à escola, fazia as atividades, porém não recordava os conteúdos ensinados. Sua dificuldade de aprendizagem se sobressaía para os professores. Mirela também tinha dificuldade na fala, trocava os fonemas, seu pensamento por vezes não se mostrava organizado e falava palavras soltas. Seu comportamento era bom, mas algumas de suas características foram mudando diante do seguinte cenário: no ano letivo de 2013 houve três trocas de professor em sua sala, tendo o desenvolvimento de toda a turma

sido prejudicado. A turma, que até então era calma, se tornou agitada havendo conflitos e brigas. Mirela passou a ter um comportamento inquieto e agressivo e se fosse contrariada fazia birra, derrubava objetos, chutava as portas, dentre outros comportamentos considerados inadequados. “A mesma não se concentrava nas atividades como antes, saía a todo o momento da sala de aula procurando a professora da SRM ou a coordenadora pedagógica. Ela dizia que queria brincar e ficava pedindo jogos e brinquedos” (Caso de ensino 8).

Em 2015, Mirela se encontrava no 4º ano, numa turma considerada tranquila. Sua professora afirmou que quando ela estava calma, prestava atenção nas aulas. A dificuldade de memorização e o fato de não entender o que lhe era explicado, prosseguia. Alguns avanços foram notados, pois já conhecia algumas letras do alfabeto, escrevia seu nome por completo, conhecia os números de um a 10, contava até 20 - se confundindo algumas vezes - e conhecia as cores. Sua professora queixava-se por não ter apoio do sistema educacional e que as visitas da professora da SRM eram limitadas. Seu desejo era receber da professora da SRM atividades prontas com a justificativa de que não possuía tempo para elaborar jogos pedagógicos. A professora da SRM tinha outro vínculo empregatício e não conseguia ir muitas vezes a sala comum de Mirela. O contato via redes sociais e encontros aos sábados foram as estratégias encontradas.

No AEE, a frequência de Mirela era de duas vezes semanais, sendo utilizados materiais concretos e jogos pedagógicos. Quando lhe eram feitas perguntas em situações de jogo, conseguia responder, mas se não estivesse jogando, parecia ficar nervosa e acabava se confundindo. “Apesar de não memorizar o conteúdo a aluna é muito eficiente no jogo da memória e em jogos de estratégia” (Caso de ensino 8).

No turno em que Lírio se encontrava na escola, Mirela não queria ficar em sua sala regular saindo com frequência e indo até a SRM pedir jogos e para brincar no computador. A aluna era orientada a retornar para sua sala, mas, por muitas vezes, sua vontade era atendida para não gerar conflitos. Se ocorresse da aluna estar muito agitada e agressiva, a pedido de sua professora, a coordenação ficava com a aluna ou a Profa. Lírio, quando não havia algum aluno em atendimento. Ocorria também de ligarem para mãe buscar a menina, quando não conseguiam acalmá-la.

Lírio refletiu, em seu caso, sobre o fato das atividades nos espaços da sala comum e da SRM serem diferentes e a aluna demonstrar distintos comportamentos, avanços e potencialidades nos dois ambientes. Sobre a professora do AEE de Mirela, Lírio afirmou: “Mesmo alertada sobre essa habilidade da aluna, a professora não consegue mudar a sua

metodologia e deixa a aluna fazendo atividades de repetição em folha avulsa ou livro de alfabetização” (Caso de ensino 8).

A primeira questão referente ao caso de ensino visou provocar nos professores reflexões acerca de possíveis características típicas de alunos com deficiência intelectual, como as da aluna Mirela. Um segundo questionamento foi relacionado à questão dos problemas comportamentais, sobre como aparecem, porque o comportamento da aluna era diferente na classe comum e no AEE e se era ou não uma característica típica de alunos com deficiência intelectual. A terceira questão problematizava a contradição entre a dificuldade de memorização de conteúdo e de compreender as tarefas relatadas, ao mesmo tempo em que a aluna era considerada muito eficiente no jogo da memória e em jogos de estratégia que envolvem raciocínio.

A última questão destacava o fato de que Mirela frequentava a escola desde a primeira infância, sempre foi assídua, foi promovida automaticamente e em dois momentos retida. Além disso, frequentou serviços de AEE que supostamente deveria remover as barreiras de acesso ao currículo, mas mesmo assim nunca conseguiu ser alfabetizada. As professoras foram estimuladas a pensarem o motivo disso acontecer, sobre qual era a importância da alfabetização na escolarização de alunos com deficiência intelectual e quais sugestões teriam para favorecer a aquisição de leitura e escrita de alunas como Mirela.

Passo 10. Análise do Caso de Ensino 9: O acompanhamento de progressos de Alfred por sua professora Cravo e a dificuldade em avançá-lo para séries seguintes

Cravo iniciou seu caso, intitulado “Importância do AEE para a vida escolar de um aluno com Deficiência Intelectual”, situando de forma breve o histórico referente à implantação da SRM na escola que atuava na função de suporte pedagógico, da rede municipal de Aracaju, no Sergipe. Relatou que, em 2012, já fazia três anos que alguns equipamentos e recursos da SRM haviam chegado, mas esta sala continuava inexistente. “Então o que faltava para ser instalada? Era uma situação isolada ou esse fato ocorria em outras redes, em outras cidades e estados? Seria a falta de amparo legal, de legislação pertinente? A quem cabia fiscalizar? De quem era a culpa?” (Caso de ensino 9).

Citando algumas políticas públicas, ou seja, comprovando que há amparo legal, e o fato de que materiais já se encontravam há algum tempo na escola, Cravo comentou não ser esta uma realidade isolada da escola em questão, mas haver morosidade no convênio firmado entre o MEC e as secretarias locais de educação. Ainda, afirmou que até aquele momento o mobiliário, como mesa e cadeira, não havia chegado em diversas escolas. Na escola, o espaço

físico adequado para receber a SRM estava garantido e Cravo tinha concluído um curso de Especialização em Educação Especial, estando disponível e interessada em ser professora deste espaço.

Desde que tomei conhecimento das questões que envolviam a referida SRM, a inquietação começou a tomar corpo em mim, notadamente por fazer parte da equipe pedagógica da Educação Especial da rede estadual, e por ver uma grande oportunidade de fundamentar a práxis nos processos de formação continuada do corpo docente daquela rede do qual participava como uma das facilitadoras no Curso “Tecendo Saberes sobre o AEE”, haja vista o fato de ter feito a Especialização em AEE, e contar com pessoas na equipe que, além de cursos na área, tinham experiência com o público-alvo da Educação Especial (Fragmento de Caso de ensino 9 - Cravo).

Cravo optou por expor sobre seu aluno Alfred, de 24 anos, matriculado numa turma do Programa de Aceleração da Aprendizagem de Jovens e Adultos (PAEJA), no período noturno, e que chamava atenção por sua introspecção, bem como de seu irmão matriculado na mesma sala de aula. Mal era possível enxergar os rostos deles, pois ambos estavam sempre cabisbaixos. Suas vozes também não eram ouvidas. Ao conversar com a mãe deles soube que ele era tido como um bebê normal até os sete meses, mas mudou quando sua tia o deixou cair de seus braços ao jogá-lo para cima sem conseguir segurá-lo.

Alfred foi diagnosticado por uma psiquiatra como tendo deficiência intelectual (Cid F70/71.1), fazia uso de haloperidol (medicamento usado no tratamento de distúrbios psicóticos agudos e crônicos, como esquizofrenia, estados maníacos e psicose induzida por fármacos e para tratamento de problemas graves de comportamento - agitação e agressão) e cloridrato de promeatazina (indicado para o tratamento de reações alérgicas e anafiláticas).

Cravo contou que Alfred sempre esteve no primeiro ano do Ensino Fundamental e que no PAEJA também permanecia na etapa correspondente ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Ele reconhecia cores, algumas letras, alguns números, era copista, tinha dificuldade com sequência de meses, valores de dinheiro e não gostava de computador.

“Em meados de 2013 já apresentava um comportamento bem melhor do ponto de vista das relações, e em 2014 se consolidou a transformação para uma pessoa que passou a andar de cabeça levantada, sorridente e com a autoestima elevada” (Caso de ensino 9). Com o trabalho realizado, em 2015, Alfred estava identificando todas as letras, lia e escrevia tanto palavras de construção silábica simples (c+v) quanto as de construção mais complexas (c+c+v), conseguia

produzir pequenas frases, participava da construção coletiva de textos simples, tinha maior familiaridade com o computador e realizava todas as atividades propostas com mediação.

Diante de tal cenário de evolução, Cravo relatou que a professora do ensino comum de Alfred, ainda que estivesse cursando mestrado em Educação e reconhecesse os avanços do aluno, se mantinha firme quanto a necessidade dele permanecer na mesma etapa do PAEJA.

Diante do relato e considerando as condições favoráveis referentes à formação e desempenho da professora do ensino comum, à existência e apoio da professora do AEE, ao avanço do aluno estabelecendo um comparativo do perfil de entrada com o atual, o que falta, efetivamente, o que é necessário para que esse aluno dê continuidade aos níveis de ensino como recomenda a legislação vigente? Tanto é desanimador testemunhar a morosidade de implantação e implementação das SRM como constatar que, mesmo as escolas que as possuem, não apresentam um avanço tão significativo diante da expectativa da comunidade escolar em relação a um aluno com deficiência intelectual. O que fazer? (Fragmento do Caso de ensino 9 - Cravo).

No caso de ensino da professora Cravo foram apontadas as obrigações relativas ao MEC e as responsabilidades dos municípios na implantação das SRM. Considerando que alguns materiais começaram a chegar a partir de 2009, vimos que após cinco anos ainda não chegaram todos. As professoras foram então solicitadas a partilhar como estava a questão da implantação das SRM na realidade de cada uma, em relação à chegada, manutenção e fiscalização do material encaminhado pelo MEC para a implantação das SRM e ações da secretaria de educação, tais como provisão de espaços físico e de professores de AEE.

O segundo ponto explorado foi um pedido de posicionamento das professoras sobre o que fazer no caso de jovens como Alfred que tinha 24 anos e permaneceu na escola sem avançar nas séries, sendo encaminhado para EJA, associado ao AEE. Considerando que seu desenvolvimento continuava avançando, questionou-se como decidir sobre a passagem do Ensino Fundamental para a EJA, sobre até que idade se deveria investir na educação dele, nos moldes de uma escola comum e se haveria alguma alternativa a educação de alunos com deficiência intelectual quando chegassem à idade adulta.

Em seguida, as professoras foram convidados e refletir se a dificuldade no avanço do percurso de escolarização de alunos com deficiência intelectual é em função da deficiência ou da baixa qualidade da escola pública e o que poderia ser feito para se obter melhores resultados na educação destes alunos na escola comum.

Um terceiro aspecto apontado foi, novamente, a questão do laudo médico e da medicalização, considerando que Alfred era medicado com drogas usadas no tratamento de distúrbios psicóticos agudos e crônicos e no tratamento de problemas graves de comportamento. Neste aspecto questionou-se a opinião das professoras sobre o assunto, se elas conheciam os efeitos colaterais que o uso deste tipo de medicação contínua poderia ocasionar sobre o desenvolvimento, aprendizagem e o comportamento das pessoas e sobre o que o professor de Educação Especial deve considerar nestes casos.

Passo 11. Análise do Caso de Ensino 10: Considerações de Tulipa acerca da aprovação/retenção da aluna Sebastiana

O caso escrito por Tulipa foi intitulado “Sem parceria ... não conseguimos sucesso”. Tulipa contou que nos primeiros 15 anos de sua carreira atuou na Educação Infantil em escolas privadas, depois em caráter de contrato temporário em escolas públicas. O trabalho inicial no ensino público fez Tulipa crer que toda sua experiência anterior tinha sido em vão, pois foi atuar numa turma de aceleração e seus conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória pareciam não ser úteis. O contato com a diversidade instigou Tulipa e a fez querer atuar de forma permanente no ensino público.

Tulipa contou que sua turma de aceleração era bem peculiar, pois havia ali 25 alunos, todos com distorção idade-série, histórico de repetência, baixa autoestima e com precárias condições sociais e culturais. Nenhum professor queria estar nesta turma e Tulipa encarou o trabalho como algo desafiador, buscando por leituras que pudessem lhe auxiliar. Com a finalização do contrato, Tulipa resolveu que era necessário buscar mais formação.

Ao conquistar uma vaga num concurso público e assumir uma turma de 5º ano, relatou que por mais uma vez se deparou com um grupo de alunos considerados difíceis, afirmando que: “Muitos deles em fase inicial de leitura, com problemas sérios de convívio social e baixa autoestima” (Caso de ensino 10). Porém, algo muito positivo foi percebido por Tulipa. “O professor não estava só. Tinha uma equipe de apoio muito competente que dava todo suporte para que desenvolvêssemos nossos alunos ao máximo” (Caso de ensino 10).

Ao perceber o potencial de Tulipa em atuar na diversidade, a diretora da escola a convidou para assumir uma SRM. Para tal, foi em busca de mais formações e se deu conta que esta era uma área que a impulsionava. “Procuro promover maior embasamento teórico em minhas ações, mesmo sabendo que dependem muito mais do meu envolvimento e prática do que apenas a teoria” (Caso de ensino 10).

Tulipa escolheu compartilhar o caso de sua aluna Sebastiana, de 13 anos, com laudo de paralisia cerebral sendo sua parte neurológica afetada, principalmente na formação das articulações do lado direito. Ela fazia uso de órteses e cadeira de rodas, preferindo não utilizar sua cadeira e assim andava se escorando nas paredes. A mãe de Sebastiana tinha deficiência intelectual, engravidou por ter sido abusada sexualmente. Quem criava Sebastiana era uma senhora semianalfabeta que não possuía laços sanguíneos com ela e nem mesmo tinha sua guarda legal. Com auxílios e orientações de Tulipa, a senhora que sempre cuidou de Sebastiana conquistou sua guarda e a aluna passou por duas cirurgias restauradoras em sua má formação óssea no tornozelo e no joelho.

Sebastiana começou sua vida escolar aos dois anos de idade, na creche em período integral, e estava matriculada na escola atual há três anos. Tulipa considerou que os pontos fortes de sua aluna eram a autonomia e independência, pois não gostava de ser ajudada. Sua frequência na escola era em período integral, das 7h da manhã até às 15h, e só faltava quando chovia, devido sua dificuldade de locomoção. Ela foi retratada como muito comunicativa, ainda que as pessoas não compreendessem o que ela falava. Tinha comportamento tranquilo e foi através do uso de tablet e computador que Tulipa conseguiu conquistá-la, pois no início não gostava de ficar na SRM, preferindo ficar entre os colegas da classe comum. “Passei a acompanhar bem de perto o desenvolvimento da aluna. Orientei, pesquisei, entrei em contato com profissionais da área da assistência social” (Caso de ensino 10). No ano de 2015, a frequência da aluna na SRM foi baixa devido às cirurgias ortopédicas.

Sebastiana escrevia seu primeiro nome em letras de forma, conhecia cores, numerais até cinco, vogais e algumas consoantes. “Percebo sempre a necessidade de fixação destes conteúdos, pois quando sua frequência diminui a mesma demonstra esquecê-los. Desenvolvo atividades com materiais diversificados para estímulo constante de seu desenvolvimento” (Caso de ensino 10). Ainda, em relação à oralidade, trocava alguns fonemas, demonstrava pouca motivação para leitura e escrita e preferia atividades lúdicas grupais. Também não gostava de ser contrariada e nem mesmo que apontassem seus erros.

Sobre a sala de ensino comum, Tulipa relatou que a professora alegava não saber o que fazer e, por isso, pedia para que ela preparasse atividades e assim o fazia, pois, do contrário, Sebastiana ficava na sala somente tentando copiar, fingindo que estava fazendo algo e, por ser quieta, não incomodava. A questão central do caso voltou-se para o fato de que no final do ano Sebastiana, caso fosse aprovada, deveria ir para o sexto ano, mesmo sem saber ler e escrever seu nome completo, implicando mudança de escola uma vez, dado que aquela na qual estava atendia somente até o quinto ano. Tulipa tinha dúvidas sobre qual o melhor

caminho a ser seguido, porém, em reunião com a equipe pedagógica, convenceu os envolvidos a aceitarem que Sebastiana ficasse na escola em que estava por mais um ano.

Tulipa contou que fez várias articulações com a família, com os profissionais da assistência social e da saúde para auxiliar no caso de sua aluna no sentido de resolver a questão da guarda, das cirurgias e reforçou a necessidade das ações em parceria. Entre as atribuições estabelecidas para o professor da SRM, está prevista a articulação com as áreas intersetoriais, assim com os demais profissionais da escola e da família para além de atuar com o aluno. A primeira questão abordou mais uma vez a questão das atribuições do professor do AEE, tentando analisar a opinião sobre a necessidade do professor especializado se envolver nos casos de seus alunos, para além de suas funções pedagógicas, auxiliando até mesmo em conseguir, por exemplo, guarda, cirurgias, consultas médicas, benefícios etc.

Em seguida, as professoras foram convidadas a refletir sobre o caso de Sebastiana, que tinha 13 anos, frequentava escolas desde os dois anos de idade, em tempo praticamente integral, e o porquê dos 11 anos de escolarização parecerem ter impactado pouco no acesso ao currículo, pois ela não era alfabetizada. Além disso, questionou-se sobre o que deve ser considerado no momento de promover ou reter um aluno com deficiência intelectual, como ela, numa determinada série ou ciclo.

Prosseguindo a análise do caso, as professoras foram demandadas a opinar sobre a decisão do conselho de reter Sebastiana na quinta série para ela continuar naquela escola por mais um ano, bem como foram convidadas a dar sugestões sobre o que ensinariam pra Sebastiana no AEE e quais sugestões dariam para a professora comum que solicitava material pronto para a professor do AEE.

Passo 12. Consulta aos participantes sobre a possibilidade de mudanças no desenho da pesquisa

Ao longo da análise dos 10 casos notou-se que nem todas as participantes conseguiram ser pontuais em suas postagens, considerando o prazo estipulado para interação em cada caso, sendo necessário estender o prazo final. Do caso de ensino um ao caso de ensino sete, todas as participantes responderam as questões disparadoras, exceto a autora de cada caso que era poupada desta tarefa. O caso de ensino oito não recebeu a contribuição da Profa. Tulipa, no caso nove não houve interação da Profa. Flor de Lótus e, por fim, o caso de ensino 10 não foi respondido pelas professoras Hortência e Flor de Lótus.

Neste momento da pesquisa, o estudo tinha mais de 96% de participação das professoras, mas estava próximo ao final do ano letivo, o que fez com que as professoras

estavam com muita dificuldade em encontrar tempo para participar no estudo, além da perspectiva de se ter dois meses de férias, o que fatalmente iria truncar o ritmo das atividades.

Assim, para evitar interrupções da coleta baseada na análise de casos de ensino em tempo de férias, considerando-se que já havia dados suficientes com a análise dos dez casos e tendo em vista ainda a demanda das participantes de receber uma devolutiva da análise de cada caso foi feita uma consulta às professoras para verificar se elas concordariam em suspender esta etapa, a fim de tivessem o período de férias escolares sem atividade da pesquisa. As participantes consentiriam em introduzir uma nova etapa da pesquisa no ano seguinte e a participação seria opcional, envolvendo uma análise da devolutiva de cada caso de ensino analisado.

As participantes consentiram com as mudanças propostas e a segunda etapa do estudo envolveu a análise de 10 casos de ensino, ficando duas das professoras participantes desta etapa sem elaborar e postar seus casos para análise.

Fase II – Análise/devolutiva individualizada das contribuições dos casos de ensino

A fase II da pesquisa, embora não previamente planejada, foi inserida para atender a demanda das professoras. Considerando se tratar de uma continuação do estudo que implicava em maior dedicação do que o anteriormente estipulado, a participação nesta etapa foi opcional e ficou a critério de cada uma prosseguir no estudo. Assim, das 12 profissionais que participaram da primeira etapa, oito informaram que continuariam a integrar o estudo (Violeta, Hortência, Laélia, Rosa, Verbena, Lírio, Orquídea e Margarida).

Esta fase consistiu na apresentação de um documento síntese das contribuições/temáticas oferecidas pelas participantes relativas a cada caso de ensino apresentada. A intenção foi que cada devolutiva pudesse auxiliar na prática e contribuir no processo formativo das professoras, de modo que elas participassem da construção da análise, validassem, refutassem ou complementassem os dados se assim o desejassem.

Desta forma, após a escrita dos casos e a participação das profissionais respondendo as questões disparadoras contidas ao final de cada caso, a pesquisadora fez a compilação/análise dos dados tendo por base cada caso de ensino, apresentando as categorias derivadas da análise utilizando o software e discutindo os dados com apoio da literatura da área. Assim, cada caso de estudo resultou num documento síntese para a devolutiva de cada caso.

A medida em que os documentos eram finalizados eles eram postados no ambiente virtual para análise e comentários das participantes. Esta etapa teve, ao todo, dez passos - um

para a devolutiva de cada caso de ensino, e houve um cronograma para a inserção dos documentos sínteses no ambiente da rede, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Sequência de postagem e disponibilização das devolutivas dos casos de ensino

Ordem	Data de postagem	Data final
PASSO 1- Devolutiva do Caso de ensino 1	22/02/2016	09/03/2016
PASSO 2. Devolutiva do Caso de ensino 2	10/03/2016	24/03/2016
PASSO 3. Devolutiva do Caso de ensino 3	25/03/2016	13/04/2016
PASSO 4. Devolutiva do Caso de ensino 4	14/04/2016	01/05/2016
PASSO 5. Devolutiva do Caso de ensino 5	02/05/2016	24/05/2016
PASSO 6. Devolutiva do Caso de ensino 6	25/05/2015	14/06/2016
PASSO 7. Devolutiva do Caso de ensino 7	15/06/2016	05/07/2016
PASSO 8. Devolutiva do Caso de ensino 8	06/07/2016	27/07/2016
PASSO 9. Devolutiva do Caso de ensino 9	28/07/2016	17/08/2016
PASSO 10. Devolutiva do Caso de ensino 10	18/08/2016	31/10/2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à participação, cabe destacar que as participantes Violeta, Rosa, Verbena, Lírio e Margarida postaram comentários sobre as devolutivas dos 10 casos. A participante Hortência não se colocou somente na devolutiva 10. A Profa. Orquídea fez suas colocações até a devolutiva cinco. Laélia contribuiu nas devolutivas um, dois, três e cinco. E, por fim, a participante Girassol fez colocações apenas na devolutiva um (Girassol tinha informado a princípio que não continuaria, mas ainda assim se esforçou em tentar participar). Finalizada esta etapa, todas as participantes do estudo responderam o instrumento de avaliação final.

5.8 Análise dos dados

A análise dos dados foi fundamentada na Grounded Theory (GT), conhecida em português como Teoria Fundamentada, Teoria Fundamentada nos dados (ou Teoria Fundamentada em dados) ou teoria embasada. A GT é uma metodologia de pesquisa do paradigma qualitativo para a concepção de modelos que emergem a partir da realidade investigada, ou seja, a teoria é “[...] derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25). Isto significa que as hipóteses de investigação não são formuladas a priori.

Glaser e Strauss (1967)⁵⁶ desenvolveram a Grounded Theory na pesquisa em ciências sociais, defendendo a descoberta indutiva de teorias a partir dos dados analisados sistematicamente. Essa perspectiva indutiva surgiu, em

⁵⁶ GLASER, B. E STRAUSS, A. The Discovery of Grounded Theory, Chicago: Aldine, 1967.

parte, pela insatisfação dos autores com a predominância das práticas hipotético-dedutivas nas pesquisas sociológicas (PETRINI; POZZEBON, 2009, p. 02).

A história da GT é extensa, sendo desenvolvida há quase 50 anos, ao longo das trajetórias dos fundadores. Cabe informar que se trata de uma complexa e ampla teoria no que diz respeito ao conteúdo e ao seu método. A bibliografia disponibilizada é ampla e majoritariamente internacional, sendo o uso mais frequente nas áreas da sociologia, psicologia e enfermagem. Ancorando-se em alguns estudiosos da temática, Bianchi e Ikeda (2008) fazem importantes contribuições acerca da teoria:

[...] É necessário esclarecer o que Glaser e Strauss (1967, p. 32-33) entendiam por teorias que, dessa forma, afirmam existirem dois tipos básicos de teorias: as formais e as substantivas. O primeiro tipo é composto do que os autores chamam as “grandes” teorias, conceituais e abrangentes, enquanto que o segundo tipo se refere a explicações para situações cotidianas sendo, portanto, mais simples e acessíveis. Para Glaser e Strauss, o tipo de teoria a ser desenvolvido pela *grounded theory* se enquadra no segundo tipo, das teorias substantivas, ou a que foi desenvolvida por uma área de investigação empírica. Segundo Hutchinson (1988, p. 124), Glaser e Strauss acreditavam que a *grounded theory* poderia ser usada para gerar teorias substantivas que, ao contrário das grandes teorias formais, explicariam melhor as áreas específicas da pesquisa empírica já que essas teorias nasceriam diretamente de dados do mundo real [...] (BIANCHI; IKEDA, 2008, p. 02).

Ao optar-se por trabalhar com a teoria fundamentada, Petrini e Pozzebon (2009) afirmam que é importante “[...] buscar um equilíbrio entre a teoria existente e o aprendizado a partir dos dados [...] a maior diferença entre a [...] GT e outros métodos [...] é seu foco específico no desenvolvimento da teoria através de uma contínua interdependência entre a coleta de dados e a análise” (p. 03).

Pode-se dizer que com sua evolução dois métodos distintos foram desenvolvidos, quando Strauss se uniu a Juliet Corbin, enquanto Glaser seguiu de forma mais individual com seus estudos. Desta divisão surgiu diferenças no que diz respeito aos pressupostos do método. Para compreender melhor as diferenciações entre os dois métodos, segue o Quadro 7.

Quadro 7 - Comparação da metodologia Grounded Theory segundo a orientação de Glaser versus Strauss e Corbin

Grounded Theory na abordagem de Glaser	Grounded Theory na abordagem de Strauss e Corbin
----------------------------------------	--------------------------------------------------

<p>1. Duas questões essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as principais pessoas do problema/preocupação na área em estudo? • Em qual categoria a preocupação se encaixa? <p>O problema de pesquisa é inteiramente dependente da pesquisa e das percepções dos atores depois que o pesquisador iniciou a pesquisa</p>	<p>1. A questão da pesquisa é uma afirmação que identifica o fenômeno a ser estudado. O pesquisador pré-determina o assunto geral de investigação antes de iniciar a pesquisa</p>
<p>2. Método analítico mais geral na estrutura de referência</p>	<p>2. Etapas de análise mais estruturadas</p>
<p>3. O problema emerge e não deve ser “forçado” pela metodologia. Categorias e suas propriedades “emergem” pela comparação constante de incidentes, percepções, relacionamentos e questões. O objetivo é o de identificar inconsistências, contradições e lacunas nos dados, emergindo o consenso nos aspectos chaves e relacionamentos</p>	<p>3. Pesquisadores necessitam de ajuda no processo de interpretação: é preciso explicar os procedimentos e técnicas. Subcategorias são ligadas às categorias que denotam um conjunto de relacionamentos, isto é, condições causais, estratégias de ação/interação e consequências</p>
<p>4. Pode ser difícil de operacionalizar</p>	<p>4. Mais fácil de operacionalizar</p>
<p>5. Gera conceitos e seus relacionamentos para explicar e/ou interpretar variações no comportamento na área substantiva em estudo</p>	<p>5. Gera uma teoria derivada indutivamente sobre um fenômeno incluindo conceitos inter-relacionados</p>
<p>6. Produz-se uma formulação teórica ou conjunto de hipóteses conceituais. Teste é deixado para outros pesquisadores interessados no trabalho</p>	<p>6. Encarrega-se de verificação e teste constante para determinar provável validade de conceitos e relacionamentos entre eles</p>

Fonte: Adapado de Parker e Roffey (1997), citado por Bianchi e Ikeda (2006, p. 07).

No presente estudo a opção foi pela abordagem concebida por Strauss e Corbin. Para estes autores, teoria significa:

[...] um conjunto de categorias bem desenvolvidas (ex: temas, conceitos) que são sistematicamente inter-relacionadas através de declarações de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais, psicológicos, educacionais, de enfermagem ou outros (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 35).

Antes de dar início a explicitação dos passos para a análise dos dados, cabe esclarecer que “[...] há procedimentos para ajudar a garantir alguma padronização e rigor para o processo. Porém, esses procedimentos não foram criados para serem seguidos de forma dogmática, mas, sim, para serem usados de maneira criativa e flexível pelos pesquisadores” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 26).

O primeiro passo é a definição da questão de pesquisa que deve ser flexível (aberta) em relação às opções de busca e análise de dados, uma vez que a metodologia proposta é desenvolver a teoria. Posteriormente, devem-se definir os elementos do estudo (indivíduos,

situações etc.). “Intencionalmente forma-se um grupo foco para o estudo e, ao longo dos trabalhos, o grupo se torna ‘teórico’ à medida que suporta a criação de hipóteses e desenvolve teorias” (BIANCHI; IKEDA, 2008, p. 09).

Para analisar os dados emergidos nas respostas dadas as questões formuladas para cada caso de ensino e demais interações nos fóruns, foi utilizado o software de análise de dados intitulado ATLAS/ti (<http://www.atlasti.com>), elaborado pela *Scientific Software Development* para análise de dados qualitativos⁵⁷, que tem a finalidade de simplificar o gerenciamento de informações, a organização, classificação e disponibilização dos dados. Acerca da GT e do uso do ATLAS/ti ressalta-se:

É extremamente recomendável a utilização de um software para apoio às interpretações e organização documental. Dentre os softwares existentes, o ATLAS/ti é uma alternativa viável para o desenvolvimento de Grounded Theory, visto que foi elaborado principalmente para essa finalidade (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2003, p. 06).

Cabe esclarecer que a análise de dados, considerando que a GT não se trata de uma análise estruturada ou rígida, é um processo livre e criativo, podendo haver idas e vindas nos dados. Desta forma,

[...] coleta e análise de dados ocorrem em sequência alternativas. A análise começa com a primeira entrevista e observação⁵⁸, que conduz à próxima entrevista ou observação, seguida por mais análise, mais entrevista ou trabalho de campo, e assim por diante. É a análise que conduz a coleta de dados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 53).

Para análise de dados, é indicado o processo de microanálise que se trata de análise detalhada “linha por linha”, frase, palavra ou mesmo por parágrafo. É por meio da microanálise que é possível descobrir novos conceitos e novas relações e, assim, desenvolver categorias (*codes*) em termos de propriedades e dimensões. Nesta etapa da análise, são gerados os códigos iniciais (que podem ser considerados pré-categorias) e sugestões de

⁵⁷ Muhr (1991, 1994), citado por Flick (2005), foi quem desenvolveu o programa a partir de um projeto de pesquisa da Universidade Técnica de Berlim, baseando-se na abordagem da teoria enraizada e na codificação teórica de Strauss (1987).

⁵⁸ Entrevista e observação, mencionados por Strauss e Corbin (2008) na referida citação, relaciona-se às possíveis formas de coleta de dados, mas não se resumem a estas duas formas, considerando também outras possibilidades de materiais.

relações entre conceitos que representam os fenômenos. A microanálise envolve a codificação aberta e axial, sua intenção é um exame e interpretação dos dados de forma cuidadosa e precisa, trata-se de análise aprofundada e reflexiva.

Para existir ciência há a necessidade de existir conceitos, considerados nesta metodologia como os blocos de construção da teoria. Havendo a necessidade de revelar, nomear e desenvolver conceitos há que se “abrir o texto” (documentos de análise) para que seja possível expor pensamentos, ideias e significados que ele tem. Este exercício é nomeado de codificação aberta, no qual os dados são separados, examinados e comparados buscando-se similaridades e diferenças. “Eventos, acontecimentos, objetos e ações/interações considerados conceitualmente similares em natureza ou relacionados em significado são agrupados sob conceitos mais abstratos, chamados “categorias”” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 104). Com a acumulação de conceitos, inicia-se o agrupamento (categorização) destes e com seu desenvolvimento em termos de suas propriedades e dimensões dividem-se em subcategorias (conceitos que pertencem a categoria), especificando melhor uma categoria.

Uma vez inseridos os documentos no programa, seguiu-se com a criação de códigos e famílias (entendidas como categorias de base). As famílias são grupos maiores e as categorias (tidas primeiramente como códigos, ou seja, pré-categorias) são distribuídas dentro das famílias. Assim, em cada documento, selecionava-se o trecho a ser codificado (excerto ou *quotations*) e, posteriormente, o trecho passou a fazer parte de uma categoria que estava localizada dentro de uma família maior⁵⁹.

O próximo movimento foi o trabalho baseado em comparações teóricas, a fim de se evitar confusões em relação aos significados dos dados. Trata-se de ferramentas que auxiliam a olhar os dados de forma objetiva. “É um procedimento focado que força os pesquisadores a examinarem informações específicas dos dados, não apenas em um sentido descritivo, mas, sobretudo, em um sentido analítico, fazendo comparações ao longo do nível de *propriedades e dimensões*” (SCHRÖEDER, 2009, p. 66, grifo da autora). “Para esclarecer melhor, enquanto **propriedades são características ou atributos, gerais ou específicos, de uma categoria, dimensões representam a localização de uma propriedade ao longo de uma linha ou de uma faixa**” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 117, grifo dos autores).

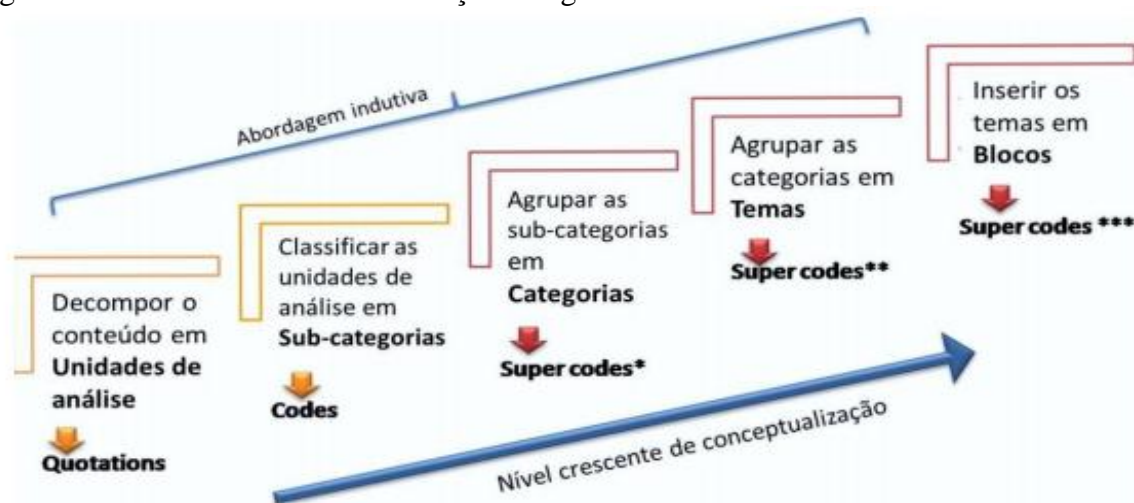
A codificação axial é o processo de relacionar categorias as suas subcategorias, trata-se de recomeçar o processo de reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação aberta, de modo a ser possível gerar explicações mais precisas e completas sobre

⁵⁹ Para maior compreensão acerca da utilização do ATLAS/ti consultar o trabalho de SANTOS, 2016.

os fenômenos. Destaca-se que a codificação axial e aberta não são necessariamente atos sequenciais, as ações durante as análises ocorrem juntas de forma natural.

[...] os conceitos que alcançam a posição de categoria são abstrações, eles não representam apenas a história de uma pessoa ou de um grupo, mas sim, as histórias de muitas pessoas ou grupos reduzidos a, e representados por, vários termos altamente conceituais. Embora não sejam mais dados específicos de uma pessoa, de um grupo ou de uma organização, as categorias são derivadas ao comparar dados de cada caso; dessa forma elas poderiam, em um sentido geral, ter relevância para, e ser aplicadas a, todos os casos no estudo (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 144-145).

Figura 6 - Procedimentos de codificação: Programa ATLAS/Ti



Fonte: Madureira (2012).

Por fim, há ainda a codificação seletiva que “[...] refina todo o processo identificando a categoria central da teoria, com a qual todas as outras estão relacionadas. A categoria central deve ser capaz de integrar todas as outras categorias e expressar a essência do processo social que ocorre entre os envolvidos” (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2003, p. 05). De modo mais simplificado, a categoria central, que também pode ser chamada de categoria básica, retrata o tema principal da pesquisa.

Depois que as categorias tiverem emergido dos dados (conhecido como amostra teórica - *theoretical sampling*), neste momento, terá sido gerada uma teoria. O pesquisador irá colecionar, codificar e analisar os dados e, a partir disso, decidir quais os próximos dados a serem coletados. Deste modo, há uma volta ao campo para uma coleta de dados que vai ao encontro da teoria emergida.

A coleta de dados encerra-se quando ocorre o que é chamado de saturação teórica. “Uma categoria é considerada *saturada* quando parece não surgir nenhuma nova informação durante a codificação [...]. A saturação é mais uma questão de encontrar um ponto na pesquisa no qual coletar dados adicionais parece contraprodutivo [...]” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 135). Trata-se de um passo da análise de construção da teoria.

Uma vez que o pesquisador atingiu a saturação teórica das categorias, ele procede a revisão, classificação e integração dos inúmeros *memos*⁶⁰ relacionados às categorias, suas propriedades e os relacionamentos entre elas. Esse procedimento é chamado de *sorting* e é um procedimento essencial uma vez que coloca juntos dados fragmentados. Os *memos* classificados geram um *framework* conceitual com as principais ideias e fatos sobre o que está sendo investigado. Sendo assim, a fase de escrever (*writing*) é simplesmente um produto do procedimento de *sorting* (PETRINI; POZZEBON, 2009, p. 02).

No caso do presente estudo, foram copiados do ambiente virtual e inseridos no programa ATLAS/ti os 10 casos de ensino, os 10 documentos contendo as respostas aos casos de ensino na íntegra e as colocações das participantes após a leitura da devolutiva dos documentos sínteses dos casos de ensino, totalizando um corpus de dados de 30 arquivos de documentos textuais.

A maior parte dos dados foi proveniente das respostas redigidas pelas participantes às questões contidas ao final de cada caso de ensino. A codificação dos dados foi feita tomando como base a análise do conjunto das respostas dadas para cada um dos casos de ensino apresentados pelas participantes.

Uma vez codificados todos os casos de ensino e os documentos com as repostas as questões disparadoras contidas em cada caso, a volta ao campo foi feita com a devolutiva dos mesmos, para apresentá-los as participantes, conforme previsto na etapa dois, que poderiam validar ou refutar as conclusões extraídas a partir dos dados. Após as colocações das participantes acerca das devolutivas produzidas, encerrou-se o processo de coleta de dados.

De acordo com a Teoria Fundamentada, o processo de coleta de dados somente se encerra quando ocorre uma saturação teórica, ou seja, quando nenhum novo dado complementa novas informações ao processo de análise e categorização. Assim, considerando ser este um estudo que se voltou aos profissionais atuantes no AEE de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental, entendeu-se que, partindo da possibilidade

⁶⁰ Grifo nosso.

de escrita do caso de ensino, fazer colocações acerca do caso e o que mais achasse pertinente e posterior devolutiva podendo, ainda, dar contribuições, chegou-se a uma saturação teórica. Acerca da categoria central do presente estudo, considerando os preceitos da teoria fundamentada, ficou definida como “escolarização de estudantes com deficiência intelectual”

A título de ilustração, na tentativa de explicitar melhor as etapas de análise contidas na Teoria Fundamentada e no processo de codificação aberta, apenas com a análise do caso de ensino 1, foi possível identificar, num primeiro momento, quase 50 códigos. Os códigos foram identificados *in vivo*, ou seja, usando expressões utilizadas pelas próprias participantes ou com expressões atribuídas pela pesquisadora. Assim, a variedade de dados coletados somente com as respostas do caso de ensino 1 surpreendeu e mostrou que muitas informações eram reveladas com a escrita e análise de um caso de ensino. Em relação às citações ou *quotations*, que se referem aos trechos selecionados na microanálise e que foram ligados a uma categoria, foram identificados, somente num primeiro momento, 220 excertos para o caso 1.

Além disso, o processo de analisar as citações inseridas em cada código pode demonstrar, através dos *memos* ou notas de análise que descrevem o histórico da interpretação do pesquisador e os resultados das codificações com a leitura e interpretação das *quotations* inseridas em cada código, que alguns códigos mereciam outros “rótulos”. Ainda, já em um processo de codificação axial, foi identificada a possibilidade de alguns códigos serem convertidos em categorias e outros em subcategorias. A partir disto, a construção de esquemas ou *netview*, que se referem às representações gráficas das associações entre os códigos, foi possível de ser construída com algumas das categorias estabelecidas. O processo de recodificação e reclassificação foi constante ao longo de todo o processo de análise.

6. O DISCURSO DAS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES CONSIDERANDO OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÃO DOS CASOS DE ENSINO E REDE SOCIAL NA INTERNET

Embora não criemos dados, criamos teorias a partir dos dados. Se fizermos isso corretamente, então não estaremos falando para nossos participantes, mas, sim, permitindo que eles falem com vozes claramente entendidas e representativas. Nossas teorias, embora incompletas, fornecem uma linguagem comum (conjunto de conceitos) por meio da qual participantes da pesquisa, profissionais e outros podem se reunir para discutir ideias e encontrar soluções para problemas. Sim, seremos ingênuos se pensarmos que podemos “saber tudo”. Porém, mesmo uma pequena parcela de compreensão pode fazer a diferença (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 64).

Considerando os procedimentos de análise de dados já expostos, esta sessão da tese é dedicada ao aprofundamento da apresentação e interpretação dos dados provenientes da análise dos casos de ensino, da interação por meio das questões disparadoras, das considerações das participantes após as devolutivas dos casos e, por fim, os resultados das avaliações relativas à experiência em participar da pesquisa.

Ao concluir o processo de análise e síntese de todos os dados, obteve-se um sistema com todas as famílias, com suas respectivas categorias, subcategorias e citações. No Quadro 8 apresenta-se as famílias, suas respectivas categorias e o total de *quotations* identificadas em cada família. Assim, foram identificadas nove famílias, sendo que cada uma englobou entre duas a 17 categorias diferentes e um total de 1.150 *quotations*. Devido à impossibilidade de descrever sobre todas as temáticas que se sobressaíram e dada a necessidade de delimitar a análise, os resultados descritos na tese referem-se à família “Deficiência intelectual” - principal tema de interesse do presente estudo.

Quadro 8 - Resultado da codificação dos excertos utilizando o ATLAS/ti

Code Family	Codes	Quotation(s)
I. Articulação entre professores regentes e especializados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caminhos para a articulação 2. Dificuldades de articulação 3. Facilidade de articulação 4. Importância do trabalho conjunto 	91
II. Atendimentos diferenciados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Necessidade de algo a mais para o ensino de alguns alunos 2. Parceria com instituições especializadas 	14
III. Deficiência intelectual	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prática pedagógica e deficiência intelectual 1. Considerações sobre o ensino 2. Conteúdos/habilidades 3. Currículo - adaptações/flexibilizações 4. Estratégias de ensino 	359

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Materiais pedagógicos e didáticos 6. Avaliação da aprendizagem 7. Promoção e retenção 8. EJA 9. Terminalidade específica ❖ Dicas para o ensino 10. Aluno Ariel - caso 7 11. Aluna Mirela - caso 8 12. Aluno Alfred - caso 9 13. Aluna Sebastiana - caso 10 14. Características da pessoa com deficiência intelectual 15. Diagnóstico clínico 16. Dificuldade de identificação pelos professores 17. Identificação por equipes multidisciplinares 	
IV. Escola privada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenças entre escola pública X escola privada 2. Informações diversas sobre a escola privada 	23
V. Experiências na área e atuação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contando acerca do trabalho e expectativas 2. Trajetória profissional/experiência atual 	39
VI. Formações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mais formação dará conta de todas as atribuições e públicos? 2. Ofertadas pela SME e outros órgãos 3. Pontuações gerais sobre formação 4. Realizadas no percurso profissional 	65
VII. Inclusão Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alunos que não ficam na sala de aula comum 2. Avanços/mudanças já alcançados 3. Comentários diversos sobre a inclusão escolar 4. Estagiário/profissional de apoio 5. Fatores para ocorrer a inclusão escolar 6. Fatores que impedem a inclusão escolar 7. História da inclusão escolar 8. Necessidade de avanços 9. Promoção/retenção 	290
VIII. O papel do Professor do AEE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atribuições do professor do AEE 2. Distribuição do tempo 3. Envolvimento em funções além do pedagógico 	46
IX. SRM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alunos atendidos 2. Atividade/currículo/metodologia/didática 3. Comentários gerais sobre a SRM 4. Contra turno 5. Dificuldade de entender quem é o público alvo 6. Dificuldade para frequentar 7. Materiais utilizados 8. Medicamentos 9. Necessidade de laudo médico para frequentar a SRM 10. Parceria entre professores da SRM 11. Planos individualizados dos alunos 12. Realidades locais 13. Recursos pedagógicos 14. SRM - mecanismo de acomodação 15. Trabalho conjunto com professores, intérpretes e outros profissionais 	223

Fonte: Elaborado pela autora.

Como era esperado, a família ‘Deficiência Intelectual’ foi a que teve o maior número de *quotations*, totalizando 359 excertos codificados. Se fosse considerar as *quotations* inseridas dentro das subcategorias, o número de *quotations* seria ainda maior.

A fim de facilitar a visualização entre os temas abordados quando as professoras se referiram, especificamente, à deficiência intelectual, apresenta-se a Figura 7 que ilustra o relacionamento entre os códigos da família, categorias e subcategorias a elas relacionadas, que são gerados pelos próprios softwares a partir dos dados codificados. Um segundo conjunto de dados analisados foi o resultado da avaliação da participação no estudo pelas professoras, objetivando pesquisar o potencial formativo da investigação para as participantes.

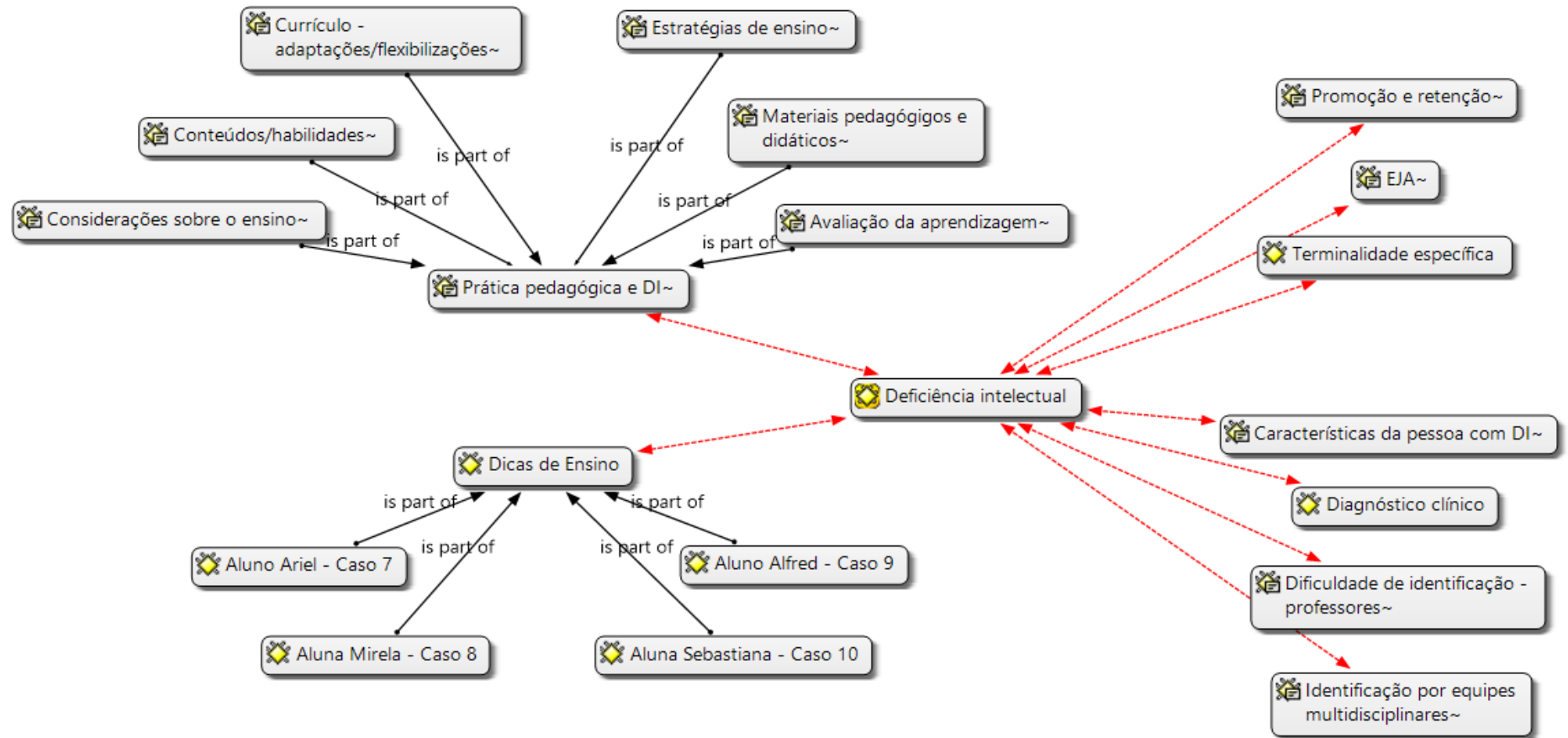
Para descrever e analisar como as professoras realizavam o AEE de alunos com deficiência intelectual foram utilizados os dados da categoria “Prática pedagógica com o deficiente intelectual”, apresentada na parte superior à esquerda da Figura 7, bem como suas respectivas dimensões e propriedades. As categorias que se encontram na parte superior à direita da Figura 7 referem-se às análises dos casos de ensino e a outras questões relacionadas à deficiência intelectual.

Os dados apresentados na categoria “Dicas de ensino”, que se encontram à esquerda da parte inferior da Figura 7, referem-se, também, às análises dos casos de ensino e trouxeram pistas sobre suas atuações, considerando desafios da prática no desenvolvimento do trabalho junto ao aluno com deficiência intelectual.

Tendo como finalidade avaliar o potencial formativo da rede social virtual aliado aos casos de ensino foram utilizados três conjuntos de dados. O primeiro conjunto refere-se às categorias apresentadas na parte inferior à direita da Figura 7.

A Figura 7 diz respeito ao modo como as professoras caracterizaram e se posicionaram sobre o processo de identificação dos alunos com deficiência intelectual. O segundo e o terceiro conjunto de informações referem-se aos dados quantitativos e qualitativos coletados na entrevista final com as participantes e dizem respeito à avaliação que elas próprias fizeram da experiência de participar do estudo, entretanto, por não se tratar de dados levantados na análise dos casos de ensino, não constam na Figura 7.

Figura 7 - Sistema de categorias derivado da análise dos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A fim de trazer informações sobre a participação no estudo em termos de “tempo disponível para participar”, abordou-se o cumprimento dos prazos estabelecidos na Fase I⁶¹. Das 106 postagens voltadas estritamente para as respostas às questões colocadas ao final de cada caso de ensino, 54 foram realizadas dentro das datas determinadas e 52 extrapolaram o prazo estabelecido. Para uma postagem ser considerada dentro do prazo estipulado, sua inserção na rede deveria ser feita até às 23h59 do último dia agendado para cada caso. Sobre o horário das postagens, foram estipulados cinco códigos com diferentes horários distribuídos ao longo das 24 horas do dia. O código “Entre 06h e 17h59” (excluindo-se os horários entre 11h e 14h) recebeu 35 *quotations*, o código reservado para o período “Entre 11h e 14h” teve 12 citações. O intervalo “Entre as 18h e 21h59” teve 19 citações. O código “Entre 22h e 23h50” recebeu 23 *quotations*. E, por fim, o intervalo da madrugada, “Entre 0h e 5h59” teve 17 citações.

Tais dados trouxeram pistas sobre o tempo disponibilizado pelas participantes em suas dinâmicas diárias para cumprir com as tarefas da pesquisa. Unindo o ‘horário comercial’ (códigos “Entre 06h e 17h59” e “Entre 11h e 14h”), tivemos que 44% das postagens foram feitas neste intervalo de tempo. Em contrapartida, os códigos intervalares “Entre as 18h e 21h59”, “Entre 22h e 23h50” e “Entre 0h e 5h59” que, de modo geral, representam momentos do dia dedicados mais à vida familiar e ao descanso, considerando a jornada de trabalho de profissionais da Educação Básica, somaram 56% das postagens. Assim, mais da metade das postagens foram feitas em ‘horário não comercial’. Ainda que se tire o intervalo “Entre as 18h e 21h59”, que pode ser considerado por muitos um horário comum para o trabalho, mesmo que se refira a profissionais que acumulam carga horária em torno de 40h semanais, ficará restando 38% das postagens como tendo sido realizadas entre as 22h e 5h59, ou seja, intervalo que deveria ser de repouso.

É sabido que no campo de atuação de profissionais da educação há diversos desafios, por exemplo, os impostos pelas transformações tecnológicas como anunciado na presente tese. As mudanças diversas que são acompanhadas pelas escolas, muitas vezes, exigem que os professores se atualizem para que obtenham novos conhecimentos e se sintam aptos a atuarem frente as modificações. Os dados que trouxeram informações acerca dos horários em que as postagens referentes a Fase I foram feitas trouxe evidências sobre a dificuldade que os professores encontram para participarem de formações continuadas, ou seja, foram dados que falam da condição de trabalho desgastante dos referidos profissionais.

⁶¹ Optou-se por apresentar este dado somente referente a Fase I pelo fato da Fase II ter sido opcional a participação.

6.1 As práticas pedagógicas no AEE para estudantes com Deficiência Intelectual: o que dizem os professores especializados

Para a educação da criança mentalmente retardada⁶², é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único (VYGOTSKY, 1997, p. 134).

Com a finalidade de descrever e analisar como estava sendo realizado o AEE para alunos com deficiência intelectual, no período da pesquisa, foram selecionados os dados referentes à categoria “Prática pedagógica e deficiência intelectual”. Assim, buscou-se nas falas das professoras as referências ou descrições de objetivos, conteúdos, currículos (adaptações/flexibilizações), estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Esta foi a categoria com mais citações categorizadas nos dados, devido à natureza do presente estudo e às temáticas trazidas nos casos de ensino. Além desta categoria, foram incluídos na análise outras categorias consideradas interessantes para este tópico relacionadas à análise de casos específicos e aos temas de promoção e retenção, EJA e terminalidade específica.

Os resultados a serem apresentados foram organizados em dez tópicos, detalhados a seguir, a saber:

1. Considerações sobre o ensino;
2. Conteúdos/habilidades;
3. Currículo – adaptações/flexibilizações;
4. Estratégias de ensino;
5. Materiais pedagógicos e didáticos;
6. Avaliação da aprendizagem;
7. Promoção e retenção;
8. Educação de jovens e adultos;
9. Terminalidade específica;

⁶² Como já foi possível saber, a terminologia empregada para se referir à deficiência intelectual sofreu diversas alterações ao longo do tempo, havendo, assim, a coexistência de diferentes terminologias. Considerando o ano da escrita de Vygotsky na referida citação, o vocabulário utilizado para se referir à deficiência intelectual era retardo mental.

10. Dicas para o ensino.

6.2 Prática pedagógica

6.2.1 Considerações sobre o ensino

Quando demandadas a descreverem os objetivos de ensino do AEE para alunos com deficiência intelectual, notou-se que as falas das professoras não esclareceram, de modo significativo, quais eram estes objetivos. Deste modo, considerando que as falas trouxeram pistas sobre o que as profissionais julgavam ser importante ponderar no ensino destes alunos, reporta-se, neste item, as considerações sobre o ensino da pessoa com deficiência intelectual voltadas ao AEE mencionadas no estudo:

Entendo que o conhecimento dos processos cognitivos da aprendizagem é fator fundante de todo e qualquer trabalho com o deficiente intelectual, e isso irá definir um caminho de maior assertividade para o desenvolvimento da cognição e construção do conhecimento (Profa. Laélia – Respostas caso de ensino 1).

Faço uma abordagem que estimule os alunos a novos conhecimentos (Profa. Tulipa – Respostas caso de ensino 1).

O deficiente intelectual ou qualquer outro cidadão deve ter uma educação voltada para o pleno desenvolvimento em todos os níveis, ou seja, atuante na sociedade e para a sociedade. Na escola inclusiva, o atendimento as necessidades educativas especiais, as adaptações curriculares, ou seja, a inclusão será uma consequência natural de todo este processo (Profa. Hortência – Respostas caso de ensino 2).

[...] devemos propor atividades que contribuam para aprendizagem de conceitos além de propor situações que possibilitem o aluno a organizar seu pensamento (Profa. Lírio – Respostas caso de ensino 5).

Assim, foi possível constatar que, na opinião das professoras, os objetivos do AEE para os alunos com deficiência intelectual perpassavam pelos processos de aprendizagem de “processos cognitivos”, evidenciado pela aquisição de novos conhecimentos, pleno desenvolvimento do aluno, desenvolvimento intelectual, aprendizagem de conceitos e organização do pensamento. Desta maneira, o pressuposto das falas pareceu ser o da necessidade de se intervir no funcionamento intelectual, ou seja, na área em que se considera que há o impedimento do indivíduo.

Acerca da indicação da Profa. Tulipa, foi possível encontrar na Resolução nº 04/09 (BRASIL, 2009a), ainda que esta não faça referência especificamente ao aluno com

deficiência intelectual, a definição de que no AEE devam ser trabalhadas com os alunos “[...] estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (p. 01).

Outras narrativas apontaram para a necessidade de considerar as questões de ordem mais individuais, com objetivos definidos caso a caso, sem necessariamente priorizar no AEE a alfabetização e o ensino da matemática.

No planejamento das atividades e dos conteúdos os professores devem elaborar seus objetivos considerando suas limitações e sua capacidade de superação, avaliando e redimensionando de acordo com as necessidades demandadas (Profa. Orquídea – Respostas caso de ensino 4).

[...] devem ser identificadas as potencialidades e as maiores necessidades dos alunos para trabalhar essas últimas, através do fortalecimento das primeiras [...] (Profa. Cravo – Respostas caso de ensino 5).

[...] o plano de atendimento e as atividades elencadas vão surgir da necessidade do aluno e podem ou não envolver as habilidades de leitura, escrita e cálculo (Profa. Lírio – Respostas caso de ensino 5).

Pode-se notar, através das referidas falas, que houve uma defesa de que os objetivos do ensino tinham que ser personalizados de acordo com as necessidades do aluno, pressupondo bastante flexibilidade e autonomia para o professor na definição do que é relevante ensinar para alunos com deficiência intelectual.

Deste modo, considerou-se importante retomar neste momento os documentos orientadores encomendados e publicados pelo MEC, uma vez que as falas anteriores fazem menções que foram ao encontro das indicações oficiais. No material de Gomes et al. (2007) há a recomendação de priorizar o desenvolvimento de ações dos limites intelectuais dos alunos com deficiência intelectual, como mencionado pela Profa. Orquídea. Na mesma obra, aborda-se a necessidade de atender as expectativas individuais dos alunos, seguindo seus desejos e capacidades. Ainda, o autor discorre sobre os conteúdos da língua portuguesa e matemática, afirmando que não há a necessidade de sistematizar tais conhecimentos, como dito pela Profa. Lírio.

Desta forma, de acordo com as considerações sobre o ensino elencadas pelas professoras de AEE participantes do presente estudo, verificou-se que as mesmas estavam em conformidade com o preconizado pelas orientações oficiais atuais contidas nos documentos e

nos cursos de formação de professores. Porém, questionou-se tais indicações, dado que há questões sérias nas mesmas, como discutido no Capítulo 3 da presente tese.

Assim, considerando o fato de que a deficiência intelectual é caracterizada como um déficit no funcionamento intelectual, supõe-se que a função do AEE seja, de alguma forma, compensar as limitações na esfera cognitiva ou intelectual. Uma segunda possibilidade seria a definição personalizada dos objetivos de ensino, o que permite ao AEE, tanto num caso como no outro, uma certa indefinição e um distanciamento do currículo da escola comum. Resta, portanto, saber como o ensino no AEE e na classe comum se articulariam.

Mesmo diante das peculiaridades que envolvem parte dos alunos com deficiência intelectual e das indicações contidas nos documentos orientadores oficiais, concorda-se com Santos (2012) que:

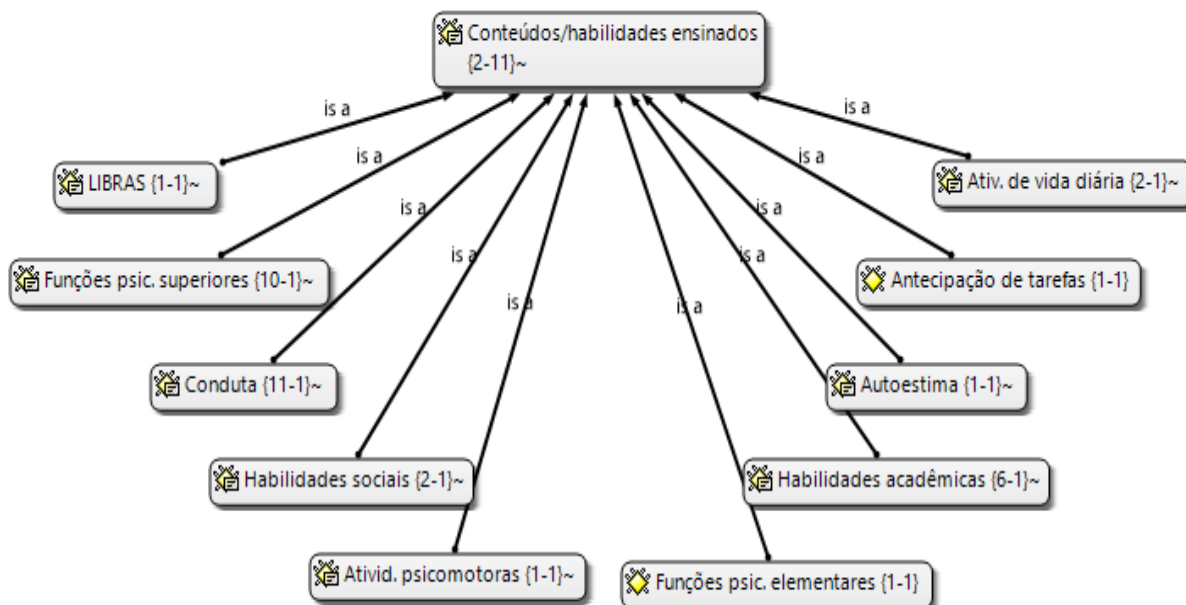
Embora a deficiência intelectual seja um desafio no ensino escolar em face de seu objetivo curricular, tanto na sala de aula comum quanto no atendimento educacional especializado, é possível estabelecer um contexto pedagógico prolífico tendo em vista os objetivos educacionais de desenvolvimento pessoal e formação acadêmico-profissional, cultural e cidadã (SANTOS, 2012, p. 935).

Tendo sido apresentadas algumas considerações sobre o ensino de alunos com deficiência intelectual possíveis de serem identificadas a partir das colocações das participantes do presente estudo, aborda-se agora os conteúdos/habilidades direcionados(as) a tais alunos no âmbito do AEE.

6.2.2 Conteúdos/habilidades

Na tentativa de aprofundar a análise sobre o que ensinar para alunos com deficiência intelectual no AEE, nas questões disparadoras dos casos de ensino, as professoras foram questionadas sobre quais conteúdos e habilidades visavam ensinar. A presente subcategoria englobou tais falas e ao todo foi possível identificar 10 diferentes conteúdos/habilidades, sendo que alguns/algumas foram citados(as) mais vezes que outros(as). A Figura 8 permite visualizar quais foram os 10 conteúdos/habilidades trabalhados(as) e a quantidade de vezes que cada um(a) foi citado(a), sendo o total de cada um representado pelo primeiro número contido nas chaves.

Figura 8 - Sistema de subcategorias com suas propriedades e dimensões derivado da análise dos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Um dos focos do ensino apontado foi o desenvolvimento da autonomia e a independência, tais falas foram inseridas na dimensão “conduta”.

É incontestável a importância da articulação do professor da sala de recursos com o professor da classe comum e demais profissionais envolvidos haja vista o trabalho da SRM não ter um fim em si mesmo, ele busca desenvolver a autonomia e independência do aluno tanto na sala comum quanto na vida (Profa. Verbena – Respostas caso de ensino 1).

O que devemos priorizar nas SRM são a autonomia e independência de nossos alunos [...] (Profa. Flor de Lótus – Respostas caso de ensino 2).

É sempre importante priorizar a autonomia e independência de nossos alunos (Profa. Rosa – Respostas caso de ensino 10).

O que devemos priorizar nas salas de recursos são a autonomia e independência de nossos alunos, a alfabetização e letramento devem ser priorizados no ensino comum (Profa. Margarida – Comentário da devolutiva 10).

Possivelmente, o entendimento de que a autonomia e independência devem ser prioridade no atendimento na SRM é deduzido a partir de orientações oficiais que afirmam que o AEE não se constitui em reforço escolar (ROPOLI et al., 2010). Todavia, é importante

ter prudência com esta afirmação, uma vez que isto não significa que conteúdos curriculares, trabalhados em sala de aula, não devam ser, também, abordados nas SRM.

Entretanto, não se trata de uma compreensão isolada. No estudo realizado pela rede nacional de pesquisa do ONEESP, que teve a intenção de produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas à questão da inclusão escolar na realidade brasileira, sendo contemplado 56 municípios, foram identificadas interpretações semelhantes de professores de SRM em todo o país.

Na capital Belém/PA, por exemplo, ao analisar as falas dos professores participantes do estudo, identificou-se que, para eles, a função das SRM era a de complementar os trabalhos desenvolvidos na sala de aula comum - no caso dos alunos que possuíam condições para acompanhar os requisitos curriculares, e para os que não possuem esta premissa, a função da SRM era remodelada (ANJOS et al., 2015).

Escolarização *stricto sensu* é entendida como função da sala comum, com o suporte da SRM (produção e adequação de material, transposição do conteúdo para diferentes códigos, desenvolvimento de potencialidades que permitirão o acesso a conteúdo, a superação de dificuldades específicas...), mas se reconhece que nem todos os alunos serão escolarizados. Para esses alunos, a função da SRM se aproxima daquelas esperadas das instituições especializadas [...] mas se obscurece a função da sala comum (ANJOS et al., 2015, p. 107-108).

Em Salvador/BA, foi notório, nas falas das professoras de SRM, que a função do AEE era a mesma preconizada pela Resolução N° 04/2009⁶³. As pesquisadoras observaram “[...] que as professoras têm clareza do que não deve ser o AEE, mas não conseguem expressar com precisão a especificidade desse atendimento (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 202).

As falas que seguem abaixo apresentam atividades diversas realizadas pelas professoras do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, com diferentes propósitos, sendo: o ensino de habilidades acadêmicas, sociais, funções psicológicas superiores, atividades de vida diária, autoestima, dentre outras.

⁶³ A Resolução. N° 04/2009 (BRASIL, 2009), no art. 2º, apresenta as funções do AEE, quais sejam: a de complementar (para aos alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento) e a de suplementar (para os alunos com altas habilidades/superdotação para o oferecimento de conteúdos que vão além do ofertado para os demais alunos) a formação do aluno PAEE, disponibilizando serviços e recursos de acessibilidade, bem como estratégias que eliminem obstáculos para a plena participação na sociedade e no progresso de sua aprendizagem.

Concordo com Violeta que os alunos inseridos em classes comuns aprendam mais e tendo atendimento em período oposto em SRM, pois esse ensino vai além, não somente nos termos de habilidades acadêmicas, mas também sociais, de vida diária, psicomotoras, de linguagem, cognitivas, etc. (Profa. Rosa – Respostas caso de ensino 2).

Para trabalhar a memória, concentração, atenção; gosto de trabalhar, dentre outras, as atividades: sudoku e tangran (aplicativo virtual) com os quais eles se identificam muito (Profa. Cravo – Respostas caso de ensino 3).

Autonomia, antecipação de tarefas, planejamento individual e coletivo, prestação de contas no grupo, auto-avaliação, são habilidades que trabalho com alunos deficientes intelectuais (Profa. Laélia – Respostas caso de ensino 3).

Foi possível notar que algumas das atividades derivaram conteúdos que não envolviam assuntos convencionais da escola comum, o que se pode concluir que se referiam ao chamado papel ‘complementar’ do AEE e aos conhecimentos que poderiam ser definidos como extensão da sala de aula comum, possibilitando o aprendizado de conteúdos similares ao oferecido neste espaço.

Acerca dos conteúdos e/ou habilidades trabalhados(as), duas falas que chamaram atenção foram sobre:

Gosto de trabalhar com orientação, mobilidade e independência nas AVDs. Empoderar o aluno, desafiá-lo a sair da condição de deficiente. Trabalhar ferramentas para que ele exerça sua cidadania com eficiência, respeitando suas especificidades, mas não as entendendo como limites (Profa. Laélia – Respostas caso de ensino 1).

"[...] tenho um grupo de deficientes intelectuais aprendendo LIBRAS. Eles apresentam pouca oralidade e estão se interessando a aprender sinais (LIBRAS) que são identificados no universo do surdo, mas que não se limitam a eles" (Profa. Tulipa - Respostas caso de ensino 1).

Sobre os assuntos trabalhados referentes à orientação, mobilidade e LIBRAS, usualmente, são conteúdos indicados para atender as necessidades diferenciadas de alunos com deficiência visual e surdez. Entende-se, como mencionado pela participante Tulipa, que a LIBRAS pode ser utilizada com alunos com deficiência intelectual, embora não haja recomendação neste sentido na literatura da área.

No caso, a orientação refere-se ao processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente. Enquanto que a mobilidade é definida como a habilidade de locomover-se com

segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, utilizando dos sentidos remanescentes (WEISHALN, 1990). “Os sentidos remanescentes envolvem as percepções não visuais, como a audição, o tato (sistema háptico), o olfato, a cinestesia, a memória muscular e o sentido vestibular” (BRASIL, 2003, p. 18). Feito os seguintes esclarecimentos, informa-se ainda a necessidade e importância das pessoas com deficiência intelectual serem independentes, porém esclarece-se, de forma mais ampliada, os motivos pelos quais a orientação e a mobilidade, indicadas para alunos com deficiência visual, foram utilizadas na prática para alunos com deficiência intelectual.

Ainda, chama a atenção o trabalho envolvendo a independência/autonomia, inclusive nas atividades de vida diária, considerando-se que tal conteúdo não faz parte do currículo do Ensino Fundamental, mas pode ser derivado do pressuposto que se deve intervir no comportamento adaptativo, tido como outra área de impedimento apontada nas definições teóricas da deficiência intelectual.

Outros conteúdos do AEE para alunos com deficiência intelectual que emergiram foram os relacionados ao desenvolvimento das funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. Acerca das funções psicológicas elementares, apenas uma fala versou a este respeito: “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas elementares no AEE é importante para o desenvolvimento do aluno na socialização, coordenação motora, expressão corporal e autonomia” (Profa. Girassol - Respostas Caso de ensino 5).

Em relação às funções psicológicas superiores, diversas falas foram encontradas e, de certa forma, representaram reflexos do que os documentos oficiais orientadores do AEE preconizam:

[...] em linhas gerais, busco desenvolver os processos mentais superiores, contemplando questões que vão desde a elevação da autoestima, passando por habilidades sociais até as acadêmicas propriamente ditas como a alfabetização, o letramento e o raciocínio lógico-matemático (Profa. Cravo – Respostas caso de ensino 2).

Como a sala de recurso não é reforço escolar, não trabalho com conteúdo curricular, mas a leitura, a escrita o letramento e alfabetização são contemplados no plano. Por exemplo: para o aluno que não é alfabetizado, utilizo um jogo de memória ou quebra cabeça do alfabeto, assim trabalho a atenção e as letras do alfabeto (Profa. Lírio – Respostas caso de ensino 2).

As atividades propostas na SRM visam o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno com deficiência intelectual, bem como o desenvolvimento dos processos mentais superiores: atenção, memória, concentração, raciocínio lógico matemático, e a pedagogia de projetos é bem

favorável no desenvolvimento dessas habilidades (Profa Verbena – Respostas caso de ensino 2).

Acredito que é possível e desejável desenvolver as funções psicológicas superiores através do ensino de habilidades complexas tais como a de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, a partir das potencialidades, interesses e habilidades dos alunos com deficiência intelectual (Profa. Hortência - Respostas Caso de ensino 5).

Acredito ser desejável realizar atividades que promova o desenvolvimento das funções psicológicas através da leitura, escrita e operações matemáticas básicas. No entanto as possibilidades não são tão favoráveis, pela diversidade dos casos de deficiência intelectual existente no cotidiano da SRM. Por outro lado, considero ser possível o avanço nessa perspectiva, desde que haja maior interação entre os profissionais envolvidos e a família no processo de desenvolvimento intelectual desses alunos (Profa. Orquídea - Respostas Caso de ensino 5).

O aluno possui uma dificuldade na comunicação, então devemos propor tarefas que estimulem sua oralidade, que permita que o mesmo se expresse livremente, colocá-lo em contato com variadas formas de comunicação, utilizar a leitura e escrita de maneira contextualizada, propor desafios que impliquem o uso de estratégias cognitivas superiores, que utilizem a lógica, a matemática (Profa. Lírio - Respostas Caso de ensino 5).

Tais falas permitiram indicar que as professoras concebem dois caminhos diferentes para estimular as funções psicológicas superiores. Um deles seria através de atividades específicas visando atingir diretamente a atenção, a memória, a concentração e o raciocínio lógico matemático com o uso de materiais para este fim, tais como jogos de memória, tarefas de discriminação etc. Outra possibilidade que se notou foi a ideia de que ao ensinar ler, escrever e calcular, por exemplo, o professor estaria estimulando estas mesmas funções.

De modo geral, o ensino da leitura, escrita e matemática básica foi apontado como desejável, ao mesmo tempo em que se pensou em outras atividades com vistas ao desenvolvimento de outras habilidades.

Oliveira (2013), tendo como base os estudos de Vygotsky (1999⁶⁴) e Padilha (2007⁶⁵), destaca que as funções psicológicas superiores reportam ao desenvolvimento sócio histórico, o qual permite ao indivíduo sair de uma fase primitiva para outra mais complexa, passando, assim, de um estágio natural para um cultural. Este estágio natural, também chamado de biológico, está associado às funções elementares e é específico da espécie animal, incluindo a

⁶⁴ VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁶⁵ PADILHA, A. M. L. Mediação Semiótica. In: **CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 9., Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 (minicurso; não publicado).

fome, o sono, as necessidades fisiológicas, o instinto de proteção, dentre outros. Pletsch (2009) também auxilia na compreensão destes conceitos afirmando:

Para Vigotski o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de *processos psicológicos superiores*, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Estes se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, construção de conceitos, pensamento abstrato, etc. (PLETSCH, 2009, p. 90-91).

Para os autores citados, que se embasam na teoria histórico-cultural de Vygotsky, o aprimoramento das funções psicológicas superiores irá depender totalmente da relação entre os homens, residindo, neste ponto, seu cunho cultural e histórico. Assim, no ensino de pessoas com deficiência intelectual, os profissionais da educação não devem perder o foco que os princípios básicos da educação devem ser os mesmos propostos aos demais alunos. Além disso, deve-se ter muita cautela com a realização de atividades mecânicas, havendo uma superação destas em detrimento de atividades práticas e que façam sentido para o aluno com deficiência intelectual, possibilitando o desenvolvimento de seu pensamento.

Temos um compromisso e uma responsabilidade frente a esses sujeitos de ensinar, de conduzir, de permitir, de possibilitar que aprendam e se apropriem dos signos e sentidos sociais, entre eles, a linguagem, para que possam desenvolver formas superiores de funcionamento mental e exercerem o controle deliberado de suas condutas, como qualquer um de nós que não estamos acometidos pela Deficiência Intelectual (OLIVEIRA, 2013, p. 18).

Em relação ao aluno com deficiência intelectual que se encontra inserido em escolas comuns, na realidade brasileira, supôs-se que não havia habilidades que iriam além das necessárias para ensinar os demais alunos ou mesmo a necessidade de teorias educacionais específicas que diferenciem a forma de lecionar para o público aqui em questão. O que se faz necessário é:

[...] uma atuação mais próxima, frequente e particular em relação a cada objetivo escolar e às habilidades envolvidas para que as metas se realizem. Assim, estudos de caso, planejamento individualizado e materiais de apoio são alguns dos elementos importantes para a atuação do professor junto ao aluno com DI, e não diferem dos princípios e das estratégias também utilizados com alunos sem deficiência (SANTOS, 2012, p. 945).

Partindo de todas as colocações trazidas no presente item, considerou-se que foram muitas as iniciativas realizadas para que fosse permitido aos alunos com deficiência intelectual alcançar o real acesso cultural que a escola deve propiciar. Este fato pode ser constatado partindo dos conteúdos/habilidades que as professoras mencionaram trabalhar com seus alunos que em grande parte possuíam teor que certifico tal assertiva, como as funções psicológicas superiores, as habilidades acadêmicas, entre outras. Para além, ainda que fosse necessário problematizar ensinamentos, como no caso da LIBRAS, notou-se o empenho em encontrar alternativas para se alcançar mais progressos com determinados alunos com deficiência intelectual.

Entretanto, não se pode deixar de problematizar atividades como autonomia e independência, autoestima, atividades de vida diária, dentre outras, ainda que estas apareceram em menor número, pois considerava-se que o AEE para os alunos com deficiência intelectual deveria incidir sobre o funcionamento cognitivo, para que assim se alcançasse, de forma mais positiva, a aprendizagem. Desta forma, pontuou-se que há práticas que precisariam ser revistas/reformuladas de modo a atingir conhecimentos de cunho acadêmico, considerando também que o trabalho no AEE, como indicado pelas participantes, era desenvolvido de forma individual, dupla, trio ou pequenos grupos, ou seja, tais profissionais possuíam condições de trabalho mais favoráveis, permitindo oferecer uma atenção mais direcionada aos alunos para além de possuir materiais/instrumentos que dificilmente eram encontrados nas salas de aula de ensino comum.

6.2.3 Currículo – adaptações/flexibilizações

Visando caracterizar o que e como ensinavam seus alunos com deficiência intelectual, as professoras foram estimuladas a analisar a questão do currículo. Pontua-se que, embora este tema fosse complexo dado que vai além dos alunos considerados com deficiência e além das dificuldades usuais, as propostas curriculares refletem muito sobre o que os professores pensam ser tal condição e o que precisa ser enfatizado na educação. Há que se assinalar, também, que as habilidades cognitivas são altamente valorizadas em currículos tradicionais,

podendo, muitas vezes, levar à compreensão de que no caso da deficiência intelectual há inelegibilidade para a aprendizagem de conteúdos convencionais.

Sem dúvida que a deficiência intelectual nos desafia no delineamento de uma gestão escolar e de práticas pedagógicas que considerem suas possibilidades e a especificidade de sua forma de aprender. Temos que educar nosso olhar na busca de suas capacidades, até mesmo as curriculares, uma vez que nos acostumamos a acreditar que suas competências se restringiam aos atos mecânicos e repetitivos de aprendizagem, as quais estavam restritas, quase que exclusivamente, ao cuidar de si mesmo, ao repetir palavras, ao copiar ideias e desenhar traços sem significados. Não é mais aí que se instala o nosso desejo de ensinar e mediar o processo de aprendizagem daqueles com deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2011, p. 10 - 11).

No caso de ensino quatro, escrito pela Profa. Hortência, ao relatar as peculiaridades da aluna Mariana, a professora apresentou os desafios sobre atender as expectativas do currículo da turma de 6º ano, na qual a aluna estava inserida, considerando suas especificidades. A partir disto, foram feitas questões para as participantes acerca de quais conteúdos deveriam ser ensinados ao aluno com deficiência intelectual que não conseguisse acompanhar o currículo da turma que se encontrava e a quem cabia a tarefa de decidir qual seria o currículo do referido aluno. Questionou-se também sobre como deveria ser o processo de definição dos conteúdos e das estratégias.

A compreensão sobre o conteúdo curricular, no caso da deficiência intelectual, segundo as contribuições dadas pelas participantes do estudo, indicou a necessidade de se preservar o estabelecido para o ensino comum:

Não deverá haver alteração no conteúdo a ser trabalhado, mas sim adequações e estratégias para possibilitar a participação e desenvolvimento da aprendizagem da aluna (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 4).

O conteúdo deve ser o mesmo, no entanto devem-se fazer as adaptações necessárias para que a aluna não fique constringida diante dos colegas, realizando atividades diferentes dos mesmos (Profa. Flor de Lótus - Respostas caso de ensino 4).

Como foi possível notar nas falas, as professoras possuíam uma compreensão de que o currículo para os alunos com deficiência intelectual deveria contemplar os mesmos conteúdos dos demais colegas da turma em que o aluno estava inserido, mas ponderando sobre a

necessidade de adaptações/flexibilizações em relação às estratégias de ensino para que a aprendizagem pudesse ocorrer.

Também foram feitas colocações acerca da necessidade do ensino de habilidades que não eram conceituais, considerando as especificidades apresentadas por cada aluno.

É importante que o processo de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência intelectual enfoque a estimulação, a participação ativa no cotidiano escolar e na vida. Ensinar as habilidades conceituais, sociais e práticas, favorece o desenvolvimento da autonomia, a comunicação, as relações sociais e interpessoais. Mas o ensino da matemática, da leitura e da escrita deve ser considerado relevante de acordo com as possibilidades, desde que seja realizado com atividades relacionadas com a vida cotidiana (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 4).

As necessidades individuais específicas podem ser mais bem trabalhadas nas SRM e as atividades e conteúdos da turma, na própria sala de aula, sempre com o apoio familiar. Uma não descarta a outra, visto que há e, certamente, sempre haverá a necessidade das duas situações (Profa. Cravo - Respostas caso de ensino 4).

Analisando-se os dois conjuntos das falas anteriores, foi possível notar que as mesmas expressaram duas possibilidades diferentes a serem consideradas no ensino de alunos com deficiência intelectual. No primeiro bloco de colocações, teve-se que os conteúdos a serem ministrados aos alunos aqui em questão deveriam ser os mesmos ensinados aos demais alunos da turma, possivelmente em referência ao ensino na classe comum. No segundo conjunto, foram apontadas habilidades específicas, que iam além das que constavam estritamente no currículo do ensino comum e que implicariam em complementação e/ou substituição curricular, aqui provavelmente a referência foi ao ensino no AEE.

Para além, surgiu também através das colocações, a ideia, aparentemente ainda vaga, de que era necessário adotar adaptações/flexibilizações que se voltassem ao currículo escolar propriamente dito e não em relação às estratégias como anteriormente.

Com relação ao que deve ser ensinado para ela na sala comum e na SRM, o currículo do 6º ano não deve ser alterado totalmente, precisa ser flexível com a proposta de entender, ter a sensibilidade e o conhecimento do que pode ser utilizado, vivenciado e compreendido na vida diária da aluna (Profa. Girassol - Respostas caso de ensino 4).

Quanto ao currículo, penso que não há tanta necessidade de diferenciar dos demais alunos, se faz necessário sim, estabelecer objetivos diferenciados e metodologias específicas, considerando as necessidades e as limitações de cada aluno com deficiência intelectual (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 5).

Considerou-se ser necessário neste momento uma pequena pausa em relação às falas das participantes do estudo para abordar a nomenclatura adaptação/flexibilização. Leite e Silva (2008) ajudam nesta compreensão ao esclarecer que:

A terminologia adaptação, pode ser interpretada como flexibilização, uma vez que pressupõe a existência de alterações e/ou modificações no processo educacional, essencialmente no âmbito curricular. Para isso o currículo escolar deve ser tomado como referência na identificação de possíveis alterações em função de necessidades especiais dos alunos. Em síntese, a unidade escolar deve adotar a mesma proposta curricular para todos os alunos, e, havendo necessidade, realizar adaptações, alterações (LEITE; SILVA, 2008, p. 10).

É possível notar que, na colocação, as autoras compreendem que o currículo para alunos do PAEE deve ser o mesmo dos demais alunos, porém há casos que demandam adaptações e, considerando esta situação, estas devem ser realizadas. Esta compreensão vai ao encontro do primeiro bloco de falas trazidos no presente item da tese.

Contudo, o conceito de adaptações/flexibilizações curriculares ainda não parece tão claro quando se volta aos alunos com deficiência intelectual.

Como chegar a uma equação adequada entre a deficiência intelectual, a sala comum, a escola e o suporte pedagógico especializado? Indiscutivelmente, todos caminham na direção do reconhecimento da necessidade e dos benefícios do AEE para o aluno com deficiência intelectual, mas, ao que parece, debatemo-nos com uma questão incomoda: se a sala de recursos (ou o AEE que ai se desenvolve) não deve se ater ao currículo, o que deve fazer? Informar que ela deve atuar no desenvolvimento cognitivo desses alunos parece-nos incerto e impreciso. Como assim? O que deve o professor do AEE oferecer para se diferenciar da sala comum e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem desse aluno? (OLIVEIRA; BRAUN; LARA; 2013, p. 45).

As ponderações trazidas por Oliveira, Braun e Lara (2013) parecem estar no mesmo caminho do segundo bloco de colocações do presente item. A conclusão que se chegou foi de

que não está bem delimitada e explícita a temática do currículo escolar quando se trata do aluno com deficiência intelectual.

Foi possível compreender que, para as professoras do AEE investigadas, a tarefa que se colocou, no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência intelectual nas SRM, foi a de conseguir conciliar o conteúdo curricular formal do ensino comum com o ensino das habilidades adaptativas, considerando que pessoas com deficiência intelectual podem ter dificuldades no desenvolvimento destas habilidades e, deste modo, necessitando de apoio para desenvolvê-las. Entretanto, a tarefa não é fácil, pois, considerando algumas orientações oficiais, “[...] não é o currículo em si que deve ser trabalhado no contexto do apoio, e também não podemos desvincular dele, porque é o currículo o referente básico da escola, o pano de fundo da atuação pedagógica” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA; 2013, p. 46).

Concorda-se com a colocação anterior, pois, como já mencionado na presente tese, acredita-se que os conteúdos curriculares são fundamentais para o desenvolvimento de todo e qualquer aluno, dentre eles aqueles tidos como tendo deficiência intelectual. Desta forma, não se encontra justificativas plausíveis para que, também no AEE, conteúdos curriculares não sejam trabalhados.

Assim sendo, no AEE, o aluno deve ser desafiado a pensar, a fazer uso de seu raciocínio, da linguagem, da memória, encontrando pontos de aproximação com o currículo escolar. Com efeito, não se trata de transferir o lócus de aprendizagem e de desenvolvimento curricular, mas também não abandona-lo, visto que é a referência do trabalho na escola. Se assim não o fizermos, corremos o risco de tornar o AEE um serviço paralelo, que não se articula com a proposta curricular da escola e que acabe por se centrar na deficiência, uma vez que perde o referente de aprendizagem: o currículo (OLIVEIRA; BRAUN; LARA; 2013, p. 47).

Pletsch e Glat (2012), em estudo desenvolvido ao longo de aproximadamente quatro anos em duas escolas regulares municipais e uma escola especializada estadual no Rio de Janeiro, analisaram as trajetórias escolares de cinco alunos com deficiência intelectual constatando que:

As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral - tanto no contexto educacional comum quanto no especializado -, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam 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) (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 199).

Pontua-se que na pesquisa atual os dados apresentaram dissemelhanças, possivelmente porque as participantes eram professoras do AEE e não de sala comum e/ou escolas especializadas, o que pode ter contribuído para a diferenciação. Desta forma, destacou-se o trabalho positivo e comprometido que vem sendo desenvolvido no Brasil e que pareceu estar oportunizando conjunturas mais assertivas/otimistas.

Considerando que o currículo uma temática complexa a ser discutida/trabalhada, volta-se a tal assunto e aos alunos com deficiência intelectual, foram feitas colocações que apontaram para a necessidade de ampliação das discussões que envolvessem tal trama. As falas a seguir ilustraram esta questão:

[...] acredito que o processo de adaptação do currículo deve envolver não somente o professor da sala regular, mas todos os que trabalham com o estudante que tem deficiência intelectual (Profa. Hortêncina – Respostas Caso de ensino 3).

Todos os professores e profissionais da unidade escolar devem ter conhecimento, discussões e reflexões acerca desse assunto, independente de terem alunos público-alvo da Educação Especial. Discutir currículo é um grande desafio, pois apesar da legislação permitir e indicar as adaptações, flexibilizações e modificações curriculares, ainda estamos presos ao cumprimento de listas de conteúdos escolarizados (Profa. Laélia – Respostas Caso de ensino 4).

A formação de um currículo para esta aluna deve ser individualizada, privilegiando suas potencialidades e fazendo-as desenvolver-se gradualmente. A decisão deve ser consciente e coletiva envolvendo toda equipe pedagógica de forma a entender que a aluna pertence à unidade escolar e não apenas à SRM ou professor de sua turma (Profa. Tulipa – Respostas Caso de ensino 4).

Assim, as transformações e necessidades de refletir sobre as diversas questões que se colocam como cristalizadas no interior de escolas brasileiras são latentes e, algumas delas, foram adensadas com inclusão escolar, incluindo-se questões alusivas ao currículo. Pondera-se ainda que, ao elaborar o currículo de forma responsável e coletiva, deve-se considerar sua função social, ideológica e política.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A participante Laélia trouxe ainda a reflexão sobre a necessidade das questões envolvendo o currículo, no caso da deficiência intelectual, estar também incluída no projeto político pedagógico da unidade escolar. Este entendimento foi ao encontro das percepções de Oliveira, Braun e Lara (2013) quando afirmam que

Por meio do projeto pedagógico, a equipe escolar poderá apresentar propostas para a inclusão de todos os alunos, com práticas que envolvem toda a organização escolar, apontando a responsabilidade de cada membro da equipe sobre os alunos com deficiência. Nela deve constar a responsabilidade da prática pedagógica desenvolvida pelo professor especialista no Atendimento Educacional Especializado (OLIVEIRA; BRAUN; LARA; 2013, p. 43).

Um aspecto apontado pela Professora Tulipa referiu-se à necessidade de um currículo individualizado, outra professora, Verbena, também mencionou esta necessidade: “para o aluno com deficiência intelectual o currículo do AEE deve ser funcional ou individualizado com adequações que atenda às necessidades individuais do aluno” (Profa. Verbena – Respostas caso de ensino 5).

Neste caso, é preciso considerar o currículo do ensino comum e fazer as devidas adaptações/flexibilizações, tornando-o mais específico para determinado aluno considerando suas necessidades individuais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Adaptações Curriculares informam que as adaptações curriculares devem ser compreendidas como uma sequência a ser realizada em três esferas: 1 - no PPP escolar, possibilitando a identificação e análise das complicações enfrentadas pela escola, de modo a estabelecer objetivos e metas coletivas aos gestores, professores, funcionários da escola, familiares e alunos; 2 - no currículo desenvolvido em sala de aula e 3 - em nível individual (BRASIL, 1998c).

Compreende-se que um currículo funcional e/ou individualizado deve ser construído em situações muito específicas.

Em relação à necessidade de construção coletiva do currículo, é basicamente consenso entre profissionais da educação. Leite e Silva (2008) concordam e afirmam que “cabe a equipe técnico pedagógica, incluindo o professor da sala comum, realizar o mapeamento das particularidades educacionais da demanda educacional que necessita de ajustes no currículo e propor o manejo das condições adequadas para que isso ocorra” (p. 10).

Enfim, as questões curriculares são complexas, não surgiram devido à inclusão escolar e, muito menos, serão resolvidas a partir desta. Quando se pensa principalmente no ensino e no papel da escola para alunos com deficiência intelectual, o currículo é algo ainda mais desafiador para a prática docente, a medida que a defasagem de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual existe e pode ser que ele nem sempre consiga responder às expectativas da série ou do ano que frequenta. Esta preocupação esteve presente na maioria dos casos de ensino apresentados que envolviam alunos que não dominavam a leitura, a escrita e não tinham o conhecimento básico de matemática, alicerces para acesso ao currículo, e que avançaram nas séries e anos e se defrontavam com demandas de aquisição de conteúdo curricular cada vez mais complexas e inatingíveis.

No estudo de Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), ao analisarem os dados do ONEESP, baseado em relatos de mais de 400 professores de AEE para alunos com deficiência intelectual, identificaram oito diferentes tendências curriculares de professores do AEE para os referidos alunos e depreenderam que as diferentes teorias sobre "o que" e "como ensinar" alunos com deficiência intelectual começaram a surgir no Século XIX e ao longo da história foram desenvolvidas várias propostas curriculares, sem nunca haver consenso sobre a melhor abordagem. O motivo para a diversidade de propostas é explicado devido à função de vários determinantes, entre eles:

- a) A complexidade do conceito de deficiência intelectual e a conseqüente diversidade da clientela que é atualmente enquadrada na categoria genérica, tornando praticamente impossível propor currículos de forma genérica, ou mesmo, para as diferentes subcategorias, como se o conceito fosse monolítico e houvesse algum grau de homogeneidade no grupo de estudantes com deficiência intelectual;
- b) As diferentes teorias que surgiram ao longo da história para explicar o que é a deficiência intelectual e que deram origem as tendências curriculares com foco compensatório/remediativo na autonomia, na motivação, na prontidão e na alfabetização;

- c) A política de inclusão escolar que obrigou a enquadrar este novo contingente de alunos na organização escolar vigente e de manter a função da escolarização igual para todos os alunos, dando origem as outras tendências, agora atreladas ao currículo da escola comum (padrão ou adaptado);
- d) O desenvolvimento tecnológico particularmente com o aparecimento de tecnologias de informação, comunicação e assistivas que estão na base da tendência à instrumentação do AEE ou foco no ensino do uso dos recursos tecnológicos e/ou pedagógicos;
- e) A (in)definição dos documentos orientadores do MEC sobre como deve ser o AEE para estudantes com deficiência intelectual que, de certa forma:
 - 1) reforçam a tendência de que na SRM não se deve ter como objetivo trabalhar conteúdos curriculares, mas sim algumas imprecisas “habilidades” necessárias para acessar o currículo;
 - 2) orientam no sentido do AEE não funcionar como reforço escolar, dando margem a adoção de currículos substitutivos;
 - 3) indicam vaga para o trabalho com “habilidades cognitivas superiores” que permitem grande flexibilização no conteúdo e nas atividades dada a vastidão de tarefas que envolvem tais habilidades;
 - 4) dão importância aos “recursos” no AEE, aliado às tecnologias (assistivas, de informação e comunicação) que induzem há uma compreensão, por parte dos professores especializados, de que estes recursos devem assumir a centralidade do AEE para alunos com deficiência intelectual.

Enfim, os dados encontrados no presente estudo reforçaram algumas das tendências encontradas no estudo anterior (autonomia, autoestima, antecipação de tarefas) e destacaram a precariedade da política de formação de professores para a inclusão escolar. Em resumo, reafirma-se que há um currículo proposto, porém pode não ser ideal para todos os alunos. De todo modo, também não há como se ter um currículo preciso e igual para todos. A questão que se colocou foi se os conteúdos muitas vezes ensinados eram devido à falta de formação adequada, por considerarem que o aluno não iria aprender, ou por falta de condições adequadas, dentre outras complicações.

Considerando que a SRM tem o papel de ser complementar e suplementar ao ensino do PAEE em classe comum, é preciso articulação entre o que é ensinado nesta sala e no AEE, como indicam os estudos da área da Educação Especial.

A priorização do ensino de atividades de vida diária, atividades lúdicas, uso de recursos e atividades preparatórias, por exemplo, indicam uma concepção de que o AEE não deve ter relação com o currículo da classe comum, e o resultado disso pode ser que o aluno é submetido a processos separados de escolarização, possivelmente reforçado pela ideia de que é ensinado no AEE não deve ser repetição do que é ensinado na classe comum. A responsabilidade pelo ensino do conteúdo curricular é interpretada pelo professor especializado como responsabilidade do professor regente. Entretanto, o mesmo raciocínio pode ter o professor regente, ao pensar que a responsabilidade pelo ensino dos alunos da SRM é do professor especializado, que supostamente recebeu formação para isso (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 511).

Oliveira (2014) aponta que a história da escolarização de pessoas com deficiência intelectual faz crer que um currículo diferente daquele do ensino regular é necessário. Ainda, houve por longos anos imprecisões acerca do que ensinar e uma infantilização e simplificação dos conteúdos.

Todo este cenário deixou marcas profundas na forma de conceber a DI e suas possibilidades educacionais. Foram criados mitos e um imaginário pedagógico de que a condição de DI impossibilita a aprendizagem escolar. Dessa forma, é compreensível a resistência e a dificuldade em estabelecer novas concepções sobre a DI e seu processo de escolarização e aprendizagem (OLIVEIRA, 2014, p. 204).

Assim, o que se nota na atualidade é o atravessamento de um período nos moldes citados anteriormente para uma escola que se pretende ser inclusiva. Diante de todo este cenário, é compreensível a vulnerabilidade e incertezas dos profissionais da educação. Em relação a quem seria o responsável por definir quais deveriam ser as prioridades do currículo do AEE e da classe comum, a resposta apontada pelas professoras foi assertiva ao indicar que a decisão curricular para alunos com deficiência intelectual não era fácil e deveria ser tomada como um empreendimento coletivo da escola. Como concluiu a Profa. Margarida:

Penso que é chegada a hora do ensino compartilhado, pois afinal o aluno não é somente deste ou daquele professor, seja da sala regular ou da sala de recursos. É o momento de decidir em um planejamento conjunto às estratégias que irão beneficiar o aluno em questão, potencializando as certezas e os significados que já estão interiorizados pelo aluno. Cabe ao professor da sala de recursos com a parceria dos outros professores regentes da sala comum do aluno, montar um plano individualizado para o atendimento do AEE e assim, montar estratégias (planejamento) que venha

corroborar na aprendizagem do aluno na sala regular. Isso irá beneficiar a todos e não somente o aluno em questão. Assim, também trará aos professores a propriedade para falar e pensar sobre o aluno (Profa. Margarida – Respostas Caso de ensino 4).

Acerca do currículo, é sabido que o mesmo ainda é pouco discutido em muitas realidades o que dificulta uma compreensão aprofundada do que significa adaptar/ flexibilizar o currículo ou mesmo acomodar determinadas diferenças individuais no currículo de base comum.

6.2.4 Estratégias de ensino

Algumas questões dirigidas para a análise dos casos de ensino visaram conhecer como as professoras ensinavam seus alunos com deficiência intelectual no AEE. Dentro da categoria “Prática pedagógica e deficiência intelectual”, a subcategoria “Estratégias de ensino” foi a que teve o maior número de citações categorizadas. Diversas foram as questões mencionadas, sendo, aqui, apresentadas as mais presentes nas discussões. Para iniciar, exhibe-se uma contribuição da Profa. Girassol acerca das etapas a serem consideradas no atendimento na SRM com o aluno com deficiência intelectual.

Para o início de todo trabalho na Educação Especial, principalmente na SEM, é necessária uma observação e diagnóstico do aluno. A partir daí o desenvolvimento das funções psicológicas elementares [...]. Este momento deve ser avaliado por períodos de três meses ou mais dependendo do tempo e ritmo de aprendizagem do aluno [...] para então ser investido o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A inserção de tarefas cognitivas (leitura, escrita e cálculo) no AEE, precisa ser trabalhada de forma contextualizada (Profa. Girassol - Respostas Caso de ensino 5).

Primeiramente, destaca-se que as funções psicológicas elementares apoiadas na concepção de Vygotsky se voltam a determinantes biológicos, como já mencionados no presente texto. Assim, entende-se que no AEE, tendo por base também os conhecimentos construídos por Vygotsky, são as funções psicológicas superiores que devem ser o foco, pois estão relacionadas à relação entre os homens.

Para além da observação e do diagnóstico indicados pela Profa. Girassol, teve-se também, como primeiro passo, a indicação do contato com a família para estabelecer uma proposta articulada entre a escola e os responsáveis pelo aluno. Sobre a observação do aluno,

esta deve ser “[...] de forma sistemática e com critérios bem estabelecidos caracteriza-se como uma importante ferramenta de avaliação a ser utilizada pela escola e pelo professor. Observar pedagogicamente [...] possibilita conhecer a funcionalidade do aluno [...]” (OLIVEIRA; BRAUM; LARA; 2013, p. 49).

Ainda que não tenha emergido, de modo significativo, nas colocações das participantes, mencionou-se que a escuta do aluno em questão também foi apontada como necessária, pois era preciso dar voz ao mesmo.

Na perspectiva de Vygotsky, a criança deve ser levada de seu estado atual de desenvolvimento para um ponto no futuro, que denominou de zona de desenvolvimento iminente, ou seja, o que está na iminência de ocorrer, mas que não aconteceu sem a intervenção intencional e planejada do professor (OLIVEIRA; BRAUM; LARA; 2013, p. 50).

Na discussão do caso de ensino três, sobre o aluno João Vinícius, destacou-se a dificuldade dele em assimilar conteúdos e não esquecer o que lhe foi ensinado. Outras participantes também se queixaram deste aspecto em relação aos seus alunos com deficiência intelectual:

Já me deparei com uma situação igual [...], e me senti frustrada, angustiada, pois busquei vários recursos, trabalhei o ano todo para alcançar o objetivo que era o aluno aprender, reconhecer as letras do seu nome e mesmo assim ele só conseguiu aprender a primeira letra, e no fim do ano (Profa. Rosa - Respostas Caso de ensino 3).

Há muitos “João Vinícius” na minha escola. A questão do esquecimento do que é ensinado é constante também no meu caso (Profa. Tulipa - Respostas Caso de ensino 3).

Todas as participantes concordaram ser recorrente, no caso de alunos com deficiência intelectual, a dificuldade em reter o que lhes fora ensinado⁶⁶. Além disto, as professoras mencionaram que encontravam desafios para responder aos objetivos do processo de ensino e de aprendizagem. Esta constatação também foi relatada em outros estudos, como na pesquisa de Machado (2013).

Oliveira, Braun e Lara (2013) apontam que, para os alunos com deficiência intelectual, o processo de ensino exige caminhos diferenciados dos habituais.

⁶⁶ O assunto sobre a dificuldade de retenção será retomado no item 6.2.1.a que trata das características da pessoa com deficiência intelectual.

A estrutura de desenvolvimento que esse aluno apresenta, geralmente, não é a que o professor está habituado a lidar e a pensar diante do formato do currículo, do planejamento das atividades, da avaliação, dos espaços e tempos para a realização das propostas, assim como dos recursos necessários para a aprendizagem (OLIVEIRA; BRAUM; LARA, 2013, p. 51-52).

O apontamento de uma participante tentou explicar o funcionamento destes alunos, recorrendo a Vygotsky:

[...] há uma fragilidade na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do deficiente intelectual [...] isso exige de nós professores da Educação Especial, uma atenção e dedicação especial quanto à mediação que realizaremos junto a esse aluno. A definição de tempos e espaços para a aprendizagem é tão importante quanto a própria intencionalidade de ensinar. [...] tenho obtido resultados satisfatórios no uso de elementos que emergem da cultura desses alunos, como é o caso das TICs. Trabalho com avaliação formativa, onde os alunos e familiares, são informados sobre os objetivos do trabalho, recebem feedback sistemáticos sobre o processo de aprendizagem e tem sinalizados os pontos que precisam ser intensificados no processo, estudados ou praticados mais. [...] O conteúdo? Eles escolhem. O importante, eu creio, é contribuir com a maneira como os alunos pensam, aprendem e se relacionam com o mundo ao seu redor, na mesma medida que esse mundo ao seu redor possa entender que essa diferença que caracteriza a pessoa com deficiência intelectual, não é sinônimo de incapacidade (Profa. Laélia - Respostas Caso de ensino 3).

Vygotsky esclarece que a ZDP é um conceito referente à:

[...] distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] (VYGOTSKY *apud* PRESTES, 2010, p.173).

O conceito de mediação é realçado na perspectiva e obra de Vygotsky, sendo considerado de suma importância para o desenvolvimento. Como apontado pela Profa. Laélia, a mediação a ser realizada nas diversas práticas dos professores que atuavam com alunos com deficiência intelectual era crucial e impacta diretamente em sua aprendizagem, refletindo em seu desenvolvimento. Estes movimentos, de acordo com Pletsch e Oliveira (2013) “[...]”

implicam a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal e a internalização dos conhecimentos” (p. 72).

Assim, é teorizado que a pessoa com deficiência intelectual pode apresentar alterações capaz de atingir a construção de conhecimentos, como a aquisição de leitura e dos conceitos lógico-matemático, comprometendo também atividades do dia a dia, habilidades sociais, habilidades práticas, dentre outras funções. Porém, seguindo os referenciais vygotskianos, “[...] essas especificidades estão muito mais vinculadas ao processo de mediação e a qualidade da intervenção pedagógica e a forma pela qual foram tratados em suas trajetórias/histórias de vida, do que, de fato, pelas características presentes na deficiência” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 67-68).

Destaca-se no caso de alunos com deficiência intelectual, portanto, a importância do papel do professor do AEE, considerando as possibilidades que este atendimento oferece atualmente, oportunizando uma atenção diferenciada por permitir que poucos ou mesmo somente um aluno seja atendido por vez. Não se pode deixar de mencionar também a atuação do professor do ensino comum que será crucial ao desenvolvimento do educando com deficiência intelectual, pois este profissional, considerando o modelo vigente de AEE preconizado pelo MEC, é quem passa a maior parte do tempo com o aluno.

No AEE, o aluno com deficiência intelectual deve encontrar possibilidades de desenvolver suas funções psicológicas superiores, as quais se relacionam ao aprimoramento dos aspectos cognitivos – percepção, memória, raciocínio, linguagem – e aos aspectos de sua conduta – controle deliberado de sua ação, tomada de decisões, autonomia em suas ações. Entretanto, o desenvolvimento desses aspectos não se dá de forma apartada da proposta curricular que ocorre na classe comum, o que confere uma necessidade premente de articulação entre professor comum e o especialista (OLIVEIRA; BRAUM, LARA; 2013, p. 47).

Para além da mediação, a Profa. Laélia mencionou ainda outras estratégias. Em sua fala, indicou também a necessidade de considerar elementos trazidos da vivência dos próprios alunos com deficiência intelectual e disse ter obtido bons resultados fazendo uso das TICs. Ainda, discorreu sobre a integração com a família para a continuidade do trabalho desenvolvido em sala e que necessitava ser enfatizado/continuado em ambientes que iam além dos espaços escolares. Por fim, mencionou a escuta dos alunos para definição dos conteúdos a serem trabalhados.

Para auxiliar na inquietação da Profa. Flor de Lótus em relação ao seu aluno, uma sugestão apontada, ainda que para ser utilizada de forma inicial, foi sugerida pela Professora Violeta:

Acredito que inicialmente seria interessante para João um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) realizado em parceria com o professor do Ensino Regular. Posteriormente, utilizar o computador como aliado na aprendizagem com jogos pedagógicos online, encontramos sites confiáveis na Internet que pode ser utilizado para trabalhar desde conceitos básicos até níveis mais elaborados (Profa. Violeta - Respostas Caso de ensino 3).

Mais uma vez as TICs foram mencionadas como estratégia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência intelectual e a Profa. Violeta expôs, em sua colocação, também o uso do PDI que pode ser uma importante ferramenta para o direcionamento das ações pedagógicas de forma individualizada, considerando os alunos com deficiência intelectual. Cabe ressaltar a importância de garantir um trabalho em equipe, envolvendo também o aluno e sua família para a construção do PDI.

Outra sugestão foi a construção de um Plano de AEE, indicada pela Profa. Laélia. Seu conselho foi iniciar com um inventário de interesses do aluno, seguindo com informações sobre suas potencialidades e fragilidades. Na orientação, a professora indicou que também fossem incluídas informações dadas pelos familiares, colegas e profissionais que conviviam com o aluno, tendo mais uma vez a escuta sendo indicada por Laélia. Posteriormente, conceber o Plano de AEE com um ou dois objetivos possíveis de serem alcançados.

Depois comunique tudo isso a ele. Busque, dentro do possível a sua concordância e construa com ele os indicativos do caminho que irão percorrer. O caminho se faz na caminhada, não engesse seu planejamento, deixe espaço para os “achados” que farão juntos. Se mostre parceira. Não hierarquize conhecimento. Não creio que esteja falando algo que você já não saiba, faça ou tenha feito. Mas, em resposta as reflexões registro minhas impressões (Profa. Laélia - Respostas Caso de ensino 3).

As indicações dadas anteriormente estão de acordo com as orientações contidas na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009a) que especifica que o Plano de AEE deve identificar as necessidades específicas dos alunos voltadas à educação, definir os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Em conformidade com a legislação brasileira a partir de parceria do MEC com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), foi construída uma obra orientando a organização do trabalho pedagógico a ser realizado pelo professor do AEE (POKER et al., 2013), considerado um material de referência para o curso de formação continuada a distância de professores do AEE. De acordo com este documento o PDI é um plano que tem a função de “[...] registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado [...] constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção” (POKER et al., 2013, p. 21). A segunda parte do PDI, intitulada pelas autoras do referido material de Plano Pedagógico Especializado (PPE), volta-se especificamente para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência, tratando-se da intervenção pedagógica. Neste material, é possível encontrar modelos de PDI e PPE, bem como o exemplo destes para o aluno com deficiência intelectual.

Entretanto, estudos realizados no âmbito do ONEESP que compuseram o eixo de análise referente à organização e ao funcionamento do AEE baseado na análise de 23 textos produzidos por pesquisadores desta rede reportaram a realidade de 38 municípios brasileiros, discorrendo sobre o Plano de Atendimento Educacional Individualizado que “[...] as possibilidades de compartilhamento na elaboração e discussão do planejamento parecem praticamente inexistentes no interior da escola, principalmente pelo fato dos professores regentes e das SRM trabalharem em turnos diferentes (MENDES; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 508).

Seguindo com as interações propiciadas a partir do caso de ensino três e retomando a temática das TICs, foram feitas considerações sobre a utilização de computador e outros recursos tecnológicos.

Também percebo as facilidades com o computador, tanto que carrego junto a mim dois tablets que considero meu material de trabalho. É motivador para eles me verem chegar com minhas parafernálias e bugigangas, tintas e pincéis (Profa. Tulipa - Respostas Caso de ensino 3).

A tecnologia pode ser muito positiva no ensino de diversas habilidades e pode ser muito útil na aprendizagem acadêmica como atesta muitos trabalhos científicos (Profa. Violeta - Respostas Caso de ensino 3).

Penso que para melhor atender e motivar o processo de ensino e aprendizagem do aluno temos que correr atrás das novas maneiras de abordá-lo, através das novas tecnologias. É importante se dar conta que as aulas no quadro, no caderno, as mesmas metodologias utilizadas no nosso

tempo, não são mais tão eficazes. As crianças já nascem no mundo tecnológico e mesmo que tenham alguma deficiência seja qual área for, ela vai se dar conta daquilo que chama mais sua atenção e com certeza o mundo da tecnologia ganhou espaço total na vida de todos nós (Profa. Margarida - Respostas Caso de ensino 3).

Partindo de diversas falas do presente item, o manuseio do computador e o uso das novas tecnologias foram apontados como caminho facilitador para o ensino de alunos com deficiência intelectual: “Penso que para o João Vinícius um tablet seria de grande valia, pois nele pode constar tanto aplicativos, quanto programas criados no Windows, jogos, entre outros, para melhor acesso aos conteúdos e conhecimento de mundo [...]” (Profa. Hortência - Respostas Caso de ensino 3). Foram também recomendados pelas participantes dois sites com atividades e sugestões de aplicativos: www.assistiva.org.br e www.movimentodown.com.br.

A participante Orquídea relatou o caso de um aluno que, assim como o aluno de Flor de Lótus, não conseguia avançar em sua aprendizagem, mas que com o uso do computador teve suas dificuldades minimizadas. Através do trabalho coletivo, foram envolvidos todos os professores, equipe pedagógica e família do aluno, observando que o aluno vinha “[...] obtendo avanços, ainda que suas dificuldades sejam preocupantes. Percebe-se uma melhora significativa em sua autoestima, está mais animado atendendo as solicitações da professora e acreditando na sua capacidade de aprender, o que não se observava antes [...]” (Profa. Orquídea - Respostas Caso de ensino 3).

Nas colocações sobre o caso de ensino cinco também foram feitas falas sobre o processo de ensino/aprendizagem e a utilização das TICs como auxílio. Considerando que os alunos com deficiência intelectual necessitam de diferentes modos para aprender e que os professores devem pensar/efetuar outras possibilidades para ensinar, o uso das TICs foi apontado com frequência como um recurso muito valorizado pelas professoras do AEE nas SRM. “Na SRM da escola em que trabalho os computadores são utilizados com frequência como recursos didáticos, por se constituírem ferramentas mais atraentes para estimular a aprendizagem dos alunos” (Profa. Orquídea - Respostas Caso de ensino 5).

A Profa. Hortência destacou que elas não assumiam a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, mas “[...] ajudam a superar barreiras, mas cabe ao professor, como “mediador” do processo, utilizar-se de instrumentos variados, com propósitos bem definidos em relação ao que se quer ensinar” (Respostas Caso de ensino 5).

[...] a mediação articula a significação dada por nós mesmos a partir das relações sociais vividas e internalizadas. Se tomarmos o conceito de mediação como referência em nossas práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual, precisamos ter clareza de que eles podem realizar as atividades planejadas mediante diferentes estratégias (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 69).

No que tange a pessoa com deficiência intelectual, as ferramentas e possibilidades advindas com a utilização do computador podem oportunizar a autonomia, despertar a criatividade, bem como cooperar no desenvolvimento de habilidades de comunicação, dentre outras. Entretanto, é fundamental destacar que:

Apesar de, atualmente, estarem à disposição dos alunos estímulos e recursos tecnológicos que facilitam e enriquecem a aprendizagem, estes não podem substituir a relevância do conhecimento mediado interativamente pelo professor. O professor planifica os conteúdos a serem desenvolvidos, tomando decisões relevantes, tendo como parâmetro a especificidade sobre como cada aluno aprende (GOMES, 2005, p. 53).

Outras colocações das professoras destacaram a importância da mediação, do planejamento, do interesse e da atração dos alunos com deficiência intelectual na utilização de computadores.

Percebo que, a forma como esses recursos são utilizados é que vai possibilitar o avanço ou não da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido é indispensável à mediação e o planejamento, quando na sua utilização, para que venham efetivamente, contribuir para a aprendizagem dos alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual (Profa. Orquídea - Respostas Caso de ensino 5).

[...] o uso das tecnologias no AEE, ou seja, do computador, desperta no aluno com deficiência intelectual a curiosidade de pesquisar e praticar. [...] O estímulo para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual precisa ser significativo e interdisciplinar. O desenvolvimento de várias habilidades será observado durante o processo de mediação do professor. A pesquisa, a leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir de práticas pedagógicas inclusivas como: a utilização do Google para a pesquisa de temas interessantes, pesquisas de imagens para a confecção de jogos adaptados, os fóruns e chats para a interação, leitura e escrita. (Profa. Girassol - Respostas Caso de ensino 5).

Sobre o uso do computador, acrescenta-se que de fato se trata de um dispositivo/recurso que pode proporcionar e favorecer a criatividade, despertar a curiosidade, dentre outras questões como o desenvolvimento da comunicação quando considerado o aluno com deficiência intelectual e todos os artefatos possibilitados com o ambiente computacional. Cintra, Jesuino e Proença (2010), em estudo nas escolas da rede Municipal de ensino de Campo Grande-MS, tendo como foco 15 alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino comum e em sala de SRM e quatro professores especializados, identificaram que todos os alunos que participaram da pesquisa eram estimulados a construir novos conhecimentos utilizando o computador e operando softwares que possibilitavam mudanças qualitativas nas interações no ambiente pedagógico informatizado.

Outras sugestões importantes a serem consideradas no trabalho junto ao aluno João Vinícius foram dadas pela Profa. Verbena:

Para ensinar esse aluno precisamos antes de tudo conhecer: quem é este aluno? Perceber: como ele aprende? Para ensiná-lo será preciso deixar de lado a deficiência e focar na pessoa. Oferecer sempre desafios possíveis de realizações, propor sempre que possível atividade em grupo num sistema colaborativo e encorajá-lo a aprender (Profa. Verbena - Respostas Caso de ensino 3).

No caso de ensino 6 questionou-se as professoras sobre a possibilidade de generalizar a escolarização de alunos com deficiência intelectual, considerando se tratar de um grupo de pessoas com características muito diversas. Todas as falas foram unânimes em dizer que não era possível universalizar sobre a forma como os alunos com deficiência intelectual iriam aprender, pois dependeria muito de cada aluno. Ainda assim, algumas outras sugestões foram dadas:

Os alunos com deficiência intelectual são o PAEE mais complexo que temos, pois temos casos e casos de deficiência intelectual, temos alunos deficientes intelectuais que leem, temos alunos deficientes intelectuais com idade bem avançada que não desenvolveram a leitura e escrita. Então é bem complexo determinar e generalizar a forma de aprendizagem dos mesmos (Profa. Flor de Lótus - Respostas Caso de ensino 6).

Não podemos mediante um laudo de deficiente intelectual dizer com exatidão como melhor proceder com determinado aluno. Apenas conhecendo, avaliando, fazendo uma ótima anamnese com a família e acompanhar diretamente a rotina diária do aluno no contexto escolar é que realmente pode-se dar suporte aos alunos PAEE de maneira ampla e significativa, acompanhando prontamente o desenvolvimento individual de

cada um, respeitando as diferenças e otimizando o aprendizado com recursos específicos a cada um (Profa. Violeta - Respostas Caso de ensino 6).

Não tem como dizer, deve ser assim ou assado, não tem como generalizar. [...] Aproximar ao máximo a aprendizagem do aluno conforme suas vivências e experiências de vida, para que a escola e aprendizagem tenham significado na vida do estudante (Profa. Margarida - Respostas Caso de ensino 6).

Assim, pode-se supor que a imprecisão do conceito de deficiência intelectual provocou e, ainda provoca, confusões em torno da concepção de quem de fato vem a ser o indivíduo considerado com a referida deficiência e como deve ser o seu ensino.

A categoria de deficiência intelectual engloba pessoas com características peculiares muito diversas e, ainda assim, todas elas foram e continuam a ser reunidas em um mesmo grupo, tomando como base um suposto funcionamento intelectual diminuído. Desta forma, é de fato difícil e até mesmo improvável a possibilidade de generalizar, considerando a diversidade do público englobado no rótulo de deficiência intelectual.

No caso de ensino oito, que abordou sobre a aluna Mirela, foram mencionadas algumas dificuldades da aluna. Partindo disto, um apontamento foi feito acerca dos motivos que Mirela encontrava para que sua aprendizagem se efetivasse: “A dificuldade de aprendizagem da aluna está associada à dificuldade na fala, troca de fonemas, não organização do pensamento, entre outros” (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 8). Diante deste cenário, as professoras Margarida e Laélia forneceram algumas dicas a serem consideradas para o ensino da pessoa com deficiência intelectual.

[...] se faz necessário à utilização de estratégias diferenciadas em sala de aula, transformando conteúdos em forma mais prática e lúdica, fazendo que todos os alunos vivenciem os processos de ensino e aprendizagem em patamares de complexidade dos conteúdos curriculares existentes. Por isso a importância do professor identificar as possibilidades do aluno reconhecendo suas habilidades e competências (Profa. Margarida - Respostas caso de ensino 8).

[...] sua aprendizagem pode ser equacionada/potencializada com o uso de recursos pedagógicos mais significativos. Uso de jogos, aplicativos, softwares educacionais e redes sociais na internet, além de atividades práticas como oficinas e workshops, por exemplo. A memória não deve ser exercitada mecanicamente nos deficientes intelectuais. São importantes as intervenções pedagógicas que envolvam significativamente o estudante com deficiência intelectual para que se alcance a retenção e demais capacidades para a lembrança e a reconstituição de fatos e objetos (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 8).

Em relação à necessidade de atividades mais práticas e significativas, Gomes (2005), dissertando sobre pessoas com deficiência intelectual, afirma que estas poderão “[...] se apropriar de um grande e significativo conjunto de habilidades, a partir de experiências concretas, imitações ou repetições potencializadoras dos canais sensoriais e físicos (p. 159). Esta autora, considerando a literatura especializada da área, aborda também a necessidade de atividades concretas diversas e práticas, sendo facilitadores para que o aluno mantenha seu interesse para realização da atividade. Referente aos conteúdos do currículo básico, afirma: “[...] nem sempre serão atingidos por esses alunos, daí a importância do professor selecionar objetivos e conteúdos significativos e funcionais, isto é, conhecimentos de aplicabilidade prática do cotidiano” (p. 114). É importante salientar a impossibilidade de colocar uma demarcação sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Entretanto, dependendo das especificidades que determinado aluno com deficiência intelectual apresenta, proporcionar experiências concretas, imitações ou repetições de habilidades envolvendo canais sensoriais e físicos poderão não ser atividades limitadoras e que modificam o currículo do ensino comum. Além disso, o fato deles não atingirem o currículo básico na atualidade pode estar relacionado a vários outros fatores que não necessariamente a limitação intelectual. “Na falta desse investimento e intensidade, muitas vezes a justificativa para a não aprendizagem acaba sendo a deficiência do aluno, quando na verdade são as deficiências do contexto e dos apoios apresentados ao aluno (BRAUN; NUNES, 2015, p. 86).

Assim, acredita-se que um dos motivos que provoca o insucesso na aprendizagem deste público é o fato de ainda existirem dúvidas, por parte de profissionais da educação sobre a capacidade que eles têm de aprender ou não, este fato foi apontado por Lírio em seu caso de ensino. Leonel e Leonardo (2014), em estudo com professores do AEE, identificou que é necessária à oferta de condições reais de aprendizagem dos conteúdos científicos aos professores, recursos e materiais pedagógicos adequados e um repensar sobre a formação do professor - necessidades estas que vão ao encontro das apontadas por Cravo.

Enfim, quando se referiram ao como ensinar as professoras do AEE, especificamente em relação às estratégias de ensino, as participantes enfatizaram a importância do plano de ensino individualizado para nortear o processo e, durante o ensino, as mediações do professor, o uso de recursos tecnológicos, o interesse dos alunos, as atividades significativas e lúdicas foram pontos que contribuíram para potencializar a aprendizagem dos alunos. Notou-se que não se tratou de estratégias que trouxeram novidades e/ou surpresas, de modo que se acredita que tal fato se deve a formação propiciada aos profissionais da educação que muitas vezes não

oportunizam compreender as possibilidades de avanços das pessoas com deficiência intelectual, depositando uma baixa expectativa a tal público.

6.2.5 Materiais pedagógicos e didáticos

Neste item a intenção foi agregar as falas que trouxessem indícios sobre os materiais específicos para serem utilizados com os alunos com deficiência intelectual, a fim de aprofundar a investigação sobre como os professores do AEE ensinavam seus alunos com deficiência intelectual, porém foram poucas citações identificadas neste sentido.

Algumas falas, entretanto, ainda que não tiveram como foco a temática do presente item, deram pistas acerca de alguns materiais pedagógicos e didáticos utilizados no trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiência intelectual:

No caso da deficiência intelectual os materiais e recursos pedagógicos devem favorecer o desenvolvimento da autonomia e vida independente, estimular os processos mentais superiores: atenção, memória, concentração. Sendo assim, os jogos educativos, estratégias de resolução de situações problema, vivências de estratégias funcionais, são bem pertinentes para pessoas com deficiência intelectual (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 1).

No atendimento na SRM são realizadas atividades utilizando jogos educativos que possibilitam o desenvolvimento da atenção, concentração, memorização a imaginação a criatividade, a construção da língua escrita a organização das ideias a comunicação e outras habilidades necessárias para minimizar as dificuldades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 2).

A utilização dos recursos sejam eles pedagógicos, assistivos, de comunicação ou informação são muito importantes na escolarização dos alunos com deficiência intelectual pois eles são aplicados como ação pedagógica, meios para se chegar a um fim (Profa. Lírio - Respostas caso de ensino 5).

Nas falas anteriores, ainda que tenha sido indicado de forma mais ampla conteúdos/habilidades a serem trabalhados, foi possível saber que jogos educativos, tecnologia assistiva e as TICs eram materiais utilizados. De acordo com os itens enviados pelo ministério, trata-se de elementos presentes na composição das SRM do MEC (BRASIL, 2010).

Sobre os materiais, especificamente, não foram feitas referências aos itens para o trabalho junto aos alunos com deficiência intelectual, sendo somente sugeridos jogos educativos, tecnologias digitais e outras tecnologias, alguns já mencionados anteriormente.

[...] prioritariamente eu uso tecnologia digital (máquina fotográfica, filmadora, computador, notebook, software e ferramentas de autoria, aplicativos de celular, redes sociais) (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 1).

Os materiais são os recursos que utilizaremos para atingir um objetivo. Assim, se eu quero estimular a atenção, concentração e memória de um aluno deficiente intelectual, eu utilizo jogos de tabuleiros: damas, ludo, jogos de trilho, ou jogos no computador: ligar sombra, jogo da memória, labirintos, entre outros (Profa. Lírio - Respostas caso de ensino 1).

Utilizo muito o computador com internet. Faço uso do software Boardmaker, um programa que possibilita o uso da comunicação alternativa, mas também é muito atrativo para o aluno com deficiência intelectual, com este programa podemos criar atividades lúdicas favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e conseqüentemente relacionar ao conteúdo de interesse do aluno; é possível criar jogos utilizando imagens do cotidiano do aluno, fotos do próprio aluno e de pessoas do seu convívio (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 5).

Como foi possível verificar, as TICs e os jogos se sobressaíram nas falas. Tendo as TICs já sido abordadas, discorre-se neste momento sobre os jogos. Deste modo, acerca do jogo na esfera da Educação Especial como material didático e não somente como forma cultural de entretenimento e lazer, Padilha (2000) fala de seu esforço em propiciar a “[...] discussão sobre a constituição do sujeito simbólico, comprometido pela deficiência mental, inclui o jogo como de suma importância. Para jogar é preciso seguir regras, compartilhar objetivos, fazer das mãos um instrumento cultural dirigido a certos fins” (p. 211).

Os jogos são meios importantes para o desenvolvimento das crianças e não é diferente com aqueles que possuem deficiência intelectual. Através do jogo, quando utilizado como recurso didático, é possível impulsionar o desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e físico, aperfeiçoando a cooperação, imaginação e o autocontrole, favorecendo a inclusão. De acordo com o modo que é planejado e os objetivos traçados, os jogos podem conter aprendizagens curriculares, alcançando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A pessoa com deficiência intelectual, ao notar que consegue jogar oportunizando seu crescimento, consegue dar significado a aprendizagem, passando a ter satisfação por alcançar com êxito a conclusão do jogo, sentindo-se motivada a jogar.

Com as colocações das participantes, de modo geral, foi possível compreender que os jogos eram utilizados como estratégia para alcançar/trabalhar conteúdos escolares, o que parece ser positivo, diferentemente do identificado na revisão de literatura da presente tese⁶⁷, na qual os jogos apareceram de modo expressivo para o desenvolvimento do trabalho nas SRM e, muitas vezes, com o foco somente voltado para o lúdico. No estudo de Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009), por exemplo, identificou-se que em 78% das práticas com jogos, estes eram utilizados como recurso de compensação e passatempo.

Assim, devem-se considerar quais os objetivos educacionais têm os jogos utilizados no âmbito escolar e se o que eles ensinam é o que os alunos precisam aprender. Enfim, as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual podem ser várias e, dependendo da concepção do professor acerca do que o aluno precisa aprender, pode haver diferentes tipos de prioridades. O importante é que os materiais e os recursos sejam vistos como meios de se atingir os objetivos de ensino e se eles são efetivos para o ensino de alunos com e sem deficiência intelectual.

6.2.6 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, também considerada como avaliação pedagógica, é fundamental para auxiliar os professores na compreensão das respostas educativas de seus alunos, sendo considerada uma atividade indispensável, uma vez que a avaliação é “[...] uma das ações necessárias para favorecer o processo de construção de conhecimento/conceitos científicos apreendidos na escola” (PLETSCH, 2013 *apud* OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 09). A utilização de instrumentos e procedimentos que colaboram para este entendimento são importantes para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, considerando, em especial, os alunos julgados como tendo deficiência intelectual. Porém, pontua-se que a avaliação é uma temática provocadora e problemática na educação brasileira.

No tocante a este tópico, foram agregadas as falas das professoras sobre a avaliação do aluno com deficiência intelectual no AEE, sendo possível depreender das colocações diferentes questões voltadas a temática. Um dos sentidos encontrados foi o da avaliação enquanto instrumento para planejar o ensino:

Penso que as observações, não só do comportamento, mas também das respostas dadas aos estímulos, durante os atendimentos e também, as entrevistas realizadas com as famílias, dão subsídios para que o professor da

⁶⁷ Capítulo 3.

SRM, tenha condições de fazer uma avaliação das capacidades e/ou potencial de cada um, para assim, elaborar um plano que atenda às suas necessidades e conseqüentemente obter êxito (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 9).

Penso que o professor do AEE fará a avaliação pedagógica dos alunos para estabelecer as estratégias e os recursos mais apropriados para cada caso, tendo em vista a necessidade específica de cada sujeito. Um aspecto importante a ser considerado na avaliação do professor, e que vai além das questões relativas à aprendizagem, é a história familiar e escolar do aluno (Profa. Rosa - Comentário da devolutiva 5).

Nas falas anteriores algumas pistas foram dadas. O contato com a família foi apontado como valoroso pelas duas professoras. A observação das respostas dadas pelos alunos e as atividades propostas foram possibilidades mencionadas, além da importância da avaliação para elaboração de um plano para acompanhar os alunos, sendo necessário um foco de cunho mais individual. Lembra-se que, para oportunizar o conhecimento do aluno, a avaliação inicial é essencial, dado que tal prática auxiliará na priorização de conteúdos possíveis de serem assimilados pelo aluno.

Outras falas abordaram os processos avaliativos para conhecer/considerar a aprendizagem do aluno. A professora Laélia afirmou que a avaliação deveria ser “[...] processual e formativa (Respostas caso de ensino 1). Outras falas indicaram que:

A avaliação deve ser feita de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Mais do que conhecer suas competências, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças. Dessa forma, é possível descobrir quais são suas habilidades e dificuldades, e definir se os instrumentos usados estão de acordo com as respostas que o aluno pode dar. Não esquecendo de considerar as aquisições do aluno e o quanto ele conseguiu avançar nas disciplinas (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 10).

A avaliação assim compreendida deverá ter uma estreita relação com o processo de ensino-aprendizagem e de forma contínua. Procura-se conhecer os progressos e também as estratégias de trabalho utilizadas pelos alunos para aprender (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 10).

A avaliação necessita de instrumentos diferenciados, como, observação com base nos objetivos que foram traçados para o aluno, portfólios, análise da produção escolar, registros do professor em diferentes momentos da prática pedagógica e quaisquer outros instrumentos que possibilitem a verificação qualitativa dos progressos alcançados pelo aluno, bem como, motivação, capacidade de atenção, novas estratégias que o aluno desenvolveu para solucionar e/ou superar determinados desafios. Penso que a escola, conforme

suas possibilidades, deve se organizar para contemplar a inclusão de cada aluno, levando em consideração as suas particularidades e necessidades, e organizando um plano de trabalho pedagógico e de avaliação que sejam justos com esses alunos, respeitando-o em suas habilidades e necessidades (Profa. Hortência - Comentário da devolutiva 6).

O processo de avaliação deve ser diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Caberá a escola propor as estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os instrumentos de avaliação poderão ser diversos: desde observação e registro, provas operativas individuais ou em grupo, provas orais, portfólio, entre outros (Profa. Lírio - Respostas Caso de ensino 6).

As citações indicaram o respeito que se deve ter aos alunos com deficiência intelectual, pois, ao avaliá-los, necessita-se considerar suas estratégias de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, é preciso considerar as especificidades de cada um. Ainda, ressaltou-se a importância da avaliação em todas as áreas (recursos didáticos, projeto curricular, apoios pedagógicos, diversas áreas de ensino, dentre outros) e o cuidado com os instrumentos avaliativos utilizados sendo necessário diversificá-los de modo a atender a todas as individualidades que os alunos podem apresentar.

Para auxiliar na compreensão sobre a temática da avaliação e os alunos com deficiência intelectual, menciona-se os materiais de referência do MEC. Ao abordar a avaliação na SRM voltada aos alunos com deficiência intelectual, indicam que estes poderão ser avaliados em função dos aspectos motores (manipular objetos de diferentes texturas, formas e tamanhos, pegar no lápis para pintar, desenhar e fazer traçado em letras), do desenvolvimento da expressão oral (compreender mensagens, recados, e expressar ideias de modo coerente) e escrita (escrita do próprio nome, produção espontânea e leitura de texto memorizado), do raciocínio lógico matemático (proposição de situações-problema contidas em experiências de vida), do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber (o aluno mantém uma relação positiva ou se, ao contrário, o aluno não manifesta nenhuma motivação pelos conteúdos escolares) (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Ressalta-se, mais uma vez, as indicações do MEC, que apresentam-se de forma a secundarizar o ensino e distanciam-se do currículo do ensino comum.

Ademais, considerando a inclusão escolar e a avaliação pedagógica, nota-se que se está diante de contexto considerado relativamente novo, este requer novos modelos de avaliação com roteiros alternativos. Desta forma, é necessário que a escola alcance conduta

reflexiva e estabeleça mudanças relativas às concepções já estabelecidas em diversas frentes, dentre elas, a da avaliação.

A responsabilidade da escola consiste na atenção ao uso que faz dos dados de avaliação, assim como em sua consideração como uma retroalimentação do processo de aprendizagem, a qual deve ter caráter bidirecional - avalia o processo de ensino e aprendizagem - e amplo - avalia todos os fatores que influenciam o processo de aprendizagem. É preciso superar a visão tradicional de mensuração quantitativa e a visão comparativa e classificatória, baseada na nota ou em um único conceito para expressar a aprendizagem do aluno (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 33).

Estes mesmos autores dão um caminho para a ação avaliativa intitulando-a de “ciclo avaliativo”. Neste, há os momentos de avaliação que ocorrem na sala de aula e consideram o tempo integral em que o professor pode acompanhar os alunos no oferecimento de diferentes atividades em grupo, individuais, leitura de textos, atividades escritas, dentre outras. Em relação aos instrumentos do “ciclo avaliativo”, na busca por informações para avaliar a aprendizagem, pode-se utilizar relatórios de observação, provas, atividades individuais ou em grupo, portfólios etc. Este formato “[...] permite-nos abarcar as múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o aluno em todas as suas possibilidades de aprendizagem, em que, mesmo apresentando dificuldade num aspecto, pode se sobressair em outro” (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 35).

Enfim, verifica-se que ainda há muito que se avançar para alcançar as práticas avaliativas que considerem a ação e atuação de todos os envolvidos no contexto escolar, de modo que sejam compartilhadas por todos atores escolares, que identifiquem as necessidades dos alunos e que sejam potencializadoras de novas práticas inclusivas. Ademais, acrescenta-se que acerca da avaliação da aprendizagem, caso tenha sido realizada adequações curriculares para determinado aluno, este currículo deverá ser examinado no delinear da avaliação, destacando-se que se trata de dois temas complexos.

6.2.7 Promoção e retenção

Ainda em relação à avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, um ponto que apareceu em vários dos casos de ensino como uma questão desafiadora foi a promoção/retenção de alunos ao longo das séries ou anos. Ao todo, em seis dos dez casos de ensino esta questão se sobressaiu. “O momento mais angustiante para os professores é o momento da promoção ou retenção do aluno quando o mesmo não mostra as habilidades

necessárias para a série/ano em que está matriculado” (Profa. Verbena - Respostas Caso de ensino 6). Verificou-se na colocação da Profa. Verbena uma visão reduzida da avaliação, a qual tomou somente o conteúdo da série/ano em que o aluno estava matriculado como significativo, desconsiderando os demais aspectos que o aluno poderia se sobressair. Verificou-se aqui a necessidade de traçar referenciais para avaliação e, tendo este, segui-lo para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

A Profa. Rosa também abordou a dificuldade de alguns alunos com deficiências que sequer estavam alfabetizados, mas que foram avançando e se encontravam matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, trazendo complicações no contexto da classe comum, tanto para decidir o que ensiná-los quanto sobre como avaliá-los.

Em Florianópolis, a Profa. Laélia informou não haver retenção:

Realizamos uma avaliação diagnóstica e depois uma avaliação processual. Evidentemente o aluno com deficiência intelectual tem rendimentos cognitivos muito diferentes do restante da turma, mas não é o único (Profa. Laélia - Respostas Caso de ensino 6).

“[...] os alunos com deficiência devem acompanhar a turma, sob risco de aumentar o estigma ao evidenciar essa diferença ou distorção idade x série” (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 9).

Ainda, referindo-se à retenção/promoção, Laélia ressaltou que se trata de uma questão complexa e, considerando a forte tendência da escola em homogeneizar, observou que ainda havia um longo percurso pela frente, visando à transformação das avaliações em processos formativos. A Profa. Cravo considerou esta questão a mais desafiadora. “A geração atual, os mais novos, estarão supostamente, numa situação melhor, do ponto de vista acadêmico, haja vista o fato de os profissionais estarem mais atentos, melhor preparados do que antes” (Respostas Caso de ensino 6).

Esta professora indicou que o acompanhamento deve ser sistematizado, e que portfólios deveriam ser feitos, considerando os aspectos que precisam ser mais trabalhados e quais os pontos fortes dos alunos para maior investimento, pois este documento facilitaria prosseguir com o processo no ano seguinte. Ainda, recomendou que a avaliação ao final do ano deveria ser o resultado de um processo e as decisões serem tomadas coletivamente.

A Profa. Hortência sugeriu que as atividades fossem desenvolvidas a partir do plano de ensino do aluno “[...] investindo nas potencialidades dos sujeitos, favorecendo a ampliação das experiências culturais” (Respostas Caso de ensino 6). Desta forma, ao final do ano,

deveria considerar a retenção ou a promoção a observação, registros, reflexões, pois os alunos tinham diferentes estilos de aprendizagens. Desta forma, Hortência demonstrou concordar que alunos com deficiência intelectual poderiam ser retidos ao final do ano.

Na realidade vivenciada por Flor de Lótus em Marabá/PA, ao final do ano era decidido, no conselho de classe, se o aluno PAEE sem média seria retido ou aprovado. De modo geral, optava-se pela promoção quando o aluno já estava com idade/série em distorção (Respostas Caso de ensino 6). Esta realidade se contrapôs um pouco quando os alunos tinham um grau de deficiência intelectual mais severo, como indicou Verbena ao falar de sua experiência:

Antes da SRM, os alunos com deficiência intelectual grave nunca eram promovidos, sempre permaneciam na mesma série até mais ou menos 17 ou 18 anos, quando eram matriculados no noturno. E aí permaneciam até se auto excluírem. Em 2014 reuniram-se todos (professores da sala comum, gestor, coordenador e professor do AEE) no conselho de classe para analisar esses casos. Devido à falta de registros no diário de classe sobre o desempenho pedagógico do aluno, os mesmos foram retidos. Este ano (2015) será o primeiro ano em que alunos, com deficiência intelectual grave, receberão a certificação específica (Profa. Verbena - Respostas Caso de ensino 6).

Na fala da Profa. Verbena, o fato dos alunos permanecerem por muito tempo numa mesma série e, ainda assim, não serem realizados registros acerca do desenvolvimento dos mesmos nos diários de classe e, pelo o que foi possível compreender, nem mesmo de outras formas, como as indicadas pelas demais participantes chamou a atenção. Desta forma, comprovou-se que a falta do registro compromete/dificulta a análise para a promoção/retenção.

No caso de ensino seis, a Profa. Rosa contou que uma alternativa encontrada por ela foi trabalhar com módulos adaptados, elaborados juntamente com o professor do ensino comum, sendo que as avaliações eram pautadas nestes módulos. Na interação entre as participantes, as Professoras Orquídea, Lírio e Margarida pontuaram que o caminho escolhido por Rosa foi vantajoso por minimizar a insegurança dos professores acerca desta questão.

Por fim, Orquídea mencionou que, na formação continuada dos professores de AEE em Natal/RN, a avaliação tinha sido o tema principal. “[...] iniciamos com o estudo da LDB, nos capítulos que trata da avaliação de desempenho que nos possibilitou desmistificar muitas

coisas, tais como a aprovação automática desses alunos que apresentam limitações [...]” (Respostas Caso de ensino 6).

No caso de ensino dez, algumas falas assinalaram sobre a necessidade de reter a aluna Sebastiana, considerando que a mesma teve problemas de saúde e dificuldades de locomoção, fatos estes que a impediram de ir à escola com a frequência desejada. Para além, houve também uma falta de atenção direcionada por parte da professora do ensino comum. Por estes motivos, Rosa acreditou que “nesse caso reter a aluna seria a melhor opção, pois a aluna não teve um currículo adequado para ela, não teve a oportunidade de ser trabalhada como deveria” (Respostas caso de ensino 10). Verbena concordou com a Profa. Rosa e afirmou que:

Sebastiana apresentou frequência muito irregular, principalmente no primeiro semestre por motivo de saúde. Esse fato deve ser levado em consideração, pois podemos verificar que o tempo pedagógico foi comprometido. Também podemos perceber que houve certa negligência da sua participação nas atividades da sala regular, visto que a professora diz que não sabia o que fazer e a aluna ficava tentando copiar do quadro as atividades sem sucesso. São duas situações que poderão ser consideradas para que Sebastiana permaneça na mesma escola, porém com o compromisso de que no ano seguinte sejam aplicadas intervenções que favoreçam o desenvolvimento das estruturas intelectuais da aluna (Profa. Verbena – Respostas caso de ensino 10).

Verbena chamou a atenção para o fato de que, em sua opinião, além da retenção da aluna, mudanças na dinâmica escolar eram necessárias, pois a retenção não deveria ser feita para permitir que a aluna permanecesse por mais um ano na escola, considerando que falhas foram enxergadas, mas sim para que houvesse uma reflexão em torno dos problemas apresentados e a busca de alternativas/soluções para que os mesmos não fossem repetidos, possibilitando a aluna oportunidade de almejar avanços.

Sobre a aluna Sebastiana, considerando as informações possíveis de terem sido levantadas, notou-se que outros aspectos deveriam também ter sido avaliados e não somente a aluna. As particularidades vivenciadas pela aluna no ano relatado poderiam ter movido a escola a pensar em possibilidades para que a aluna pudesse estudar nos períodos que ficou impossibilitada de ir à escola. O trabalho da professora pareceu não ter sido avaliado e adaptado, ficando em âmbito institucional o foco do problema na aluna. Assim, pareceu ter recaído somente sobre a aluna consequências que foram muito além de suas especificidades.

Foram feitas também falas com questões a serem consideradas no momento da decisão em aprovar ou reter um aluno com deficiência intelectual.

[...] levamos em consideração a frequência, seu interesse em participar das atividades da sala, seus avanços em diferentes aspectos (oralidade, atenção, interação, participação na Educação Física), enfim, não ficamos presos apenas a um quesito: é ou não alfabetizado. Fazemos um portfólio com suas atividades, lemos as observações feitas da professora da sala regular e da SRM de todo o ano letivo para se chegar a conclusão da promoção ou retenção do aluno (Profa. Lírio – Respostas caso de ensino 10).

O que deve ser levado em consideração na hora da avaliação final é o resultado de todo um processo, os avanços obtidos, a diferença existente entre o perfil de chegada e de saída, as habilidades e competências adquiridas, que só é possível com o acompanhamento sistematizado de todo o processo, com adequações, com utilização de estratégias variadas, pois ela tem o direito de aprender aluno (Profa. Cravo – Respostas caso de ensino 10).

Considerou-se que uma questão a ser ponderada foi que, a depender do aluno com deficiência intelectual, isto é, há os que apresentam comprometimentos de ordem maior, acompanhar o grupo social no qual se encontravam também deveria ser considerado no momento de decidir acerca da promoção/retenção.

Uma ideia que pode ser retirada das falas acima foi o uso de portfólio para o acompanhamento do aluno, podendo ser este um bom instrumento de acompanhamento da evolução do aluno. Ainda, com as falas foi possível observar a indicação da necessidade em considerar sempre o processo como um todo.

Para além das questões colocadas até aqui, pontuou-se também sobre a necessidade individualizada de cada aluno, considerando-se a análise de cada caso de forma isolada.

[...] penso que não importa o diagnóstico e sim o que é importante e significativo para o aluno. Ficar retido porque tem condições de absorver mais? Promovido para acompanhar a turma por questões afetivas e de relacionamento? Cada caso é um caso. Temos que verificar no planejamento se o aluno conseguiu dentro de suas possibilidades avançar em patamares de complexidade nos conhecimentos com significados e fazendo relações para sua vida, identificar se o aluno foi estimulado para exercitar suas funções cognitivas superiores. Verificar se todas as abordagens foram incansavelmente realizadas de diferentes maneiras. Enfim cada caso é um estudo de caso com todos os profissionais envolvidos e não somente para ao professor da sala de recursos. Penso que muitas vezes é preciso reter! (Profa. Margarida – Respostas caso de ensino 10).

Em minha opinião o que deve reter ou promover um aluno com DI é a reflexão do que ele ganha ficando na mesma série/ano e do que ele perde ficando na mesma série/ano. Essa avaliação é muito importante para que possamos aferir sobre aprovação ou retenção desse aluno. Quando realmente colocamos dessa forma fica mais fácil verificar a ação como um todo. Rever

o que foi proposto no início do ano, as metas dentro de um currículo adaptado foram cumpridas? O que esperamos alcançamos? Se não, o que poderia ser feito que não foi? (Profa. Violeta – Respostas caso de ensino 10).

É sabido que cabe ao conselho escolar a decisão relativa à aprovação ou retenção dos alunos e, de modo geral, considera-se os avanços obtidos com base nos conceitos alcançados no decorrer do ano. Porém, quando se trata de alunos do PAEE a avaliação tem sido negligenciada ou recebe tratamento diferenciado.

Uma reflexão de forma mais ampliada, considerando diversas questões, foi feita pela participante Orquídea.

O tempo de escolarização por si só não garante que os alunos com DI tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os ditos “normais”. Até que esses alunos tenham professores e, mesmo os próprios familiares, acreditem que eles têm potencial a desenvolver, os avanços no processo de ensino aprendizagem ficam estagnados. O fato de o aluno ser promovido só pela faixa etária, que é comum acontecer na nossa realidade, não minimiza sua exclusão ao acesso à educação. Em alguns casos, a meu ver, amplia a lacuna deixada pelos anos anteriores. Os alunos com deficiência intelectual necessitam de um tempo maior para sua escolarização, mas o sistema não considera isto. Juntem-se a isso as avaliações a nível nacional, Prova Brasil, IDEB⁶⁸ e outros cujos indicadores de rendimentos, são baseados nas taxas de aprovação da etapa de ensino dos alunos nas unidades escolares. Este fato vem contribuindo de certa forma para a continuidade desse problema, quando tais alunos são vistos como empecilhos para o aumento do IDEB (Profa. Orquídea – Respostas caso de ensino 10).

Assim, foi possível ver ao longo das colocações que se tratou de tema complexo e que vinha sendo alvo, inclusive, de formação em algumas realidades. Ainda, a prática atual, considerando a inclusão escolar, apontou para a inevitabilidade de haver outras/novas formas de avaliar o desempenho dos alunos. “Aprovação, reprovação, atribuição de conceitos e notas, terminalidade específica e adaptações de instrumentos avaliativos ainda desafiam a inventividade dos profissionais da Educação que se coloca, com a responsabilidade de pensar a Educação Especial” (JESUS et al., 2015, p. 346).

Como apontado pelas professoras, é fundamental que se tenha um olhar diferenciado e individualizado sobre os alunos com deficiência intelectual. Aspectos gerais que considerem o aluno como um todo, desde o início até o final do ano, devem ser analisados, principalmente

⁶⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

no tocante ao quanto se investiu no ensino e as aprendizagens diversas que foram promovidas. Os prós e contras da retenção ou promoção devem ser cuidadosamente analisados por todos (direção, coordenação e professores), para avaliar os aspectos referentes ao espaço físico, materiais adequados, número de alunos por sala com alunos com deficiência, às estratégias, metodologias, dentre outros pontos, ou seja, aos esforços feitos pela escola como um todo precisariam igualmente ser avaliados. Desta forma, não recairia somente sobre o aluno “a culpa” por ser retido no decorrer do próximo ano.

De modo geral, as falas fizeram menção às questões individuais dos alunos a serem observadas/analizadas. Voltando-se a inclusão escolar, ou seja, ao movimento que traz novos paradigmas educacionais, é necessário ter olhares que sejam alternativos, variados e inovadores, não ficando preso a práticas enraizadas.

6.2.8 Educação de jovens e adultos

Considerando a realidade de escolarização de alunos com deficiência intelectual no que diz respeito a retenção ao final de cada ano, encontrando-se assim em situação de distorção idade-série, a preocupação com as decisões sobre até quando estes alunos deveriam permanecer no Ensino Fundamental e Médio também esteve bastante presente nos casos de ensino e, neste sentido, a modalidade de EJA passou a ser uma possibilidade para eles.

De acordo com os artigos 37 e 38 da LDB nº 9394/96, a EJA se destina aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada (BRASIL, 1996). Na sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), ocorrida em 2009, um documento contendo o marco de ação reafirmou a necessidade de:

Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2010).

O caso de ensino nove versou sobre o aluno Alfred que tinha 24 anos e estava matriculado no PAEJA. Partindo deste caso, as professoras foram indagadas sobre até quando

Alfred teria que ficar na escola. Algumas professoras opinaram que ele deveria sair da escola e outras que ele deveria permanecer.

No caso de Alfred, penso que devido já estar com 24 anos, deve continuar na EJA e ser atendido no AEE, permanecendo o tempo que ele precisar e/ou desejar, pois conhecimento é para a vida toda (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 9).

Não existe idade limite para que o aluno permaneça na escola, existem modalidades diferenciadas para que atendam melhor as necessidades dos alunos, considerando a faixa etária e/ou estágios de desenvolvimento, pelo menos é o que as políticas pregam. Reconheço que o aluno não pode permanecer só pelo direito, mas para aprender e adquirir autonomia para viver dignamente. Não se sabe até onde vai a capacidade de cada um (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 9).

Considerando o objetivo e a função da EJA, Ferreira (2009) chama atenção para o fato de que esta modalidade “[...] ao invés de um espaço educativo pode vir a ser entendido como um espaço social-assistencial para aquelas pessoas que não conseguem ser alfabetizadas” (p. 112). Para ilustrar a situação, Ferreira (2009) descreve uma suposição de uma pessoa adulta com deficiência que frequentou a escola regular e não foi alfabetizada. Assim, este suposto aluno teria sido matriculado na pré-escola, em seguida passaria pelo Ensino Fundamental, no qual receberia o certificado de terminalidade específica ao final do 9º ano, e depois seria matriculado numa turma de EJA por ser adulto e analfabeto:

Tal situação não se caracteriza como um percurso educacional satisfatório para este estudante, mesmo que seja um direito garantido pela LDB. Neste caso – situação que deve estar ocorrendo em muitas escolas brasileiras, o Ministério da Educação em parceria com o Ministério de Ação Social e Ministério do Trabalho deve desenvolver uma política pública voltada especificamente para este grupo social (FERREIRA, 2009, p. 113).

Desta forma, a EJA se caracteriza como espaço voltado para as pessoas que não frequentaram escolas em idade apropriada e também aos que, apesar de terem tido seu percurso acadêmico, não alcançaram patamares suficientes de aprendizagem, de modo que passaram a frequentar a EJA. Voltando-se especificamente para os alunos da EJA com deficiência intelectual, esta constatação vai além das práticas escolares, perpassando, também, pela legislação. Do ponto de vista de Oliveira (2010) é “[...] indicativo da invisibilidade, da marginalidade, ou mesmo da segregação a que têm sido submetidos” (p. 176). Tal

invisibilidade também está presente nas pesquisas acadêmicas, considerando que são mínimos os estudos que versem sobre a educação de alunos jovens e adultos com deficiência (DIPIERRO, 2005; CAMPOS; DUARTE, 2011).

A Profa. Tulipa fez pontuações mais aprofundadas sobre a questão da permanência do aluno com deficiência intelectual na escola comum por um longo período. Sua colocação parece ir ao encontro do que é assinalado por Oliveira (2010) acerca da invisibilidade do aluno com deficiência intelectual na EJA.

Para mim este é um ponto da Educação Especial que poucos querem comentar até porque sua complexidade nos remete a uma postura mais assistencialista que pedagógica. Os envolvidos com alunos do perfil do Alfred vivem sobre a linha tênue do sucesso que gostaria ao sucesso real. Os vínculos emocionais são fortalecidos no cotidiano e este resulta em um olhar que vai além do pedagógico. [...] A mudança precisa acontecer e principalmente na mente destes responsáveis que se acomodam com benefícios do governo e isolam seus filhos no poço fundo da incapacidade. A escola deveria possibilitar a estes que houvesse continuidade de intervenções, e que as mesmas levassem estes a crescerem enquanto cidadãos capazes (Profa. Tulipa - Respostas caso de ensino 9).

A colocação da Profa. Tulipa tocou em diversas questões que necessitavam de maior destaque, como o fato da EJA para alunos com deficiência intelectual ser mais assistencialista ao invés de permitir maior apropriação de conhecimentos acadêmicos, os familiares, que por terem o recebimento de benefícios devido à condição da pessoa com deficiência intelectual, acabam não investindo e cobrando escolarização de qualidade e a falta de comprometimento do poder público.

A Profa. Margarida fez considerações acerca do cuidado que deveria haver para encaminhar alunos com deficiência para EJA.

Para começar a frequentar a EJA, somente depois de esgotados os critérios, principalmente os seus interesses. Não penso ser saudável um aluno com idade avançada frequentando anos iniciais convivendo com crianças com interesses e motivações totalmente diferentes. Ao começar a frequentar EJA, temos que ter cuidado em conhecer nosso aluno, saber identificar suas habilidades e competências para incluímos em um curso de profissionalização (Profa. Margarida - Respostas caso de ensino 9).

A colocação da Profa. Margarida mostrou sua preocupação em pensar adiante, neste caso, na formação para o mundo do trabalho. Ao consultar a PNEE/EI (BRASIL, 2008) é possível compreender que “[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (p. 10).

Ainda em relação ao caso de ensino 9, a Profa. Margarida foi categórica ao dizer que “[...] o aluno não pode ficar toda a sua vida dentro de uma escola (Respostas caso de ensino 9). Laélia também seguiu a mesma linha de raciocínio, afirmando: “findo a idade de escolarização, o deficiente deve seguir para a profissionalização e inserção no mercado de trabalho, salvo casos de extrema dependência nas atividades de vida diária” (Respostas caso de ensino 9).

Porém, houve opiniões que tiveram outro direcionamento, como a da Profa. Lírio “[...] se está acontecendo avanços não seria o caso de o aluno deixar de frequentar a escola, mas também seria interessante se fosse oferecido algum tipo de curso profissionalizante, ou oficinas do seu interesse” (Respostas caso de ensino 9). Verbena concordou com esta visão, acrescentando “[...] acredito que se houver a elaboração de um planejamento construído em parceria com o profissional do AEE, professores da sala regular e família poderá ser muito importante para a continuidade da escolarização desse aluno (Respostas caso de ensino 9).

Assim, como já anunciado, houve visões com direcionamentos diferenciados. Enquanto algumas concordaram que o aluno deveria permanecer na escola, independentemente da idade e caso avanços fossem identificados, outras pontuaram a necessidade de manter a idade de escolarização regular ao considerar se um aluno permaneceria no Ensino Fundamental ou se deveria seguir para outros espaços de formação, como as oficinas profissionalizantes.

Algumas das falas apontaram especificamente a necessidade do estudante com deficiência intelectual ser inserido em atividades que oportunizassem uma aproximação voltada ao trabalho/profissão. Outras colocações também foram feitas. Hortência acreditou que para além do ensino comum “necessita também, de experiências, treinamento e inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, a participação em oficinas profissionalizantes seria de fundamental importância” (Respostas caso de ensino 9).

[...] os alunos com deficiência intelectual devem permanecer na escola respeitando suas individualidades e passando por cada etapa, sendo promovido de acordo com sua especificidade até concluir o Ensino Médio. E quando não mais frequentar a escola, devemos encaminhar ao mercado de trabalho (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 9).

Espero sinceramente que possamos sonhar juntas com uma nova realidade para os alunos com deficiência intelectual e com outras deficiências com uma idade mais avançada – próprios de EJA. Sonho que estes alunos possam ter um ensino profissionalizante e também inclusivo, que possam realmente ser capacitados para serem inseridos de forma significativa em uma sociedade inclusiva. Imagino que esse ensino deva ser um núcleo profissionalizante que contemple as mais diversas necessidades do mercado, que possa ser ofertado para todas as pessoas e preferencialmente para as com algum tipo de deficiência. Que esse ensino seja realmente bom, que as pessoas que dele fizerem parte já saiam do mesmo com emprego garantido (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 9).

Analisando as perspectivas no campo da educação e do trabalho Ferretti (2010) pontua que, considerando os jovens, em geral, são animadoras em termos de acesso, porém limitadas em relação à qualidade. Quando se volta aos alunos com deficiência, as oportunidades parecem limitadas nos dois aspectos, tanto no acesso quanto na qualidade. No Brasil, a formação voltada especificamente para o campo profissional em nível médio ocorre na modalidade do ensino técnico, mas, de acordo com Ferretti (2010), quando o indivíduo é do PAEE o acesso ao ensino técnico é ainda mais limitador.

Respaldando-se em alguns estudos, Miranda (2010) afirma que “No Brasil, a educação profissional para pessoas com deficiência vem sendo oferecida, em grande parte, pelas organizações da sociedade civil que prestam atendimento especializado a esse grupo de pessoas” (p. 245). Tal constatação demonstra isenção por parte de organizações públicas e privadas em ofertar opções para as pessoas PAEE se profissionalizarem.

Sobre a qualificação profissional realizada em oficina protegida, escola-empresa e centros ocupacionais, Miranda (2010) chama atenção para o fato de que:

As atividades ensinadas nesses ambientes geralmente são: artesanato, tapeçaria e marcenaria, selecionados mais em função dos recursos materiais e humanos disponíveis e da tradição institucional do que da demanda do mercado de trabalho. Assim, o que se observa é que essa população tem tido a oportunidade de desempenhar atividades mais de caráter ocupacional do que profissional, e nem sempre compatíveis com o mercado de trabalho (MIRANDA, 2010, p. 247-248).

Com os dados possíveis de terem sido analisados no presente tópico, constatou-se uma falta de diretriz clara acerca dos encaminhamentos a serem realizados com os alunos com deficiência com idade avançada e que se encontravam nas escolas brasileiras, em especial, os alunos com deficiência intelectual. Certamente, a preparação para o trabalho e a autonomia nas atividades em geral são pontos a serem focados na EJA.

Assim, se a educação de jovens e adultos se apresenta enquanto possibilidade de prosseguir a escolarização para os jovens com deficiência intelectual, ela acaba sendo uma via sem saída, devido à falta de oportunidades na educação profissional no contexto nacional. E quando se esgotam os interesses das escolas ou das famílias em permanecerem na escola, a certificação de terminalidade específica, tema do próximo item, parece se tornar uma possibilidade.

6.2.9 Terminalidade específica

Uma possibilidade referente à conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual, considerando os alunos com esta especificidade e que não dão conta de acompanhar os conteúdos curriculares formais, é de a escola fornecer um certificado de terminalidade específica, conforme preveem dispositivos na LDB nº 9394/94 (BRASIL, 1996) e na Resolução nº 02/01 (BRASIL, 2001a). Este tema foi o principal assunto no caso de ensino 7, escrito pela Profa. Verbena. Partindo do caso, as participantes foram questionadas se elas concordavam com a certificação de terminalidade específica que Ariel iria receber ao final do ano.

A Profa. Hortência disse não concordar, pois era uma questão de direito do aluno Ariel permanecer na escola. A Profa. Girassol também concordou que a terminalidade específica, neste caso, não seria uma decisão correta e pontuou:

Infelizmente a legislação não é inclusiva. Mas, deve ter alguma forma de intervir para que o aluno não saia prejudicado. Não entendo muito bem, mas será que o Ministério Público Federal não poderia defender os direitos da pessoa com deficiência? Seria um caminho árduo, mas vale a pena tentar (Profa. Girassol – Respostas caso de ensino 7).

Ainda que a LDB não deixe claro como deverá ocorrer esta forma de certificação e a quem serviria, a Resolução. nº 02 esclarece que a mesma se volta somente aos alunos com deficiência intelectual grave e deficiência múltipla. Deste modo, pontuasse que não seria o caso de muitos dos alunos com deficiência intelectual que se encontram matriculados nas

escolas públicas brasileiras. Ainda assim, foi possível verificar dúvidas entre as participantes do presente estudo.

Quanto à terminalidade [...] penso que estamos ainda muito devagar nesta questão, realmente muito complexa e ninguém parece saber muito sobre o assunto. É uma discussão pertinente no nosso grupo de estudo aqui na UFSM. Professores irresponsáveis e ignorantes vão promovendo alunos sem critério nenhum apenas com a justificativa que eles necessitam ser aprovados (Profa. Margarida - Respostas Caso de ensino 7).

Eis a grande polêmica: TERMINALIDADE ESPECÍFICA! A quem ela serve? Como se dá no atual contexto? Como dar a terminalidade a um aluno de 16 anos que está progredindo? Muitas são as questões que estão na ordem do dia em relação ao alunado com deficiência intelectual. [...] a terminalidade específica, a meu ver, transita numa seara muito indefinida, é como se tivéssemos diante de um labirinto, cuja saída não foi encontrada. [...] É um assunto sobre o qual há imprescindibilidade de maior estudo (Profa. Cravo - Respostas Caso de ensino 7).

Falta-me embasamento teórico para descrever os critérios que atendam essa tomada de decisão. Faço-me a seguinte pergunta: como decidir se uma pessoa é capaz ou não de aprender? Como decidir o que uma pessoa deve ou não aprender? Em minha opinião a terminalidade específica vai de encontro ao que acredito: que todos são capazes de aprender respeitando o seu tempo. Entretanto, confesso que ainda não li e não me aprofundei sobre esse assunto (Profa. Lírio - Respostas Caso de ensino 7).

De fato, como apontado pela participante Cravo e ressaltado por Iacono e Mori (2004), é necessário o aprofundamento de estudos sobre certificação da terminalidade específica. A insuficiência de clareza sobre o tema e as incertezas geradas nas participantes foi compreensível e justificável, pois:

Nem a LDB, nem a Resolução nº 2/2001 prescrevem como será essa certificação. Desta forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção dos serviços. [...] Isso se por um lado, possibilita a cada região a liberdade para construção da proposta em torno da implementação da terminalidade específica, por outro pode levar a caminhos que contrariam os direitos e vontade das pessoas com DI e de suas famílias em relação a essa escolarização (LIMA; MENDES, 2011, p. 197 - 197).

Considerando também o art. 24, parágrafo VII da LDB, que determina que “[...] cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 1996, p. 25), fica explícito a necessidade de cada sistema deliberar em suas orientações particulares definições e esclarecimentos sobre os caminhos que deverão ser percorridos para a obtenção do certificado de terminalidade específica pelos alunos com deficiência intelectual e deficiência múltipla.

Desta forma, devem-se considerar as orientações municipais e/ou estaduais específicas ou no PPP das escolas e, caso não haja indicações, a orientação é que se pautem nos espaços apropriados a necessidade de construção de tais recomendações, considerando, inclusive, o art. 12 da LDB que aponta para a possibilidade de autonomia por parte da escola.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial, no item reservado especificamente para discorrer sobre a terminalidade específica, indicam os componentes que devem ser considerados no momento de determinar a conclusão do Ensino Fundamental:

Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica [...] o teor da referida certificação de escolaridade deve: possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido (BRASIL, 2001a, p. 59).

A participante Orquídea fez pontuações afirmando que para o sistema manter o aluno na escola por muito tempo “não é interessante, visto que interfere na questão econômica e financeira [...]” (Respostas Caso de ensino 7). Esta colocação faz sentido e também é apontada por Lima e Mendes (2011) ao considerarem que a terminalidade específica “[...] se mostra uma forma oportuna de controlar o tempo de permanência do aluno com DI no ensino fundamental. Porque, quanto mais tempo ele permanecer sem alcançar a progressão nas séries escolares, mais gastos são gerados [...]” (p. 205).

Uma indicação sobre o que poderia ser feito com o aluno Ariel foi dada pela participante Margarida. Ela sugeriu que após a verificação de suas habilidades, o aluno fosse encaminhado para “[...] oficinas profissionalizantes, para verificar qual mais se identificaria com ele, e assim, pensar em algum curso técnico ou curso de capacitação para que ele siga sua vida com autonomia” (Respostas Caso de ensino 7). Esta indicação também é feita por Elias et al. (2012) ao afirmar que “possivelmente na prática cotidiana, um bom caminho para efetivar a terminalidade seria encaminhar os deficientes mentais à educação profissional ou à continuação dos estudos através da Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EJA” (p. 51). Porém, há discordâncias acerca desta opção, como aponta Lima (2009):

Considerando que a oferta, tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da Educação Profissional, obedece à peculiaridade de cada região do país, não sendo as mesmas e nem satisfatórias para atender à demanda em todos os municípios brasileiros, inúmeros alunos, após receberem essa certificação, muito provavelmente não terão para onde prosseguir em termos de modalidade educacional, restando-lhes a opção de permanecer em casa, sem nenhum acesso a qualquer tipo de escolarização, portanto, privados de qualquer contato com os outros alunos, num ambiente escolar (LIMA, 2009, p. 154).

Ainda, pontua-se que Verbena indicou, em seu caso, a precariedade de oficinas profissionalizantes na realidade em que atuava, bem como a insegurança da família em matricular o filho na EJA, devido à violência na região, pois, como se sabe, esta modalidade de ensino é ofertada majoritariamente no período noturno.

Algumas participantes falaram sobre a realidade local de atuação e a terminalidade específica. A professora Cravo mencionou não ter conhecimento de alunos que tivessem recebido a terminalidade específica em todo o estado de Sergipe. A profissional Lírio falou sobre a realidade específica de Aracaju e também afirmou não conhecer nenhum caso. Sobre a realidade de Rio Claro, a participante Violeta informou que:

Na prefeitura da nossa cidade isso não ocorre, damos oportunidade para os alunos evoluírem em suas potencialidades. Porém, a idade é o problema, pois a prefeitura é responsável por alunos até o quinto ano - depois passam para a responsabilidade do Estado que não vê com bons olhos a continuidade desses alunos, dando a terminalidade a eles (Profa. Violeta - Respostas Caso de ensino 7).

A Profa. Flor de Lótus afirmou que em sua escola tinha uma aluna “[...] com 22 anos com deficiência intelectual severa, não desenvolveu a leitura e escrita, mas gosta da escola, portanto continua a frequentar a mesma, atualmente em uma sala de 7º ano e no contra turno recebe atendimento no AEE [...] (Respostas Caso de ensino 7). Estas colocações foram ao encontro do que Iacono e Mori (2004) afirmam ao anunciarem que, em relação aos alunos com deficiência intelectual e à história recente da Educação Especial, o que se tem constatado é que estes ficam os anos de suas vidas estudando e em algum momento acabam se ausentando da escola e, na maior parte das vezes, sem a certificação de conclusão de escolaridade.

Já a participante Hortência informou que em Linhares, cidade que atuava, ocorreu um caso de um aluno que recebeu a terminalidade específica, mas houve muita polêmica por parte dos familiares. O estudo realizado por Lima (2009), com 24 familiares de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental de Uberlândia/MG com o objetivo de analisar a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a escolarização na classe comum, identificou que em relação às expectativas futuras sobre a escola e à opinião dos familiares sobre a terminalidade específica:

“[...] a maioria manifestou não desejar esse certificado para seus filhos, pois acreditavam que ele poderia ser um mecanismo que contribuiria para a discriminação, e queriam que os filhos recebessem o mesmo certificado de conclusão que todos os outros alunos da escola regular recebem. Esses dados nos permitem afirmar que a política de escolarização da pessoa com DI que lança mão da “terminalidade específica” está na contramão dos sentidos e expectativas dos familiares quanto à escolarização dos filhos com DI” (LIMA, 2009, p. 155).

Ainda sobre a presente temática, um estudo realizado com cinco alunos jovens e adultos com deficiência intelectual do Paraná concluiu, após análise de suas histórias de vida e escolaridade e dos saberes que lhes foi possível apropriar-se, que:

[...] não se esgotaram as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDB para que lhes fosse fornecida a referida terminalidade e, portanto, eles não devem recebê-la ainda, mas continuar matriculados na escola, mesmo que em programas de educação especial (IACONO; MORI, 2004, p. 12).

Com os relatos das participantes e as pesquisas citadas foi possível declarar que, de fato, falou-se de um tema delicado que necessitava de maior conhecimento e aprofundamento, pois se mostrou incipiente. Além disso, uma leitura em âmbito mais ampliado acerca da terminalidade específica precisaria ser realizada. Lima (2009) reflete acerca das políticas neoliberais que sustentam as políticas brasileiras voltadas à Educação Especial, sendo que, atualmente, o que se percebe é um modelo de escola projetado para atender os interesses econômicos e políticos da elite, importando a transmissão e imposição de conhecimentos, mas sem considerar o histórico e individualidades de cada um.

É necessário criar formas de romper com essa lógica imposta pelas políticas neoliberais e trabalhar rumo à perspectiva de construção de sistemas escolares democráticos, em que haja abertura para a possibilidade de participação de toda a comunidade. Para tanto, evidencia-se a necessidade de debates e reflexões aprofundados a respeito do modelo de escola que temos e a quem ele tem servido. [...] Nesse contexto, é importante repensar as ações que visam a adaptar as práticas escolares sem mudar a forma como a escola está organizada e, mais especificamente, é preciso discutir exaustivamente o sentido da “terminalidade específica”, principalmente, mas não somente, com os principais sujeitos que possivelmente seriam afetados pela proposta, isto é, os educandos com DI e suas famílias (LIMA, 2009, p. 156).

Lima (2009), investigando a opinião de pais de jovens com deficiência intelectual sobre este assunto, concluiu que “o mesmo sistema que advoga promover a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual mantém e/ou cria mecanismos para excluí-lo” (p. 152). Enfim, o certificado de terminalidade específica é de fato um risco de abreviar o percurso de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na escola, de fazer a fila andar e livrar as escolas destes alunos. Por outro lado, mantê-los indefinidamente numa escola que não garante o direito da educação, não oferece alternativas de profissionalização, programas de transição da escola-trabalho também não é solução, uma vez que eles irão evadir. Enfim, o certificado de terminalidade específica é apenas a ponta do iceberg ou uma das engrenagens, dentre várias, de um sistema de escolarização que precisa melhorar para oferecer educação de qualidade para todos.

6.2.10 Dicas para o ensino

Além de abordarem questões de cunho mais geral, como as subcategorias descritas anteriormente, as professoras analisaram os casos de ensino específicos e ofereceram dicas práticas para desvendar como concebiam o ensino de alunos com deficiência intelectual. A

seguir apresenta-se tais dicas direcionadas para possíveis caminhos, considerando desafios no ensino de alguns alunos com deficiência intelectual.

6.2.10.1 Aluno Ariel – caso de ensino 7

A Profa. Verbena forneceu sugestões para o trabalho junto ao aluno Ariel, foco do caso de ensino sete. Tais recomendações também puderam beneficiar as atividades das demais professoras e trouxeram sugestões sobre a necessidade de mais atenção ao caso por parte de outros atores escolares.

A observação do potencial do aluno e seus interesses deve ser feita por toda equipe pedagógica, não percebi isto nesse caso. É preciso que todos da equipe pedagógica se envolvam no processo de aprendizagem desse aluno, acredite nas suas potencialidades. Assim cabe a nós da SRM, trabalhar essa sensibilização e acompanhar os trabalhos desenvolvidos, viabilizando os recursos existentes na SRM, assim como os atendimentos especializados em outras instituições (Profa. Orquídea - Respostas Caso de ensino 7).

O aluno precisa se sentir incluído, percebe-se que eles se sentem acolhidos apenas na SRM e não no regular e isso é o nosso grande problema (Profa. Rosa - Respostas Caso de ensino 7).

[...] penso que seria interessante trabalhar com mais articulação com os professores da sala regular, visto que o relato registra que o aluno não possui interesse nas aulas, agitando-se e não permanecendo na sala de aula (Profa. Margarida - Respostas Caso de ensino 7).

Também foram sugeridas propostas para o trabalho direto com o aluno Ariel, com ideias envolvendo jogos, desenvolvimento motor, uso do computador, uso de brinquedos, dentre outros. As professoras, Tulipa, Lírio, Girassol e Cravo sugeriram

[...] usar o nome de algum artista plástico, pesquisando suas obras, bibliografias, e assim contagiar este aluno a produzir obras de arte estimulando sua capacidade criadora a partir de material diversificado. Passei a trabalhar assim com uma aluna que tinha e gostei da ideia, pois tem grandes artistas plásticos desenvolvendo suas técnicas a partir de materiais diversos, como no universo da SRM (Profa. Tulipa - Respostas Caso de ensino 7).

Oralização: Trabalhar com as histórias da Bruxinha Zuzu, que só apresenta imagens, e depois recortar os quadrinhos, embaralhar e pedir que o aluno ordene a história;

Concentração e atenção: jogos das sombras, jogos de ligar pontos, jogo de labirinto, jogo da velha, jogo dos sete erros, jogos de relacionar, quebra-cabeças. Utilizo os jogos em folhas avulsas e no computador.

Dificuldades gráficas: aramado russo, jogo do alinhavo, roleta do alfabeto com pregador, escrever utilizando moldes fazendo o contorno, etc...

Agitação permanente: elaborar rotina e nela conter momentos de estimulação motora ampla com bola, trilhas, música e circuitos (Profa. Lírio - Respostas Caso de ensino 7).

Criar pastas de comunicação com o aluno;

Utilizar programas educativos em computadores com som e desenhos em movimento;

Elaborar projetos de preservação do Meio Ambiente que contextualize a realidade do aluno (coleta seletiva de lixo, vídeos com desenhos animados...);

Construir brinquedos reciclados com os alunos para a organização de uma “Brinquedoteca escolar” ou mesmo para presentear os alunos de uma creche (Profa. Girassol - Respostas Caso de ensino 7).

Sugiro que sejam trabalhadas atividades de atenção, concentração no computador, com aplicativos para esse fim, a exemplo do Tangran; outra atividade que pode oportunizar uma maior concentração é o Sudoku, devendo ser iniciado com elementos que sejam de interesse dele, e não necessariamente com números, até chegar a outros estágios, com números, por exemplo (Profa. Cravo - Respostas Caso de ensino 7).

Outras sugestões foram dirigidas para um trabalho mais individualizado com o aluno, destacando a importância na comunidade escolar em que estava inserido, valorizando o mesmo e o contato com a família como meio de facilitar descobertas sobre gostos e interesses de Ariel, podendo assim direcionar o trabalho para o que lhe fosse mais atrativo.

[...] conquistá-lo, demonstrar carinho e atenção, dizer da importância de também estar nesse grupo. Realizando esse trabalho de conquista, de aproximação com o aluno, descobrindo nele o que gosta e partindo do interesse do aluno o professor consegue obter bons resultados (Profa. Rosa - Respostas Caso de ensino 7).

A partir das características do aluno Ariel, sugiro que para dificuldade de concentração, agitação permanente, dificuldades gráficas, dificuldade de fala, dentre outros, partir dos interesses dele, entrar em contato com a família e descobrir peculiaridades da sua vida: como se relaciona, o que gosta de comer, lazer, músicas preferidas, enfim, elaborar atividades que o envolvam com os colegas de sala. Criar estratégias que ele se sinta parte integrante do grupo e de acordo com as mudanças de comportamento dispor de recursos visuais de baixa e alta tecnologia para melhorar a comunicação do mesmo com todos que fazem parte dela (família, amigos, comunidade em geral) (Profa. Hortência - Respostas Caso de ensino 7).

Foram feitas pontuações sobre a necessidade da busca por ajuda de profissionais da saúde, dentre eles, médicos e fonoaudiólogos:

Primeiro é necessário saber se esse aluno está sendo ou não medicado corretamente, reavaliar essas questões com a família e profissionais da saúde [...] (Profa. Rosa - Respostas Caso de ensino 7).

[...] uma questão a ser levantada é a da medicação para melhorar a atenção e permanência em sala de aula. Pois o aluno pode ter também Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, talvez uma consulta nova ao médico, com um relatório detalhado do comportamento do aluno, seja o que possa fazer a diferença (Profa. Violeta - Respostas Caso de ensino 7).

[...] creio que a professora está no caminho certo, pois a mesma relata os avanços de Ariel, acrescentaria sessões com a fonoaudióloga para melhorar a fala (Profa. Flor de Lótus - Respostas Caso de ensino 7).

Por fim, e já pontuado em outros momentos na presente pesquisa, a participante Laélia chamou a atenção para a questão do tempo de aprendizado. “[...] o que preciso é tempo para que Ariel possa significar essas aprendizagens. Mas nessa escola que temos, a cultura escolar tem apenas um tempo, uma crença, uma atitude, um conteúdo que resultam em sistemas homogenizadores” (Respostas Caso de ensino 7).

6.2.10.2 Aluna Mirela – caso de ensino 8

As sugestões para este caso englobaram diferentes temáticas que serão apresentadas no intuito de adensar algumas reflexões e não para trazer necessariamente respostas. A colocação feita por Verbena demonstrou que ainda se encontrava professores que acreditavam que o aluno PAEE era de responsabilidade somente do professor do AEE.

O que foi possível observar no relato é que a aluna não se sente parte da sala regular, ela não é acolhida com flexibilidade curricular de acordo com os seus interesses. É possível observar esse fato quando a professora da sala regular sugere que a professora de AEE ofereça atividades diferenciadas, o livro que é diferente dos demais alunos, e a própria metodologia da sala regular que se preocupa com resultados imediatos e prazos, excluindo aqueles que não acompanham um mesmo ritmo de aprendizagem. Na sala de recursos o seu foco de interesse é respeitado, e a aluna aprende de forma prazerosa (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 8).

A fala anterior apresentou pontos cruciais para a reflexão sobre as condições a serem superadas para o avanço da inclusão escolar. A necessidade de compreender e discutir sobre questões envolvendo o currículo escolar, a formação de professores, o tempo escolar que é tão rígido, dentre outros. Pontos estes que reforçam a necessidade de aprofundamento e progresso para superar obstáculos voltados à Educação Especial.

Um aspecto desafiador no caso de Mirela, segundo sua professora do AEE, era a dificuldade de memorização de conteúdo e de compreender as tarefas, embora ela fosse muito eficiente no jogo da memória e em jogos de estratégia que envolviam raciocínio. Como foi possível perceber nas falas abaixo, este fato pareceu se repetir em outras realidades.

É bem comum vermos alunos se saírem bem em jogos de memória e outros e não armazenar os conteúdos ensinados. Temos um aluno que adora jogos no computador, tem uma grande facilidade em baixar os mesmos e jogá-los, mas não consegue guardar o que aprendeu referente à escrita e leitura (Profa. Flor de Lótus - Respostas caso de ensino 8).

Eu também fico muito inquieta quando percebo que alguns dos meus alunos com deficiência intelectual são bons no jogo da memória, montam quebra cabeça com muita habilidade, aprendem rápido os ícones no computador e celular, porém não se beneficiaram da leitura e escrita (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 8).

Foi interessante observar as habilidades mencionadas pela Profa. Verbena, considerando seus alunos tidos com deficiência intelectual. Partindo das diversas constatações acerca deste público feitas ao longo do presente trabalho, ficou o questionamento: tais alunos teriam mesmo deficiência intelectual?

Indagadas sobre qual seria a explicação para a contradição, foram dadas algumas opiniões com possíveis interpretações.

Acredito que o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 8).

Essa questão é bastante complexa, no meu entendimento. Penso que está relacionada com os interesses da aluna e com as metodologias utilizadas no processo. Os jogos são mais atraentes e, portanto, proporciona motivação para realizá-los (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 8).

São áreas distintas do cérebro para responder a memória, isto é, sabemos através da literatura que o cérebro memoriza melhor quando a tarefa envolve a emoção. A atividade do jogo é com certeza muito mais significativa, do que a atividade meramente de repetição que não produz prazer (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 8).

Considerando os jogos disponibilizados à Mirela, a Profa. Laélia indagou sobre quais jogos seriam estes e se os mesmos ofereciam desafios considerando sua dificuldade: “[...] fiquei imaginando que grau de complexidade teriam esses jogos [...]” (Respostas caso de ensino 8).

A Profa. Girassol pontuou que a ludicidade auxiliava no desenvolvimento de Mirela, mas pontuou que “[...] é preciso ir mais além, o jogo facilita a aprendizagem de Mirela por isso deve ser utilizado para a formação do conceito da linguagem oral, escrita e o raciocínio Lógico – Matemático (Respostas caso de ensino 8).

As professoras Flor de Lótus e Verbena mencionaram o uso do computador pelas pessoas com deficiência intelectual e a facilidade em utilizar este equipamento, como apontado por Cintra, Jesuino e Proença (2010) para estes alunos “[...] o ambiente computacional no processo de aprendizagem proporciona maior autonomia nos trabalhos, estimulando a criatividade, a curiosidade, a interação e contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de estrutura lógica do pensamento” (p. 80 - 81).

6.2.10.3 Aluno Alfred – caso de ensino 9

Para explicar os possíveis motivos que levaram à morosidade no alcance de resultados mais promissores em relação ao aluno, foram apontadas as seguintes razões:

[...] é possível perceber que diz respeito a metodologias inadequadas que não atendem as especificidades do aluno, pelo diagnóstico poderia se observar melhor resultado, mesmo respeitando suas limitações. A postura do professor de AEE e da sala comum são de busca de mais conhecimentos no que diz respeito a práticas pedagógicas e manter a parceria entre esses dois profissionais para melhor atender casos com o de Alfred (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 9).

[...] penso que essa “morosidade” começa desde os primeiros anos de vida de Alfred. Pelo relato é percebido que a família parece ser bastante ingênua, sem cultura, não procurando especialistas para estimular Alfred em seu desenvolvimento (Profa. Margarida - Respostas caso de ensino 9).

A meu ver, o que levou a morosidade no caso de Alfred, foi o fato dele ser visto pela deficiência que apresenta, ou seja, como incapaz, não se levando em conta o potencial que tem a desenvolver. Por mais conhecimento que se

tenha, sem determinação aliada a confiança nas possibilidades de avanços, o trabalho não prospera. Cravo certamente acreditou e obteve grandes avanços. O que não é possível é recuperar as lacunas que ficaram nos anos anteriores num curto espaço de tempo (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 9).

A fala da Profa. Verbena tocou na questão da formação de professores para atuarem com os alunos do PAEE e, em especial, com os alunos com deficiência intelectual. Sobre este assunto, Michels e Lehmkuhl (2015), ao analisarem documentos da política de formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental que atendem alunos considerados com deficiências, ao longo das décadas de 1990 e 2000 no Brasil, concluem que as proposições políticas vêm acarretando mudanças na organização do sistema de ensino. As referidas autoras consideraram que os encaminhamentos contidos nas políticas de Educação Especial mantêm elementos de vertentes pedagógicas médico-pedagógica e médico-psicológica.

[...] mais uma vez na história, a formação de professores está no centro das preocupações políticas, não para que mudanças estruturais ocorram, mas para garantir mudanças que possibilitem a manutenção das relações existentes. Formar o professor da Educação Especial para assumir a perspectiva inclusiva como a que possibilitara uma nova visão sobre as relações concretas estabelecidas com os sujeitos da Educação Especial, sem tratar de suas condições objetivas (que dizem respeito ao diagnóstico, mas principalmente as condições sociais e econômicas desses sujeitos) e a expressão da subjetivação da exclusão (MICHELS; LEHMKUHL, 2015, p. 123-124).

Considerando as ponderações anteriores, notou-se a complexidade de se alcançar uma formação que fosse mais eficaz e que proporcionasse metodologias de trabalho apropriadas. Sobre a atuação familiar, certamente, o crescimento em um ambiente estimulante e com pessoas que oportunizem sua evolução através da busca de serviços e profissionais contribui sobremaneira para um desenvolvimento mais promissor do deficiente intelectual. Porém, há que se ter cuidado ao acreditar que famílias com “menos acesso cultural” são negligentes em relação ao cuidado e responsabilidade com seus filhos. Cabe ainda o questionamento acerca de qual cultura está se falando, é preciso romper com visões estereotipadas e preconceituosas acerca da pobreza.

A escola parece não estar preparada para oferecer o real acesso cultural aos alunos com deficiência intelectual, à medida que suas práticas ainda se orientam por uma visão negativa, segregada e problemática desse público, propondo um ensino que desconsidera os sujeitos, não lhes permitindo que tenham acesso ao produto social historicamente construído pela humanidade (MOSCARDINI; SIGOLO, 2012, p. 03).

Um ponto levantado em algumas falas versou sobre o tempo de aprendizagem que era algo particular de cada aluno. A fala da Profa. Violeta ilustrou este entendimento: “Em uma primeira análise acredito que cada um tem seu ritmo e que esse deve ser respeitado e valorizado” (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 9). Para além,

A classificação das habilidades dos alunos não pode depender do tempo. É necessária a compreensão de que o tempo flui na aprendizagem de forma muito pessoal e que cada um tem o seu caminho específico para aprender. Este caminho ainda não foi descoberto pelo Alfred que está ainda aprendendo a caminhar (Profa. Tulipa - Respostas caso de ensino 9).

Considerando o relato de Cravo sobre a demora no progresso do aluno Alfred, as colocações das professoras acerca desta questão e sobre o tempo de aprendizagem ser algo individualizado, a pesquisa realizada por Leonel (2014) com oito professoras de duas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial para deficientes intelectuais do estado do Paraná, ao analisar sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, identificou que as professoras consideravam estes aspectos lentos, justificando tal situação pela limitação dos alunos:

[...] na compreensão dos professores, o aluno com deficiências intelectual apresenta um ritmo de aprendizagem lento, o que o leva a ter um déficit em seu aprendizado e desenvolvimento. Isto mostra que, no entendimento destes participantes, é como se o desenvolvimento em seu processo de ensino-aprendizagem resultasse unicamente do ritmo e do tempo para a aprendizagem do aluno (LEONEL, 2014, p. 142).

O que se destacou aqui foram os outros fatores que corroboraram para um processo de ensino e aprendizagem lento ou pouco eficiente do PAEE ou do alunado que compõe as escolas públicas brasileiras que, por muitas vezes, são ignorados, recaindo somente sobre estes a culpabilidade pela não aprendizagem ou pelo ritmo lento desta: “[...] muitos dos

fatores (pedagógicos, sociais, culturais, etc.) que podem mascarar as dificuldades que levam este aluno a um aprendizado insatisfatório não se destacam e acaba por sobressair à visão individual da incapacidade” (LEONEL, 2014, p. 146).

Uma observação feita pela Profa. Violeta acerca do desenvolvimento de Alfred seguiu esta direção:

Também cabe a nós professores de Ensino Especial e também ensino regular avaliar de modo crítico nossos progressos, porque se o aluno não progrediu talvez não esteja sendo significativo o aprendizado para ele. O problema é nosso, nós como educadores é que temos que mudar sempre (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 9).

A Profa. Lírio acreditou que “[...] conhecer o aluno e partir de suas preferências é sempre o primeiro passo. Trabalhando sua autoestima e confiança Cravo já conseguiu excelentes resultados” (Respostas caso de ensino 9). Orquídea considerou também que “[...] o compromisso tanto da família como do(a) professor(a) em acompanhar o aluno, acreditando no seu potencial, é fundamental para se alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem” (Respostas caso de ensino 9).

Acredito que no caso Alfred, ele precisa de apoio e oportunidade para desenvolver o que ele faz de melhor. [...] O desenvolvimento da arte contextualizada com a realidade de Alfred pode vir a contribuir positivamente em sua aprendizagem. A matemática a partir do material concreto também pode ser outra forma de interesse em sua aprendizagem (Profa. Girassol - Respostas caso de ensino 9).

Considerando o agrupamento das respostas acerca deste caso, pode-se observar que não foram apontadas sugestões sobre a questão que interrogou sobre como lidar com a postura de profissionais do ensino comum, como trazido no relato da Prof. Cravo, que parecem não enxergar com tanto entusiasmo os avanços dos alunos com deficiência.

6.2.10.4 Aluna Sebastiana – caso de ensino 10

Algumas sugestões foram dadas considerando o trabalho a ser desenvolvido com Sebastiana para que ela avançasse em sua aprendizagem. A Profa. Cravo abordou a necessidade de retirar Sebastiana do

[...] anonimato, do “quietinha sem atrapalhar”, do papel de passiva para ativa, autora, construtora do conhecimento, elevando sua autoestima, viabilizando a interação com os demais colegas. A partir daí, priorizaria a leitura, escrita, interpretação e as operações matemáticas, ou seja, o básico necessário como pré-requisito para outros conhecimentos (Profa. Cravo – Respostas caso de ensino 10).

Minha sugestão é o desenvolvimento da autonomia nas atividades de vida diária e a potencialização desses temas para a promoção de outras aprendizagens, como leitura e escrita. Por exemplo: Uso e reconhecimentos dos sanitários masculino e feminino; hábitos de higiene nesses espaços; materiais de higiene usados nesses espaços. Nesses três temas há uma quantidade enorme de palavras que podem ser usadas para o letramento, recorrendo a jogos e outras estratégias (Laélia – Respostas caso de ensino 10).

Como professora de Sebastiana, acredito que devo descobrir qual é a porta de entrada do conhecimento dessa criança; isto é: desvendar o que é realmente importante para ela, talvez seja a família, talvez jogos eletrônicos, talvez nada disso importe, mas todos nós temos algo que gostamos mais, que temos um interesse maior, seja por animais, pessoas, plantas, eletrônicos, enfim, descobrir o interesse é primordial. [...] Descoberto tal assunto, explorá-lo ao máximo, com figuras, jogos, livros, utilizar computador e *tablet* uma vez que já demonstrou ter afinidade com esses eletrônicos, também recorrer a demais materiais e objetos afins do assunto que possa demonstrar maior interesse. Como o maior problema de Sebastiana é reverter a memória de curto prazo em memória de longo prazo, o caminho deve ser a emoção, então quanto mais Sebastiana se emocionar, considerar significativo seus atendimentos em AEE, maior serão as chances de transportar seus conhecimentos de memória de curto prazo em memórias de longo prazo (Profa. Violeta – Respostas caso de ensino 10).

Considerando o interesse de Sebastiana por tecnologias digitais, foram dadas sugestões para se alcançar resultados mais motivadores.

Já que Sebastiana gosta de tecnologia, existe o programa Participar que pode ser baixado no site do movimento down, que a ajudaria bastante na sua alfabetização. Jogos que estimulem a memória, a oralização, a atenção e sequência lógica também são excelentes. Tulipa deve orientar a professora da sala regular, pode fazer algumas atividades de exemplo, ou planejar as atividades juntas [...] (Profa. Lírio – Respostas caso de ensino 10).

Sebastiana apresenta pontos positivos para o processo de ensino e aprendizagem. O interesse pelo computador é um deles. É preciso acreditar em seu potencial. Essa ferramenta pode possibilitar grandes avanços na sua aprendizagem, seja através do uso de softwares com jogos pedagógicos que trabalhem a atenção, percepção, memória e outros aspectos, ou com vídeos com histórias de superação, com músicas para trabalhar a autoestima e também com assuntos ligados aos conteúdos trabalhados em sala de aula (Profa. Orquídea – Respostas caso de ensino 10).

Foram dadas também sugestões considerando as ações que deveriam ser realizadas envolvendo o professor da SRM e do ensino comum.

No momento que os professores começarem a planejar juntos abrirá um leque de possibilidades e não somente para o aluno em questão, mas, para todos aqueles que necessitam um pouquinho mais de individualidade, um pouquinho mais de atenção. [...] Faz-se urgente boa vontade, bom senso, leituras, estudos, reflexões e principalmente o trabalho compartilhado com outros professores [...] (Profa. Margarida – Respostas caso de ensino 10). Sendo assim, a parceria entre professor de sala regular e professor de AEE será de fundamental importância no planejamento das atividades. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo situações funcionais e que façam sentido para toda turma incluindo Sebastiana acredito que será bem proveitoso (Profa. Verbena – Respostas caso de ensino 10).

As questões que se voltaram para a colaboração entre o professor da SRM e do ensino comum perpassaram por esta pesquisa em diversos momentos. O ponto central foi a falta de articulação entre estes dois profissionais, relacionado, de forma mais ampla, ao modelo atual da política de Educação Especial que dificulta uma maior aproximação que permita trocas efetivas.

Considerando que os professores das SRM e do ensino comum são os que lidam mais diretamente com os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas comuns, como indicado nas falas acima, a relação entre os dois se faz fundamental para que, partir dela, se vislumbrem mais possibilidades de avanço do referido coletivo. Como foi possível verificar nas falas, não se tratou somente de espaço para planejamento, uma vez que os professores precisam estar dispostos e terem meios para efetivar um trabalho mais promissor.

Por fim, foi dada uma sugestão considerando o tempo escolar de Sebastiana e a necessidade de haver uma alternância entre os professores.

No caso de Sebastiana, reteria 2 anos [...] Mudaria as professoras do AEE a cada ano, para que ela experimentasse estratégias, metodologias diferentes de estímulos e práticas pedagógicas inclusivas. Inseriria uma auxiliar para ela 2 ou 3 vezes na semana para conduzir e desenvolver a sua autonomia (Profa. Girassol – Respostas caso de ensino 10).

A Profa. Girassol demonstrou ter uma posição rígida para o caso em questão. Tomar a iniciativa de reter por dois anos a aluna não trouxe garantias para sua escolarização. Estratégias e metodologias diferenciadas deveriam estar presente na prática de todo e qualquer profissional, a falta delas demonstra problemas relacionados à formação.

Tendo as possíveis dicas para se alcançar a aprendizagem e o ensino dos alunos aqui tratados, chega-se ao final do item que tratou das práticas pedagógicas no AEE voltadas aos alunos com deficiência intelectual. Para além, o presente estudo também visou explorar se o potencial formativo do intercâmbio proporcionado pelo ambiente virtual formado pelas 12 professoras participantes do estudo, associado aos casos de ensino. No tópico a seguir apresenta-se os resultados relacionados a este objetivo do estudo.

6.3 Professoras de AEE em rede social na internet: possibilidades dos espaços virtuais colaborativos de formação aliado à ferramenta de casos de ensino

Várias poderiam ser as análises produzidas a partir do considerável conjunto de dados que o presente estudo possibilitou gerar. Entretanto, devido à necessidade de delimitação optou-se, nesse item, por apresentar três conjuntos de dados para evidenciar o potencial formativo da experiência de participar de uma rede social que permitiu o intercâmbio entre as professoras participantes, através da interação baseada na construção e análise de casos de ensino.

O primeiro conjunto de dados foi intencionalmente selecionado para demonstrar a possibilidade de mudanças conceituais nos discursos das professoras a partir do intercâmbio da confrontação de opiniões, crenças e conhecimentos. O objetivo foi descrever e analisar como as professoras caracterizavam seus alunos com deficiência intelectual, explicavam as causas e discutiram como poderia ser identificada essa condição.

O segundo conjunto de dados apresenta a avaliação formal (APÊNDICE B) das professoras obtida a partir da primeira parte do instrumento de avaliação final, que envolvia questões fechadas, e que foi apresentado ao final da experiência, ou seja, na terceira etapa do estudo.

Finalmente, o terceiro conjunto de dados apresenta uma avaliação qualitativa baseada nas respostas escritas das professoras às questões abertas que faziam parte do mesmo instrumento de avaliação final.

Assim, as apresentações dos resultados foram organizadas nessa seção em três tópicos, e serão detalhadas a seguir, a saber:

- a) Possibilidades de mudanças conceituais nos discursos das professoras a partir da problematização dos casos de ensino;
- b) Avaliação dos aspectos formais do programa de formação pelas professoras participantes;
- c) Avaliação qualitativa do programa de formação segundo relato das professoras participantes.

6.3.1 Possibilidades de mudanças conceituais nos discursos das professoras a partir da problematização dos casos de ensino

Para além de demandar as professoras discutir sobre o “o que” e “como” ensinar, no caso do AEE para alunos com deficiência intelectual, julgou-se procedente, problematizar, o próprio conceito de deficiência intelectual e o processo de caracterização, classificação e identificação desses alunos, considerando o que a literatura aponta sobre a complexidade do conceito de deficiência intelectual, as dificuldades em relação às definições, e que no contexto nacional se alia à uma falta de critérios para identificar quem é o alunado com deficiência intelectual.

6.3.1.1 Características da pessoa com deficiência intelectual

Quando tentaram caracterizar a deficiência intelectual, um primeiro aspecto, embora pouco abordado, voltou-se para a definição a partir das causas ou dos determinantes da condição. Em relação às causas da deficiência intelectual as participantes Violeta e Hortência, mencionaram que:

A deficiência intelectual é consequência, quase sempre, de uma alteração na ação cerebral, gerada por fatores genéticos, problemas de diferentes ordens na gestação, ou ainda intercorrências no parto ou pós-nascimento. Quando faço a anamnese com a família posso avaliar muitos fatores que podem ter contribuído para causar a deficiência na pessoa, com a história de vida suspeitar que se tratasse de uma pessoa com deficiência com ou sem causa conhecida ou identificada (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 4).

[...] alterações e complicações no desenvolvimento da criança, como prematuridade, complicações da gravidez e de parto, podem participar como fatores de risco (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 8).

De fato, segundo a AAMR (LUCKASSON, 2002) há diferentes causas para a deficiência intelectual e estas podem ser divididas em pré-natal (antes do nascimento), perinatal (durante o processo de nascimento) e pós-natal (depois do nascimento). Entretanto, apesar da literatura indicar mais de 300 fatores associados a deficiência intelectual, na prática, analisando-se casos reais, na maioria deles (principalmente nos níveis leves de deficiência intelectual, que tem maior incidência), é difícil precisar quais foram os determinantes biológicos da condição, ou constatar diferenças neurológicas significativas (MENDES, 1995), de modo que essas hipóteses de diferenças neurológicas são apenas teorizações, que centram no organismo desses indivíduos, particularmente em seus cérebros, a existência da condição.

A maioria das professoras descreveram a deficiência intelectual a partir das características comportamentais que consideravam típicas dessas pessoas:

A dificuldade de retenção é sim uma das características do aluno com deficiência intelectual (Profa. Lírio - Respostas caso de ensino 3).

[...] podem apresentar fragilidade de atenção, memória, transferência e metacognição (Profa. Cravo - Respostas caso de ensino 3).

[...] lentidão na aprendizagem, dificuldades nos aspectos de cuidados pessoais, comunicação, habilidades sociais [...] (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 4).

[...] apresentam limitações significativas não só no funcionamento intelectual, mas no comportamento cotidiano, expresso através da falta de habilidades conceituais, sociais e práticas, seja na comunicação, na autonomia, nas relações sociais e interpessoais e outros. O aluno com deficiência intelectual apresenta limitação em pelo menos duas dessas áreas de habilidades (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 4).

[...] dificuldades de atenção, concentração, memória, desmotivação para tarefas escolares [...] (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 8).

[...] um baixo rendimento em atividades acadêmicas relacionadas aos signos e significados do processo de leitura e escrita, isso sempre se evidencia no deficiente intelectual (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 8).

As indicações estão em consonância com os componentes da deficiência intelectual já apresentados na literatura seguindo as influências do modelo médico, que se referem a déficits no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas. Segundo Smith (2008), pessoas com esta especificidade podem apresentar: dificuldade na comunicação social, no engajamento à aprendizagem acadêmica, de reconhecer emoções, alguns podem ter também

transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, prejuízo da habilidade cognitiva - o que pode fazer com que tarefas simples se tornem difíceis - e este agravo pode influenciar na qualidade da lembrança bem como da flexibilidade na aplicação de conhecimentos e habilidades já assimiladas e, à medida que são comparados com seus pares, são menos capazes na aquisição de conhecimentos quando as atividades não são planejadas, ou seja, não possuem uma rotina. “Aprender novas habilidades, armazenar e recuperar informações (memória) e transferir conhecimento para novas situações ou habilidades um pouco diferentes são desafios [...]. A memória, especialmente a de curto prazo, é, muitas vezes, prejudicada” (SMITH, 2008, p. 183).

Desta forma, é possível perceber que as características apontadas nas falas das professoras (algumas vezes com termos mais de senso comum) vão ao encontro do que pode ser tido como atributo nas pessoas com deficiência intelectual. Porém, ao mesmo tempo em que descreveram as características da deficiência intelectual, fizeram algumas ponderações sobre as características encontradas no referido público serem também características de outras especificidades:

A dificuldade de retenção de conceitos pode estar ligada a deficiência intelectual, mas também pode estar agravada por outros problemas que a criança apresente e que ainda não foi diagnosticado como por exemplo: falha no processamento auditivo, problemas cognitivos, transtornos - que podem estar atuando em conjunto a deficiência intelectual provocando a dificuldade da retenção da aprendizagem (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 3).

Muitos alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades de atenção, concentração, memória, desmotivação para tarefas escolares e problemas de indisciplina, mas muitos outros transtornos também apresentam essas características (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 8).

Estas falas problematizam as tentativas de caracterizar indivíduos com deficiência intelectual, ou seja, indicam que determinadas características estão presentes em pessoas com outras singularidades ou mesmo que não foram identificadas como tendo alguma deficiência ou transtorno qualquer. Outras falas das professoras contribuem para questionar a atribuição de estereótipos das pessoas consideradas com deficiência intelectual.

Penso que em muitas turmas, encontramos alunos com as mesmas características dela e que não são deficientes. A questão de dificuldade de atenção, concentração, memória, desmotivação para tarefas escolares e

problemas de indisciplina, hoje são comuns ter casos desses em sala de aula e que muitas vezes alguns professores julgam especiais por esse comportamento. [...]. Tive muitos alunos com deficiência intelectual, como também alunos com transtorno global do desenvolvimento, que apresentaram essas características (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 8).

Uma das questões para discussão do caso de ensino quatro perguntava sobre o que caracterizava a deficiência intelectual leve, considerando que essa é potencialmente a condição mais atribuída aos alunos do AEE, e ao mesmo tempo a mais polêmica da literatura. Entretanto, as respostas, em sua maioria, não trouxeram destaques sobre a deficiência intelectual leve exclusivamente, mas falaram da deficiência intelectual de modo geral. Apenas duas colocações se referiram especificamente a deficiência intelectual leve:

[...] é possível observar que além da falta de atenção e memória os alunos com deficiência intelectual leve não conseguem fazer a transmissão do conhecimento, ou seja, eles não conseguem aplicar espontaneamente em uma determinada tarefa escolar um saber ou um saber fazer adquirido em outro contexto, mesmo quando existe pouca diferença entre esses dois contextos (Profa. Lírio - Respostas caso de ensino 4).

O aluno com deficiência intelectual leve apresenta, geralmente, menor comprometimento nas áreas adaptativas, tendo a questão da dificuldade acadêmica como a mais evidente. Falta, no entanto, do meu ponto de vista, a avaliação institucional, da escola como um todo e, notadamente, de seus processos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de se analisar se foram esgotadas todas as possibilidades pedagógicas, por exemplo, ao invés de creditar somente ao aluno, a “culpabilização” pela não aprendizagem (Profa. Cravo - Respostas caso de ensino 4).

A colocação da Professora Cravo, acerca da necessidade de se realizar uma avaliação institucional, evidenciou a preocupação, já apontada na literatura, sobre a dificuldade em se estabelecer limites entre as deficiências que são advindas da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, daquelas que seriam de fato dos alunos. Ela teceu também considerações sobre a necessidade da escola se avaliar de forma ampliada, ou seja, perpassando por todos os profissionais, metodologias, limites atuais, dentre outras questões, para que se encontre e se esgote todas as alternativas, não medindo esforços, para que o aluno avance em relação a sua aprendizagem e demais aspectos de seu desenvolvimento. Ela insinua que pode ocorrer atualmente de a escola responsabilizar somente o aluno por não conseguir aprender determinado conteúdo ou tarefa, atribuindo-lhe um grau leve de deficiência intelectual, se

esquivando assim de se auto avaliar e se modificar para responder as necessidades de todos os alunos.

Acerca das discussões aqui colocadas, Oliveira (2011) nos auxilia a compreender a deficiência intelectual quando afirma que esta:

[...] não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento; o que deve ser classificado não é o nível de deficiência, mas o sistema de apoio, representa uma mudança de paradigma - de um traço expresso somente pelo indivíduo por uma expressão da interação entre o indivíduo e o ambiente (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Dentre as pontuações feitas ao longo do estudo, algumas foram nessa direção de olhar mais para o ambiente do que para variáveis da pessoa:

O resultado de algumas leituras a respeito da classificação do aluno com deficiência intelectual dentro da especificidade leve, moderada, severa; remetia à passagem dessa classificação para uma atual, referente ao tipo de apoio necessário, se intermitente, limitado, extenso ou generalizado, porque isso é o que conta, de fato. Para além da classificação, há a necessidade de identificar quais os apoios necessários (Profa. Cravo - Respostas caso de ensino 4).

As características inatas do indivíduo podem ser mais ou menos acentuadas conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente. Isso significa que a deficiência intelectual tem por base o desenvolvimento da pessoa, as relações que estabelece e os apoios que recebe (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 8).

As limitações dos alunos com deficiência intelectual estão diretamente relacionadas com suas vivências sociais, familiares, estímulos, genética para construção “saudável do conhecimento”, para isso é necessário muito comprometimento e envolvimento de todos que estão frente ao aluno. E nesse momento eu penso que muitos não conseguem ser alfabetizados e muitos casos tiveram o envolvimento de família, diferentes profissionais, diferentes estratégias, continuidade de aprendizagem, vivências (Profa. Margarida - Respostas caso de ensino 8).

Considerando a definição atual de deficiência intelectual (LUCKASSON et al., 2002) Anache e Martinez, que se utilizam do aporte da perspectiva histórico-cultural em seus estudos alegam que:

Embora esse conceito seja oficialmente assumido no Brasil, ele apresenta uma concepção de aprendizagem da pessoa com deficiência fundamentada em uma visão adaptativa e naturalista sobre os processos de aprendizagem. Os aportes apresentados pela perspectiva histórico-cultural nos oferecem possibilidades de problematizarmos esta visão, uma vez que nessa perspectiva a deficiência é entendida como uma construção social e o sujeito é considerado na sua singularidade. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos, já que as funções psicológicas superiores⁶⁹ se constituem por intermédio das atividades humanas no contexto cultural (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 44).

Assim sendo, concorda-se com Dias e Oliveira (2013) ao dissertarem sobre a deficiência intelectual afirmando que esta deve ser compreendida “[...] como um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, que deve ser considerada em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas (p. 175).

Voltando-se mais especificamente ao caso de ensino oito, considerando as características da aluna Mirela e, dentre elas a indisciplina, foi questionado se as participantes do estudo consideravam ser os problemas de comportamento uma característica das pessoas com deficiência intelectual.

Acredito que as características apresentadas por Mirela como tendo dificuldades de atenção, concentração, memória, desmotivação para tarefas escolares e problemas de indisciplina são bem típicas de nossos alunos com deficiência intelectual, que em maior ou menor grau sempre predominam em seus comportamentos dentro do contexto escolar (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 8).

No caso de Mirela quando não era atendida ou era contrariada fazia birra, jogava as cadeiras no chão, derrubava os objetos que estavam sobre a mesa, apagava o quadro enquanto a professora escrevia, chutava a porta, ficava correndo pela sala de aula e batia nos colegas. Esses problemas comportamentais podem ou não ser devido à deficiência intelectual (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 8).

⁶⁹ Para Vygotsky o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de *processos psicológicos superiores*, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Estes se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, construção de conceitos, pensamento abstrato, etc (PLETSCH, 2009, p. 90-91).

A indisciplina, relatada em vários dos casos de ensino, não seria de antemão, um atributo das pessoas com deficiência intelectual. Mendes e Lourenço (2009) identificaram que os problemas comportamentais, associado ao baixo desempenho, aumenta a probabilidade de alunos serem indicados por professores do ensino comum como estudantes do PAEE. Assim, é provável que nas SRM tenham mais alunos com problemas comportamentais, e isso pode levar a construção de estereótipos e à crença de que esta seja uma característica desses alunos.

No caso de ensino oito, o problema de comportamento, começou a ser notado após um desencadeamento de troca de professores. Possivelmente, as dificuldades de a escola prover os apoios necessários podem acarretar na indisciplina. Alguns apontamentos apresentados pela Profa. Hortência vão ao encontro deste entendimento:

Quando você relata que no ano letivo de 2013, a aluna passou por três professoras, prejudicando o desenvolvimento não só de Mirela, mas de toda a turma, consegue-se entender toda essa agitação que provocou na aluna um comportamento inquieto e agressivo. E, ainda, que a mesma não se concentrava nas atividades como antes, e saía a todo o momento da sala de aula. Como a criança não consegue entender direito por que ela não aprende como os colegas e nem sabe dizer o que está acontecendo, ela pode “pedir socorro” de outras formas (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 8).

Entretanto, foi possível identificar, sobre a questão da indisciplina, que a maior parte das falas refutam ser esta uma característica típica de pessoas com deficiência intelectual.

Tenho alunos da EJA com 30 anos de idade e estudando desde os sete, apresentando as características descritas no caso Mirela, exceto o comportamento inadequado (chutar móveis, desestruturar o ambiente...) essas não são características típicas do deficiente intelectual (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 8).

Quanto à indisciplina varia muito de aluno para aluno, não considero conduta típica de alunos com deficiência intelectual (Profa. Flor de Lótus - Respostas caso de ensino 8).

Foram feitas também ponderações no sentido de que o contexto em que o aluno está irá influenciar em seu comportamento. “Penso que alguns problemas comportamentais são típicos de alunos com deficiência intelectual, mas que o contexto ambiental também influencia muito” (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 8). Outras colocações foram ao encontro da convicção apontada por Rosa acerca da influência do meio familiar na ocorrência

de problemas comportamentais, que acabam pesando mais do que os fatos escolares, na opinião das professoras:

Algumas crianças repetem os mesmos comportamentos que vivenciam em casa, não sei se é o caso de Mirela, mas é bom investigar. Muitos dos problemas comportamentais são desencadeados pelo contexto ambiental, alcoolismo e uso de drogas por pais ou responsáveis, negligência, falta de afeto e de suporte emocional à criança (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 8).

[...] o contexto em que a criança está inserida é dominante para o resultado do seu comportamento (Profa. Violeta - Respostas caso de ensino 8).

Questões comportamentais como a desmotivação para as tarefas e os problemas de indisciplina não têm relação direta com a deficiência, e sim com a construção dos valores, com a experiência de vida e com a formação familiar (Profa. Cravo - Respostas caso de ensino 8).

O contexto ambiental, tanto na escola quanto no seio familiar, tem grande influência no comportamento das pessoas, seja com a pessoa com deficiência intelectual ou as ditas “normais” (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 8).

Problemas de comportamento não estão relacionados a deficiência intelectual. Nesse caso entendo ser resultado do contexto (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 8).

Ainda sobre a construção de estereótipos para alunos com deficiência intelectual, tal como a ideia de que são indisciplinados, cabe destacar que:

O ser humano possui uma história social, na qual estão englobados elementos da cultura e uma história individual, os quais dizem respeito ao contexto relacional, que também é cultural, o que dificulta padronizar um tipo específico de comportamento para um determinado tipo de deficiência, ou seja, as reações frente à deficiência dependem não só das capacidades individuais do sujeito, mas também do que representa para seu ambiente familiar, escolar e social no sentido mais amplo (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 47).

A Professora Margarida ao mesmo tempo que apontou avanços já alcançados, em relação à deficiência intelectual, ponderou acerca da complexidade do conceito desta especificidade:

Ao longo da história da educação vemos mudanças, fortalecimento em leis e também mais espaço na nossa área de atuação e com isso percebemos também o quão é difícil e complexo as caracterizações e fundamentações para dar clareza e definições no conceito de deficiência intelectual. Na verdade, o que percebo é a diversidade e heterogeneidade dessa população caracterizada como deficiente intelectual, sofreu e continua sofrendo parâmetros influenciados por uma exigência de cultura socialmente aceita dentro dos padrões ditos normais da sociedade a qual vivemos. (Profa. Margarida - Respostas caso de ensino 4).

Aqui aparece a ponderação de que não se trata de um construto monolítico, na medida em que a definição permite incluir numa mesma categoria sujeitos com características muito diversas. Entretanto, essa conclusão não foi observada na fala das demais professoras, possivelmente porque nas escolas comuns a maioria dos alunos com deficiência intelectual, é de nível leve, ou no máximo moderado.

Contudo, apesar das oportunidades de questionar o conceito de deficiência intelectual, da confrontação de teorias, crenças, estereótipos, se percebe que indagações mais radicais por parte das professoras do AEE ainda são limitadas, e ao mesmo tempo em que reconhecem a fragilidade do conceito, elas se preocupam em descrever as características diferenciadas de seus alunos que justificam o rótulo, e não ponderam ser esta uma condição construída socialmente.

Além de tentar caracterizar um aluno com deficiência intelectual, desmistificar alguns estereótipos e chegar à conclusão de como é difícil precisar as diferenças desses alunos, as professoras foram convidadas a analisar como esses alunos eram identificados em suas realidades, e três possibilidades emergiram dos dados sendo: a exigência de diagnósticos clínicos, a identificação por professores e realidades onde a identificação era feita por centros com equipe multiprofissional, essas três possibilidades são apresentadas a seguir.

6.3.1.2 Diagnóstico clínico

Para iniciar a discussão do item atual, apresenta-se a fala da Profa. Orquídea que descreveu sobre como os laudos eram emitidos por profissionais da saúde em sua realidade.

Casos de alunos que foram encaminhados por solicitações de professores da sala de aula, para uma avaliação neurológica e psicológica, com apenas uma consulta foi diagnosticado como deficiente intelectual e/ou transtorno global do desenvolvimento, sem se levar em consideração o histórico e/ou contexto em que a criança vive [...] (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 2).

A constatação acima volta-se para uma prática que pode parecer comum mas que tem sido vista em outras realidades. Trata-se de situação séria que merece atenção por parte dos Conselhos de Medicina.

Em relação à questão das avaliações para emissão de laudos, foram destacados problemas quando um único profissional faz a avaliação ou quando se baseiam nas informações fornecidas somente pelos responsáveis:

[...] a metodologia clínica usada para o diagnóstico, que na maioria das vezes é realizado por um único profissional, a partir das informações fornecidas exclusivamente pela mãe (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 2).

Há que se pensar muitos absurdos que vemos dentro das escolas. Diagnósticos sendo realizados de maneira irresponsável e imediatista por apenas um profissional da saúde (muitas vezes diagnosticado em uma consulta médica) (Profa. Margarida - Respostas caso de ensino 4).

Acredito que na vivência do ambiente escolar e seu cotidiano, o aluno demonstra muito mais suas características do que numa consulta, por vezes única, a um neurologista ou psiquiatra (Profa. Tulipa - Respostas caso de ensino 4).

Essa é uma questão que merece ser refletida de forma crítica pois pode determinar mudanças que seguirão por toda uma vida de um indivíduo que tenha um laudo de deficiência intelectual. Este cenário, certamente se desdobra no que é possível verificar nas falas a seguir:

Pelo que venho observando nem todos os alunos da minha turma, tem deficiência intelectual, alguns têm distúrbios de comportamento, com comprometimento na aprendizagem da leitura e da escrita. Dois alunos foram diagnosticados com laudos médicos, que a meu ver não são confiáveis (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 2).

Tenho alunos considerados com deficiência intelectual que não se enquadram nos critérios [...] (Profa. Cravo - Respostas caso de ensino 2).

[...] alguns alunos que apresentam diagnóstico clínico de deficiência intelectual às vezes ficamos em dúvida se realmente são deficientes intelectuais (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 2).

[...] penso haver alunos com diagnóstico de deficiência intelectual equivocados (de autismo também) (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 2).

[...] um aluno que cursa o 5º ano do fundamental, onde a família desde 2010 busca de tudo para saber o que seu filho tem, pois existe uma cobrança

enorme da escola, um aluno repetente, que já passou por neurologista, fez avaliação psicológica, e até o momento seus laudos só indicam quadro de déficit de aprendizagem e de atenção. Deparei-me com um laudo de 2010 desse aluno onde o neurologista diz assim no laudo: paciente com déficit de aprendizado iniciando investigação diagnóstica. [...] Agora que foi o pior ele colocou o CID G80, paralisia cerebral. É muito difícil nos depararmos com uma situação dessas, pois conhecemos nosso alunado e sabemos que alguns deles vêm com laudos extremamente errados do próprio profissional. [...]É complicado... (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 2).

Como foi possível verificar, várias participantes relataram incertezas sobre a colocação de alunos na categoria deficiência intelectual e acreditam que haja muitos alunos com laudos dessa deficiência (ou mesmo de outras especificidades) equivocados nas SRM. Nessas falas cabe destacar que ao mesmo tempo em que questionam o rótulo de determinados alunos elas, implicitamente manifestam a opinião de que a deficiência intelectual exista, e pode ser identificada nos alunos.

As questões envolvendo a temática do laudo relativo às pessoas com deficiência intelectual são de fato problemáticas e, segundo Veltrone e Mendes (2011), isso acontece devido ao fato da “[...] nomenclatura e consequente definição do que seja a deficiência intelectual sofreram e ainda sofrem alterações ao longo da história. Esta imprecisão conceitual inclusive trouxe implicações educacionais [...]” (p. 414). Algumas professoras, entretanto, reconhecem complexidade do laudo de deficiência intelectual:

Penso que há dificuldade para se estabelecer um diagnóstico preciso para pessoas com deficiência intelectual até por parte dos profissionais especializados pela complexidade da deficiência [...] Chegar a um diagnóstico preciso é, em geral, um desafio. E com os alunos com deficiência intelectual talvez seja mais desafiador, salvo quando se trata de alguma síndrome, a exemplo da Síndrome de Down, cujo grau de deficiência intelectual é variável (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 2).

[...] para mim a deficiência intelectual é a mais complexa, quando diz a respeito de diagnóstico fechado (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 2).

Outras falas se direcionaram para a dificuldade em conseguir um laudo clínico devido à escassez de profissionais em algumas regiões ou possivelmente a dificuldade em conseguir agendar consultar com profissionais da saúde, de áreas mais específicas, como é o caso de neurologistas.

No meu caso em duas prefeituras há grande demanda de alunos que são visíveis a limitação, porém a grande dificuldade ao acesso a um neurologista ou psiquiatra ocasiona um atraso na concretização do laudo (Profa. Tulipa - Respostas caso de ensino 3).

Mas, como todos interiores, a dificuldade é maior com relação a saúde, marcação de consultas exames, por isso, fazemos uma triagem com o professor de sala, professor do AEE, psicopedagoga e psicóloga para inserção do aluno na SRM até a entrega do laudo do aluno (Profa. Girassol - Respostas caso de ensino 3).

[...] não é nada fácil conseguir este laudo. A dificuldade que os pais têm de conseguir uma consulta com um psiquiatra é bastante grande (Profa. Flor de Lótus - Respostas caso de ensino 4).

Falas que se voltaram para a falta de envolvimento da família também emergiram. Tal constatação, se deve ao fato, de algumas famílias resistirem em prosseguir com os encaminhamentos solicitados pela escola para acompanhamento com profissionais especializados.

Nós trabalhamos com uma equipe multidisciplinar (fonoaudióloga, Fisioterapeutas, Dentistas, Psicóloga, Psiquiatras e médicos clínico geral). Esta equipe nos dá o suporte necessário, mesmo assim os pais ainda resistem sobre a avaliação destes profissionais com os alunos com deficiência intelectual para a certificação do laudo médico e a garantia do tratamento com os remédios adequados (Profa. Girassol - Respostas caso de ensino 9).

Em contrapartida, uma questão delicada, foi narrada pela Professora Orquídea.

[...] Outra coisa que considero preocupante, é a situação sócio econômica de muitas famílias que para sobreviver necessitam do Benefício de Prestação Continuada e, em alguns casos, põe em dúvidas a veracidade dos diagnósticos, visto que os depoimentos feitos pelas mães interferem de forma significativa nos resultados dos laudos. Esse é meu entendimento (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 9).

Essa fala permite problematizar as situações nas quais a emissão de laudos é baseada exclusivamente nas informações fornecidas pelos responsáveis, apontando que declarações ilegítimas podem ser dadas pelos familiares, a fim de se conseguir acesso ao benefício da prestação continuada concedida pelo governo as pessoas com deficiência. Trata-se de uma construção social da deficiência intelectual.

Em relação à identificação de alunos com deficiência intelectual e a emissão de laudos na área, como demonstrado nas falas das professoras do AEE, mesmo após diversos avanços e o passar de anos, ainda se encontra, de maneira ampla na Educação Especial, a utilização de diagnósticos da área da saúde e, mais atualmente para regular o AEE. Angelucci (2014) interessada em verificar as marcas da medicalização quando relacionadas com a temática da deficiência, a partir da lógica médica, fez um levantamento de publicações na base de dados SciELO. Seu interesse maior era o de responder à questão sobre quando se utiliza a terminologia deficiência, se está interessado em que aspectos da vida dos sujeitos? Ao analisar as publicações encontradas percebeu que:

[...] podemos afirmar, a partir desse breve levantamento, que ainda prevalece o olhar sobre as pessoas com deficiência como expressão da anormalidade que, ora deve ser curada ou minimizada, ora deve ser tolerada, mediante domínio de dispositivos interacionais (vide a prevalência das categorias avaliação e aprendizagem e escolarização, que, se somadas, chegam a 72 das 153 publicações analisadas) (ANGELUCCI, 2014, p. 120).

A mesma autora, ao se referir ao documento da atual PNEE/EI (BRASIL, 2008) aponta o reducionismo em relação à compreensão relativa a necessidades especiais tidas anteriormente como um grupo mais ampliado de pessoas, ou seja, tratava-se de necessidades passíveis de serem vividas por qualquer estudante, passando atualmente a grupos específicos e diagnosticáveis característicos no campo da saúde, ou seja, de ordem mais orgânica e que é o recente PAEE.

[...] é preciso observar que não se trata apenas de se organizar a partir da lógica médica, saindo dos referenciais educacionais, mas de, olhando clinicamente para os sujeitos, procurar neles o que lhes falta, o que os distancia da normalidade, para assim, forjar um serviço educacional que favoreça sua aprendizagem (ANGELUCCI, 2014, p. 123-124).

Entende-se que conhecer as causas e características das especificidades apresentadas em alguns sujeitos é importante, porém, esses conhecimentos advindos da área da saúde, de modo geral, não trazem informações relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. A fala a seguir da Professora Tulipa exemplifica essa questão.

Acredito que muitos destes são casos onde se detectaram de forma a não distinguir as habilidades dos alunos e sim apenas focalizar suas inabilidades. Fico sempre me questionando: porque o foco destes alunos está voltado para o que eles não sabem? E baseados nestas limitações rotulam como deficiente intelectual e os destinam ao segregado grupo dos que não aprendem. Não há como se distinguir as capacidades cognitivas dos alunos apenas com foco nas suas impossibilidades (Profa. Tulipa - Respostas caso de ensino 2).

Estudo realizado por Lopes (2010), ainda que fosse numa outra direção, tendo analisado relatórios de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, avaliações estas realizada por uma psicóloga e uma professora especialista em Educação Especial, constatou que pouco contribuem para o desenvolvimento da ação pedagógica da professora especializada participante da pesquisa.

O que se nota na atualidade é que, ao se deparar com um aluno que apresenta alguma suspeita de deficiência intelectual, o primeiro passo é o encaminhamento para o professor da SRM e o próximo movimento é o encaminhamento para setores da saúde. Seria este o caminho mais curto ou, até mesmo, o melhor caminho para auxiliar no desenvolvimento, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares?

Reitera-se que é preciso dar a devida importância aos conhecimentos voltados para área educacional, às informações e ao trabalho no que diz respeito as estratégias de alfabetização e letramento, a estruturação do conhecimento, os diferentes saberes dos professores, dentre outros aspectos educacionais que certamente merecem maior atenção frente ao diagnóstico. Também, informações relativas a cada sujeito como suas histórias de aprendizagem, interações escolares e familiares, dentre outros pontos, deveriam ser mais valorizadas.

Ou pergunta que precisa ser feita é: Seriam os professores os mais indicados para identificar os alunos com deficiência intelectual? Atualmente as recomendações oficiais (INEP, 2016) fornecem liberdade para a escola e os professores definirem se o aluno é ou não elegível para o AEE, sendo que o preenchimento do formulário do censo escolar exige que a escola classifique o tipo de deficiência do aluno. Quando essa deficiência é supostamente no campo intelectual, mesmo professores sendo da Educação Especial não se sentem confortáveis para desempenhar essa tarefa, como se vê a seguir.

6.3.1.3 Dificuldade de identificação pelos professores

Com a junção das falas acerca da temática sobre a dificuldade pelos professores do AEE de identificarem se alunos possuem deficiência intelectual, notou-se que foram várias as menções que confirmaram tal complexidade. As falas a seguir demonstram este fato.

Não considero fácil distinguir alunos com deficiência intelectual de alunos com problemas comportamentais, de aprendizagem e outros [...] Não é fácil realizar essa distinção com total segurança, pois mesmo após uma entrevista com a família, realizar a anamnese, olhar todo o histórico desse alunado, ainda pode dizer que não é o suficiente (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 2).

É realmente um pouco difícil distinguir alunos com deficiência intelectual de alunos com problemas de comportamento, aprendizagem e outros comprometimentos (Profa. Lírio - Respostas caso de ensino 2).

Em minha opinião, penso que não é fácil distinguir alunos com deficiência intelectual, de alunos com problemas de comportamento, aprendizagem e outros comprometimentos (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 2).

Distinguir com segurança, não. É um quadro que pode ser facilmente confundido com um distúrbio ou transtorno de aprendizagem, ou ainda resultar destes, ou seja, ser um efeito e não uma causa (Profa. Laélia - Respostas caso de ensino 2).

Não é fácil distinguir alunos com deficiência intelectual dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 2).

Nessas falas percebe-se que as professoras reconhecem as dificuldades para diferenciar alunos que podem ser considerados como tendo deficiência intelectual, de demais alunos que fracassam em avançar na escola e/ou que apresentam problemas de comportamento. Os alunos com dificuldades de aprendizagem foram citados algumas vezes enfatizando a dificuldade na diferenciação.

Em relação ao grupo de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual é importante destacar a dificuldade de detectá-los em sala de aula, muitas vezes é alguma dificuldade de aprendizagem ou outras questões ainda não resolvidas como emocional, comportamental, transtornos, enfim inúmeras causas podem levar o estudante ter ou demonstrar alguma particularidade que não corresponde ao esperado dito normal (Profa. Margarida - Respostas caso de ensino 2).

Essa questão é bem complexa, pois sempre houve essa confusão, dificuldade de aprendizagem X deficiência intelectual (Profa. Flor de Lótus - Respostas caso de ensino 4).

De fato é muito comum os professores confundirem a dificuldade de aprendizagem com a deficiência intelectual. Muitas vezes quando surge essa dúvida com relação a algum aluno, solicitamos que a família o leve ao médico para se fazer um diagnóstico (Profa. Lírio - Respostas caso de ensino 4).

Neste mesmo direcionamento, foram feitas colocações considerando a dificuldade em diferenciar ou identificar alunos apontados especificamente com deficiência intelectual leve. Duas falas elucidaram esse cenário mencionando questões que levam a esta situação.

Não tem sido fácil identificar quem são os alunos com deficiência intelectual leve, pois as escolas têm encaminhado para SRM um grande contingente de alunos com suspeita de deficiência intelectual. Ao observá-los na SRM verifica-se uma série de aspectos que nos colocam em dúvidas com relação a deficiência intelectual como: má qualidade do ensino, desestrutura familiar, precariedade financeira, carência de profissionais na área multiprofissional (Profa. Verbena - Respostas caso de ensino 4).

Não considero simples ou fácil detectar os alunos com deficiência intelectual leve quando identificados ao ingressar na escola. Acredito que a baixa qualidade no ensino bem como a falta de qualificação profissional, promove a rotulação de alunos com deficiência intelectual pelas dificuldades de aprendizagem que apresentam. Tais alunos, a meu ver, por não serem assistidos em suas dificuldades, desenvolvem uma baixa autoestima e assimilam que são umas incapazes (Profa. Orquídea - Respostas caso de ensino 4).

São essas questões consideradas complexas, devido, inclusive, ao histórico do conceito de deficiência intelectual. Ainda, acredita-se que devem-se também a problemas na atual PNEE/EI (BRASIL, 2008) que delimitou numa esfera orgânica o público elegível a ter direito aos serviços da Educação Especial. Há ainda uma segunda questão a ser considerada na política, em relação ao público elegível para receber este atendimento, pois ao frequentar este serviço e a classe comum há a contagem dupla da matrícula para efeito do valor do FUNDEB repassado, dando direito ao financiamento duplo. Até o ano de 2010 era cobrado o diagnóstico clínico para o recebimento dobrado ao frequentar o AEE. Porém, a partir de 2011, não há necessidade de haver esse tipo de diagnóstico ou laudo, como critério de elegibilidade para frequentar a SRM, com se pode observar no seguinte comunicado no site do INEP:

O Censo Escolar exige que os dados informados possam ser comprovados. Assim, para cadastro de estudantes público alvo da educação especial, é necessário que o professor do [...] AEE elabore o plano de AEE ... A elaboração do plano de AEE deve contar com a participação do professor da sala de aula comum e da família do estudante. É importante notar que o Censo Escolar é base de dados da educação, cujas ações não necessitam de laudo médico para serem efetivadas (INEP, 2016).

Considera-se esta nova exigência um avanço por não mais necessitar de respaldos clínicos no âmbito educacional para elegibilidade de serviços. Deste modo, nota-se que atualmente, para que o aluno tenha direito aos serviços ofertados nas SRM e a escola receba duplamente o recurso, é necessária a elaboração do Plano de AEE pelo professor especializado, juntamente com o professor do ensino comum e da família. O diagnóstico emitido pelo médico, não é mais imprescindível e cabe a escola definir quem é elegível e diferenciar a categoria de deficiência na qual o aluno se enquadra. Concorde-se com Stelmachuk e Hayashi ao se referirem aos alunos com deficiência intelectual que “A exigência de diagnóstico clínico destes estudantes denotaria imposição de barreiras ao acesso aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, discriminação e cerceamento de direito, uma vez que o AEE é de caráter pedagógico e não clínico” (2015, p. 35).

A questão se torna complexa, pois, ao longo da história, os saberes médicos influenciaram sobremaneira a área de conhecimento da Educação Especial, pelo motivo que a preocupação com a educação das pessoas com deficiência surgiu em tais especialistas. No presente estudo, de modo geral, as professoras participantes citaram a exigência do laudo clínico dos alunos com deficiência intelectual que frequentam o AEE, mas foi possível notar que esta exigência não é generalizada.

Em relação ao caso de ensino 2, que requeria posicionamentos de todas as professoras participantes quanto a identificação de alunos com deficiência intelectual pelas profissionais do AEE, observou-se que nem todas responderam essa questão, e algumas respostas surgidas foram:

Eu, pessoalmente, não me arrisco a fazer diagnósticos até porque isso não me cabe como professora, é de responsabilidade dos médicos, pois podemos cair no risco de rotular um aluno com um diagnóstico errado (Profa. Lírio - Respostas caso de ensino 4).

Sabemos que não é da nossa competência o diagnóstico clínico, mas podemos contribuir com o parecer pedagógico, que muito nos orienta como

proceder no processo de ensino e aprendizagem, independente do laudo (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 9).

Não se tem a pretensão de minimizar o quão difícil é para o profissional da Educação assumir uma tarefa (ainda que numa outra perspectiva) que durante décadas não foi sua e, ainda, arcar com possíveis desdobramentos que um documento, que às vezes pode ser interpretado como um laudo, pode acarretar. Mas, destaca-se que nas falas anteriores, nota-se que as professoras se referiram a identificação voltando-se ao diagnóstico clínico, evidenciando a impossibilidade de elaboração do mesmo, mas ressalta-se que não se trata de elaboração de laudos por profissionais da educação, mas sim de um Plano de AEE. Ainda, é interessante observar que a Profa. Lírio mencionou sobre o professor correr o risco de uma rotulação errônea, porém, as participantes ao falarem sobre o diagnóstico clínico destacaram o quanto possuem incertezas sobre a emissão de tais laudos. Ou seja, muitas vezes fica-se preso a um diagnóstico clínico ainda que tenha dúvidas sobre a veracidade do mesmo. Ainda assim, não se questiona sobre a necessidade do rótulo, não se interroga se é necessário classificar, nota-se que apenas vai se adequando a orientações sem uma reflexão mais ampla.

Ainda, acerca da elaboração do Plano de AEE a ser produzido pelo professor especializado, o professor do ensino comum e a família pontua-se, como já abordado em outro momento, que apesar das indicações acerca da articulação entre os referidos professores, seguindo as orientações oficiais, esta se volta a utilização de recursos e não à discussão pedagógica em si. Ainda, o presente estudo ratifica a falta, bem como a dificuldade de articulação, entre ambos profissionais como abordados nos casos de ensino um e quatro. Destaca-se ainda que o caso de ensino quatro referiu-se, para além de tal obstáculo, complicações na articulação também com a comunidade escolar como um todo, ou seja, nota-se grandes dificuldades em efetivar o Plano de AEE como solicitado. Esta constatação pode ser também um dos motivos que leva a dependência do laudo clínico, ainda que sabe-se da dificuldade em consegui-lo em algumas realidades, parece por vezes ser uma via mais viável.

Tais constatações adensam a necessidade imprescindível da garantia, no âmbito escolar, de espaços de trocas entre os profissionais do ensino comum e especializado bem como a comunidade escolar de modo geral. É preciso haver a valorização de ambos os profissionais bem como a consideração das pesquisas que vem apontado a problemática do AEE ser no contra turno, o que leva ao desencontro dos referidos profissionais na forma que a política está prescrita atualmente.

Enfim, a questão da identificação dos alunos com deficiência intelectual pela escola não é facilmente assumida pelos profissionais da educação que ainda parece preferir delegar essa responsabilidade a outros profissionais. Uma possibilidade mais confortável, e talvez a mais indicada em relação ao processo de identificação foram encontradas em realidades onde há equipe multiprofissional responsável por esse processo.

6.3.1.4 Identificação por equipes multidisciplinares

A existência de uma equipe de multiprofissionais foi apontada como mais promissora nas manifestações de seis professoras para identificação de pessoas com deficiência intelectual. As falas a seguir demonstram essa constatação e apresentam em quais localidades há essa possibilidade.

[...] contamos com a ajuda do CAEE (Centro de AEE de Linhares), onde encaminhamos nossos alunos para passar por uma entrevista social, depois pela triagem, onde eles encaminham para uma avaliação com Neurologista (Profa. Rosa - Respostas caso de ensino 2).

[...] aqui em Aracaju contamos com o Centro de Referência De Educação Especial de Sergipe (CREESE) onde o aluno encaminhado passa por uma equipe multifuncional e esse diagnóstico é feito. [...] Todos os meus alunos diagnosticados com deficiência intelectual possuem diagnóstico médico e passaram pelo CREESE e concordo com esse diagnóstico (Profa. Lírio - Respostas caso de ensino 2).

[...] os alunos que atendemos são todos encaminhados pelo Departamento de Educação Especial, que para serem encaminhados passam por uma triagem com psicólogo, pedagogo, assistente social, fonoaudiólogos os quais encaminham alguns casos para ficarem em observação e no aguardo de uma consulta com neurologista. (Profa. Flor de Lótus - Respostas caso de ensino 4).

Atualmente estou como Coordenadora de Educação Especial e professora de SRM e atuo em parceria com as professoras de salas de aula, diretora e coordenadora escolar, psicólogas e fonoaudiólogas. Desta forma, fica mais fácil identificar e nos permite a troca de conhecimento sobre as suas deficiências. [...] Através dos laudos médicos, temos certeza de que todos os alunos que estão estudando conosco são deficientes intelectuais. Mas, realmente se não tivéssemos esse instrumento tão importante seria um pouco mais complicado identificar (Profa. Girassol - Respostas caso de ensino 2).

Muitos alunos apresentam características de dificuldade de aprendizagem, que muitas vezes são confundidas como deficiência intelectual ou outro tipo de transtorno. Os professores devem estar mais bem informados e buscar ajuda com equipe multidisciplinar e/ou outros profissionais da área da saúde, para que não haja resultados comprometedores ou estigmatizados (Profa. Hortência - Respostas caso de ensino 2).

Com as falas anteriores foi possível saber que em várias realidades há a possibilidade de encaminhamento do aluno com suspeita de ter deficiência intelectual para uma equipe multidisciplinar e, através do acompanhamento com tal equipe, as participantes manifestaram ter mais confiança nos laudos emitidos. Mas vale ressaltar que em muitas localidades do Brasil essa não é uma realidade, muitas vezes há dificuldade para uma única consulta com um profissional se quer.

Através dos casos de ensino foi possível estimular as professoras, partindo das questões disparadoras, a refletirem e a problematizarem o conceito de deficiência intelectual, a fim de avaliar se o intercâmbio de experiência, saberes, crenças e opiniões, entre as mesmas, potencializariam questionamentos mais aprofundados no sentido de compreender esse conceito, não como uma descoberta científica de existência concreta, que algumas pessoas tem ou não tem, para a compreensão de que se trata de um construto.

Pelo exposto percebe-se que o intercâmbio no ambiente virtual forneceu um ambiente estimulante para a circulação de opiniões muitas vezes diferentes, que permitiram avançar na compreensão das professoras sobre a deficiência intelectual, que foi suficiente por exemplo, para questionar estereótipos, processos de identificação, identificar problemas derivados da complexidade do conceito, ou conflitos de interesses, e até mesmo buscar soluções. Entretanto, percebe-se que compreensões novas e velhas oscilam, e que ao mesmo tempo em que colocam em cheque tudo o que supostamente caracteriza o indivíduo com deficiência intelectual ainda denotam a crença de que é possível e importante identificar o aluno com, do aluno sem deficiência. Ao mesmo tempo em que se dizem incapazes de identificar esses alunos para efeitos legais, informam que no contexto da sala conseguem identificar muitos alunos com diagnóstico equivocado de deficiência intelectual, o que pressupõe que sejam capazes de identificar alunos com deficiência intelectual.

Assim, acredita-se que uma possibilidade para que houvesse mudanças mais incisivas fosse ter de modo mais direcionado a intervenção da pesquisadora, fazendo pontuações/provocações nas colocações das participantes a fim de motivar maiores reflexões.

A seguir apresenta-se os resultados das avaliações da formação proporcionada pelas professoras acerca da participação nessa experiência.

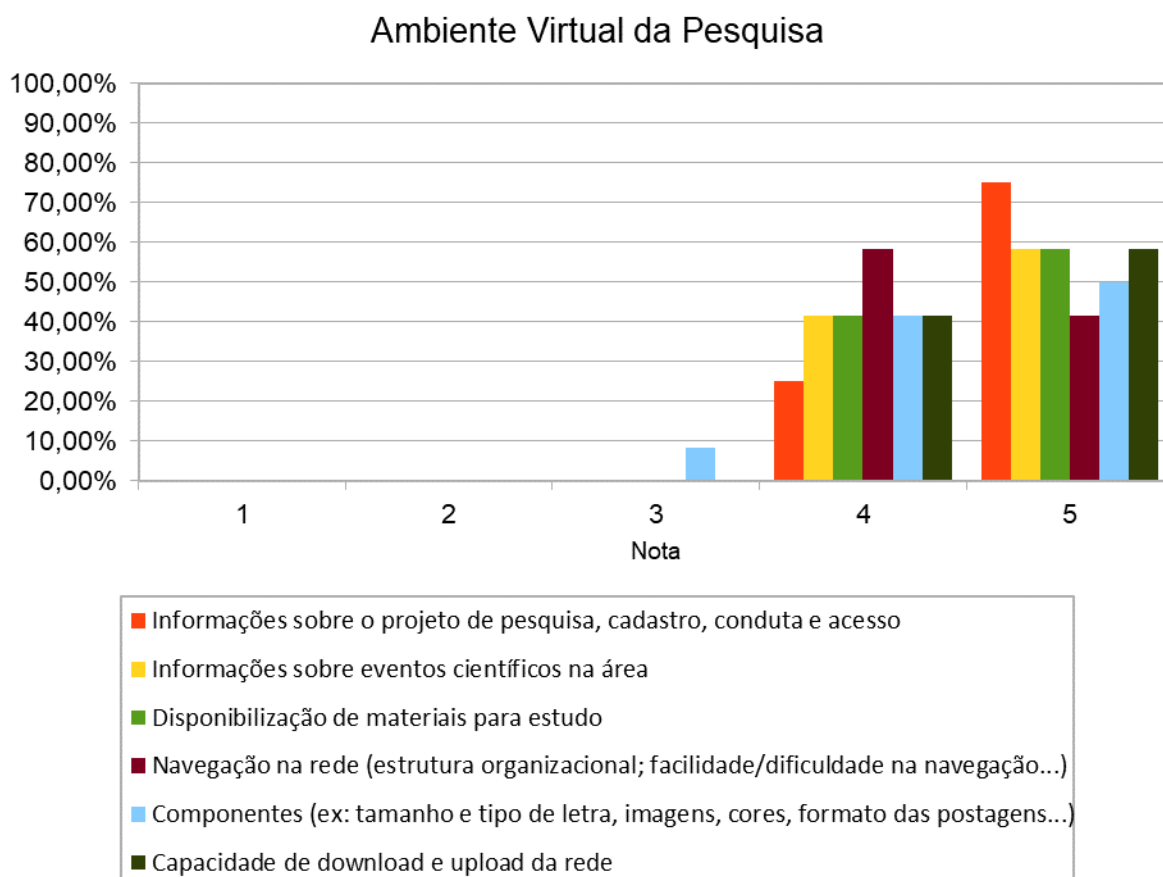
6.3.2 Avaliação dos aspectos formais do programa de formação pelas professoras participantes

A fim de realizar uma avaliação da validação social da pesquisa todas as participantes responderam o questionário de avaliação (APÊNDICE B) formulado para tal finalidade. Considerando a primeira parte do instrumento, foram atribuídas notas que variaram de um a cinco e refletiam o grau de satisfação e de importância em relação ao estudo⁷⁰. Acerca desta parte quantitativa, os assuntos foram organizados em categorias temáticas e a seguir serão apresentados gráficos contendo a sumarização das respostas enviadas.

A Rede Ce@ consistiu em um ambiente virtual contendo três espaços, sendo um deles composto por abas com diversas informações e materiais de estudo aberto a qualquer participante, um grupo de discussão também disponível a qualquer pessoa interessada em participar e outro grupo de discussão destinado a intercâmbios entre o grupo de convidados que era um ambiente restrito, sendo de acesso exclusivo às participantes do presente estudo. Quanto ao ambiente virtual da Rede Ce@ que continha as diversas abas com informações diversas e materiais sendo de acesso aberto, as respostas foram variadas, como se pode observar no Gráfico 1, a seguir.

⁷⁰ Mais informações sobre as notas atribuídas encontra-se no item 5.6 – etapa III da presente tese. Para relembrar, a legenda é: 1 - Insatisfatório/Sem importância; 2 - Pouco satisfatório/ Pouco importante; 3 - Regularmente satisfatório/Regularmente importante; 4 - Satisfatório/Importante; e, 5 - Muito satisfatório/Muito importante

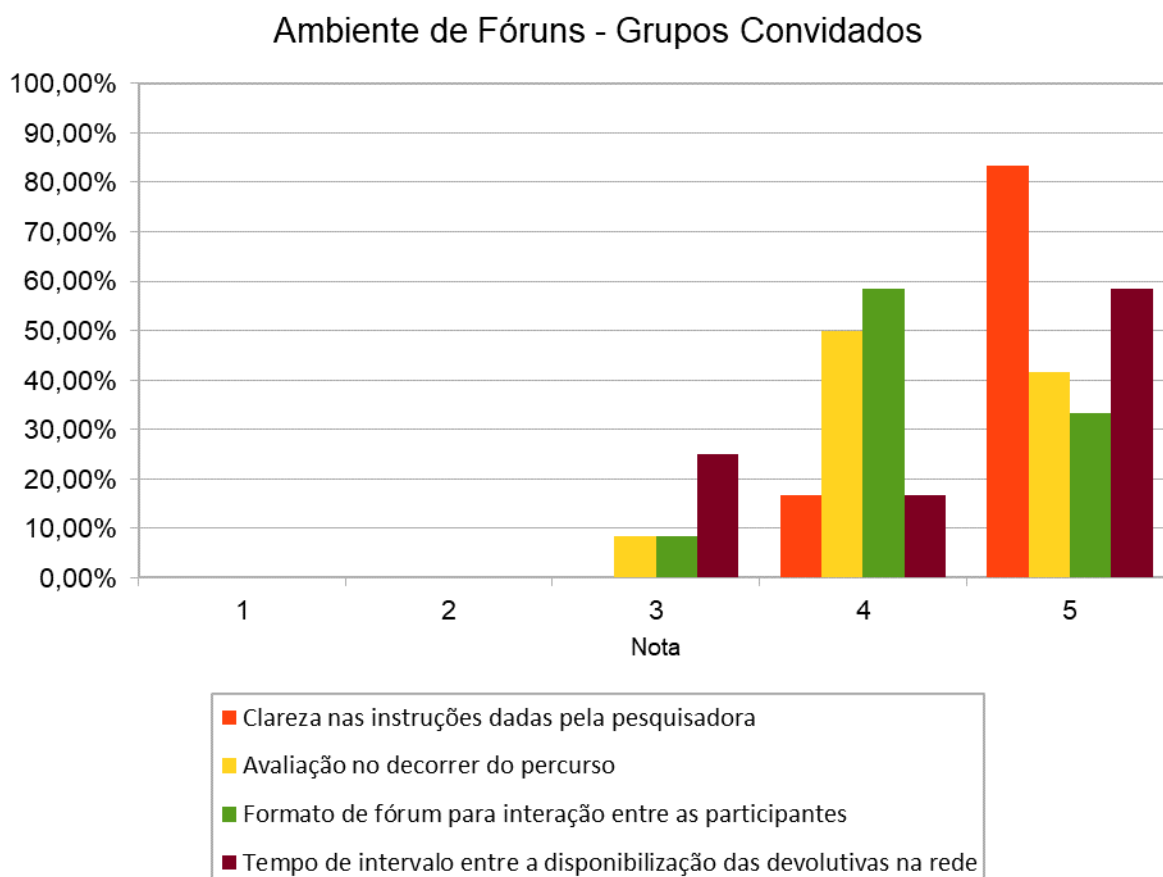
Gráfico 1- Avaliação do ambiente virtual da pesquisa, na Rede Casos e Acasos pelas professoras participantes do estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Acerca do ambiente virtual da Rede Ce@ destinado a pesquisa e questões que passaram pela mesma, a grande maioria das avaliações ficaram entre os itens Satisfatório/Importante e Muito satisfatório/Muito importante como é possível ver no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Avaliação do ambiente virtual do Grupo Convidados pelas professoras participantes do estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

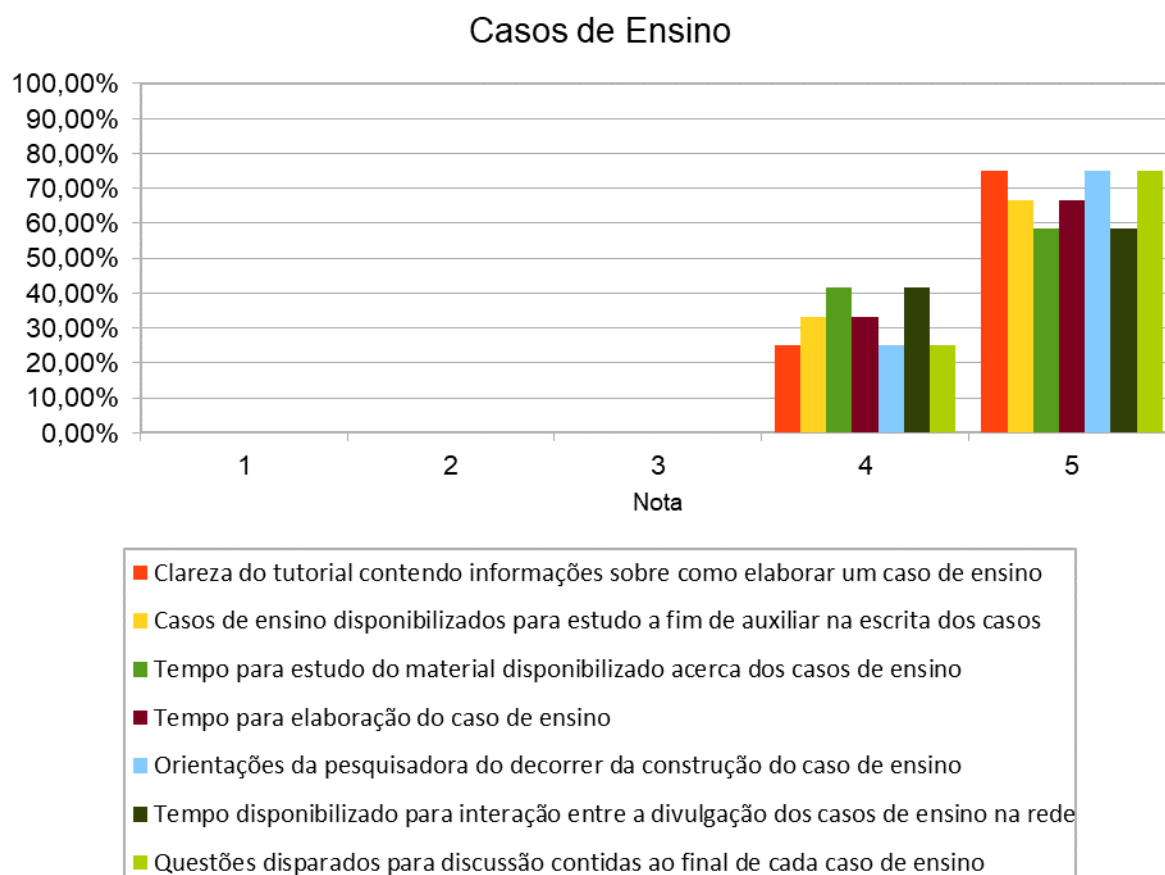
Sobre a avaliação no decorrer do percurso, de fato essa estratégia somente foi realizada, uma vez que foi entre as análises dos casos de ensino 2 e 3. Em relação ao formato do fórum, inicialmente algumas poucas participantes tiveram dificuldades em entender o ambiente, assim orientações e esclarecimentos foram fornecidos através do aplicativo WhatsApp e, quando necessário, via telefone, a fim de que os comandos dados fossem realizados em tempo real.

O tempo de intervalo entre as devolutivas na rede foi definido de acordo com o prazo final do estudo assim, não houve como flexibilizar mais os prazos devido ao cronograma da pesquisa, trata-se de limites impostos pelos prazos a serem cumpridos. Infelizmente, esse aspecto foi prejudicado pela demora na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, e isso impactou toda coleta de dados e finalização do estudo.

O Gráfico 3 apresenta a avaliação sobre a estratégia dos casos de ensino para coleta de dados e formação. As avaliações das participantes oscilaram entre Satisfatório/Importante e

Muito satisfatório/Muito importante sendo que a segunda opção teve maior porcentagem em todos os quesitos.

Gráfico 3 - Avaliação do processo de construção e análise dos casos de ensino pelas professoras participantes do estudo



Pode-se perceber que a maior frequência do conceito Satisfatório/Importante ocorreu nos itens relacionados ao fator 'tempo'. Acrescenta-se que a ordem da escrita dos casos foi negociada com cada uma das participantes de modo a considerar o momento que fosse mais apropriado para cada uma. Ainda, referente a interação nos casos de ensino, embora houvesse um prazo para que fossem feitas as postagens individuais, foi possível realizar postagens com atrasos, até o limite de tempo a ser cumprido considerando as imposições vindas das instituições financiadoras de pesquisas.

No geral, as avaliações acerca do processo para construção dos casos de ensino (instruções, tempo para estudo, modelos disponibilizados, tempo para elaboração e feedbacks da pesquisadora) foram bem avaliados, assim como o tempo destinado a análise e as questões disparadoras. Destaca-se que os itens melhor avaliados foram o tutorial, as orientações da

pesquisadora e as questões disparadoras para orientar a discussão apresentadas ao final de cada caso de ensino.

O Gráfico 4 aborda temas relativos à auto avaliação das professoras quanto a própria participação nas etapas do estudo. Neste quesito as participantes foram menos generosas na avaliação, e percebe-se que os itens relacionados ao fator ‘tempo’ permanecem responsáveis pela ocorrência dos conceitos mais baixos. Ressalte-se que o grau de satisfação Pouco satisfatório/ Pouco importante, que até então não havia sido mencionado, foi reportado.

Gráfico 4 - Auto avaliação das professoras sobre a participação no estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse foi o gráfico com resultados mais distintos entre todos os dados da avaliação quantitativa. A ausência de tempo das participantes do presente estudo pode ser notada desde o princípio do mesmo, quando, por diversas vezes, as professoras chegaram a se desculpar com a pesquisadora por estarem atrasadas em alguma tarefa. Questões como a participação em outros cursos formativos, dentre eles mestrado, bem como adoecimentos e falecimentos de familiares, adoecimento das próprias participantes, foram reportados como justificativas pelo

“não-cumprimento de prazos e tarefas”. Essas são questões que foram abordadas também na avaliação qualitativa e serão expostas a seguir.

6.3.3 Avaliação qualitativa do programa de formação segundo relato das professoras participantes

Na segunda parte da avaliação final as professoras responderam questões solicitadas por escrito, tratou-se de avaliação qualitativa. As respostas dadas foram organizadas em sete tópicos, a saber:

- a) Benefícios do ambiente virtual da rede social e demais considerações sobre a participação na pesquisa
- b) Possibilidades e limites dos casos de ensino
- c) Impacto na prática profissional
- d) Impacto nos alunos dos casos de ensino
- e) Sobre as expectativas em relação ao curso
- f) Diferencial do programa de formação
- g) Sugestões das participantes para programas e pesquisas futuras

A seguir os resultados de cada um desses tópicos são apresentados.

- a) Benefícios do ambiente virtual da rede social e demais considerações sobre a participação na pesquisa

Considerando que o presente item trata do ambiente da rede social onde a pesquisa ocorreu, apresenta-se primeiramente uma colocação que abordou acerca da Rede Casos e Acasos e demais questões gerais.

A plataforma foi de fácil acesso, o tempo de entrega de trabalhos e leituras foi bastante flexível, os artigos disponibilizados foram muito interessantes motivando a leitura, os estudos de caso bem importantes e não muito diferentes dos casos que vemos no nosso cotidiano escolar. A pesquisadora sempre ofertando ajuda e, em contato direto trazendo lembretes e informações sobre o curso, datas, entregas de trabalhos, enfim, sempre disponível para qualquer dúvida (Profa. Margarida – Avaliação final).

Acerca do questionamento sobre a participação na pesquisa, ter beneficiado na atuação, devendo ser considerado na resposta a modalidade a qual o curso foi oferecido, ou seja, em EaD, todas as participantes responderam positivamente acerca da participação no

estudo ter possibilitado auxílios em relação a atuação. Dentre os pontos ressaltados destacam-se a oportunidade de conhecer outras realidades e flexibilidade.

Segundo as participantes a experiência de troca e o conhecimento das diferentes realidades permitiu perceber que as dificuldades são gerais, e isso diminuiu as angústias; aumentou a percepção sobre as similaridades do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual; possibilitou maior segurança na prática profissional; ampliou a visão da Educação Especial em âmbito nacional; e promoveu reflexões sobre a necessidade de avanços e acesso a estudos e literaturas importantes. Outras questões também foram citadas como é possível ver nas falas que seguem:

O curso ofereceu grandes possibilidades para repensar a prática pedagógica cotidiana na escola. Percebi que ao longo das devolutivas das colegas em cada caso, a importância da mediação que deverá ocorrer durante o processo pedagógico na SRM e sala de ensino regular. É imprescindível que o desejo e a motivação sejam trabalhados levando a qualidade nas intervenções dentro da sala. E isso tudo está imbricado na abordagem que o professor deverá fazer para despertar o interesse do aluno para novas aprendizagens e novas construções (Profa. Margarida - Avaliação final).

Trouxe muitos benefícios, principalmente quanto ao público-alvo em estudo. O curso foi além das minhas expectativas, porque consegui compreender e buscar conhecimentos sobre vários assuntos, tais como: legislação referente a instalação e funcionamento das SRM, o trabalho desenvolvido nas SRM de vários estados, entre outros assuntos sobre a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares, matrícula, permanência e aprendizagem. O curso ampliou meus conhecimentos e tive um crescimento muito bom quanto à minha prática pedagógica (Profa. Hortência - Avaliação final).

Com as falas anteriores foi possível notar a importância do processo formativo quando permite ao professor fazer reflexões impactando no repensar da prática pedagógica. Especificamente sobre o fato da formação e da coleta de dados da pesquisa ter ocorrido no ambiente virtual foi pontuada a facilidade que oferece em relação a flexibilidade e praticidade na comunicação entre as participantes; quebra de preconceitos em relação à modalidade; contribuição para despertar do interesse por essas tecnologias; a possibilidade de intercâmbio entre pessoas localizadas em diferentes regiões do país; e uma alternativa importante de formação, considerando a falta de tempo das profissionais. “[...] acredito que estamos em novos tempos na educação, e a modalidade à distância é importante para a construção da instrução atual em todas as etapas de ensino” (Profa. Violeta – Avaliação final)”.

Outros pontos levantados acerca da oferta do curso ter ocorrido numa rede social na internet, as respostas foram além das questões envolvendo a plataforma de coleta de dados. Assim sendo, como pontos positivos foram destacados: receber sugestões sobre a prática; recomendações sobre a organização dos serviços; aprofundamento do conhecimento sobre o tema do estudo; estímulo para prosseguir na pesquisa; oportunidade de aprimoramento profissional; e adquirir consciência do quanto a Educação Especial já avançou.

Em relação aos pontos negativos foram mencionados: a impossibilidade do contato pessoal; o fato de ter que organizar o próprio tempo de estudo, o que acaba demandando muita disciplina; o aumento de tempo na duração total do curso; longo período de tempo entre a disponibilização dos casos, que por um lado proporcionou maior tempo de estudo, mas também desestimulou a participação; a falta de tempo das participantes; e a falta de compromisso em cumprir com os prazos estabelecidos.

Acerca da impossibilidade do contato, sugere-se que em próximas oportunidades sejam pensados momentos de trocas de forma síncrona, podendo minimizar o sentimento de isolamento. Sobre a organização do próprio tempo de estudo trata-se de habilidade necessária à alunos virtuais, ou seja, o ser aluno da EaD, e para tal algumas aprendizagens precisam ser desenvolvidas, e a organização do tempo é uma delas, dentre outras, como ter iniciativa comprometimento, disciplina, etc. Em relação ao aumento da carga horária do curso, trata-se de uma demanda que surgiu no meio do percurso, mas relembra-se que a continuidade na fase seguinte foi opcional. Sobre o tempo para disponibilização dos casos na rede sugere-se a construção de um cronograma juntamente com todos os participantes nas próximas oportunidades.

b) Possibilidades e limites dos casos de ensino

Quando questionadas sobre a validade da ferramenta de casos de ensino e suas contribuições para a prática profissional, através das falas foi possível perceber, que estas foram além da reflexão atingindo também a prática. O fato dos casos de ensino ter colaborado positivamente com a prática foi unânime entre as participantes, considera-se esta constatação em relação aos casos de ensino uma das questões centrais do presente estudo. Apresentam-se pontuações que descreveram tal fato.

[...] pude contribuir com ideias que tive e utilizava com meus alunos e consegui experimentar práticas que deu certo com outros alunos a partir do relato das professoras (Profa. Lírito – Avaliação final).

Com certeza contribuiu muito, não somente nas reflexões, como também nas práticas dentro da SRM. Penso também que muitas considerações foram de muita importância para fazer a reflexão com os professores da sala regular [...] (Profa. Margarida – Avaliação final).

As contribuições dadas foram significativas tanto em nível teórico quanto na prática possibilitando mais segurança no desenvolvimento do trabalho com o AEE (Profa. Orquídea – Avaliação final).

Os casos relatados contribuíram muito para melhorar a minha prática profissional. Sempre temos um aluno semelhante ao aluno do caso em estudo, e as sugestões de atividades, os encaminhamentos sempre foi possível relacionar com algum aluno que atendo, adotei alguma sugestão e percebi resultados exitosos (Profa. Verbena – Avaliação final).

Durante as discussões dos casos de ensino pude contar com importantes reflexões, muitas das quais já coloquei em prática, outras me fizeram refletir e ponderar, buscar novos caminhos e parcerias. Com certeza as discussões foram muito proveitosas e contribuíram sim para reflexões e práticas de ensino (Profa. Violeta – Avaliação final).

Considera-se que os desdobramentos na prática possibilitado pelo presente estudo é seu maior fruto. As falas anteriores demonstraram que foi possível implementar na prática sugestões das colegas bem como socialização com demais profissionais das escolas, o que demonstra o impacto da pesquisa ter ido além das profissionais participantes estendendo-se a demais profissionais das escolas.

Foi perguntado também os pontos positivos e negativos em relação à utilização dos casos de ensino como estratégia de formação de professores e de coleta de dados em pesquisa em relação a experiência realizada. Dentre os pontos positivos foram citados: conhecer a prática realizada junto aos alunos; socializar reflexões e angústias; poder sugerir atividades; conhecer experiências exitosas; refletir sobre casos reais; conhecimento de uma estratégia facilitadora para aprendizagem; o fato de poder se identificar com os casos escritos; a facilitação no desenvolvimento de estudos de casos na prática das professoras; e, por fim, o estímulo a reflexão. Tais apontamentos demonstram a importância da utilização de casos de ensino em formações de professores.

Em relação aos pontos negativos foi citado: casos e discussão em nível mais conceitual e teórico; intervalo muito grande entre a discussão dos casos e as devolutivas; e, devolutivas extensas, mas que eram instigantes e isso compensou a extensão dos textos. Nota-se que alguns dos pontos negativos mencionados referem-se ao tempo praticado na pesquisa, e não a ferramenta de casos de ensino em si.

Concorda-se que os casos poderiam trazer informações mais práticas em relação ao que ocorre no dia a dia do AEE de alunos com deficiência intelectual. Essa foi uma tentativa empreendida pela pesquisadora durante todas as trocas realizadas com as participantes na elaboração dos casos de ensino, mas nem sempre foi alcançada essa investida de colocar nos casos exemplos mais práticos e com maior riqueza de detalhes que trouxesse uma visão ampla do aluno foco do caso, bem como de todo o ambiente escolar. Desta forma, as devolutivas, por se referirem aos casos escritos, tiveram um cunho, de fato, mais conceitual e teórico.

Acerca do grande intervalo entre a discussão dos casos e a devolutiva dos mesmos, como já informado, a princípio não foi planejada e nem havia a pretensão de realização da Fase II da pesquisa (análise/devolutiva das contribuições dos casos de ensino) desta forma, somente após certo tempo que a Fase I estava ocorrendo (construção e análise compartilhada dos casos de ensino) é que decidiu-se por organizar mais uma fase do estudo dando continuidade ao mesmo. Por isso, a participação na Fase II foi opcional havendo a necessidade de finalizar a primeira etapa para, somente posteriormente, dar prosseguimento a etapa seguinte.

Sobre a consideração da grande extensão acerca do tamanho das devolutivas informa-se que estas tiveram entre 14 e 25 páginas cada uma porém, o tempo para leitura e interação foi de 13 a 23 dias para cada devolutiva, ou seja, tempo considerável mas que mais uma vez há que se considerar a realidade das professoras participantes que acumulavam uma carga horária de 40 horas semanais para além da realização de outros cursos, das tarefas voltadas ao lar e a família.

Sobre a utilização dos casos de ensino, considera-se que na presente pesquisa os mesmos alcançaram os objetivos que se propõem, os quais sejam: contribuir com a prática de processos de análise, resolução de problemas, reflexão da prática docente, entre outros (como será possível verificar no item a seguir). Ainda, através dos casos de ensino escritos, entende-se que os mesmos cumpriram o papel colocado atingindo o propósito de instrumento de ensino e pesquisa.

c) Impacto na prática profissional

Quando questionadas sobre se a participação no estudo possibilitou mudanças significativas na prática profissional e, em caso positivo, foi solicitado que apontassem ao menos uma modificação/transformação, os relatos indicaram que dentre as mudanças as participantes ficaram mais estimuladas a melhorar a articulação com suas colegas do ensino comum, utilização de textos e exemplos em formações, construção de planos individualizados

e que incorporaram algumas sugestões visando progredir na qualidade do ensino para seus alunos.

Eu sempre achei muito falha a minha parceria com as professoras da sala regular, visto que, no contra turno estou em outra rede de ensino. Assim, peguei uma das ideias relatadas no caso de ensino e passei a construir e utilizar módulos feitos em parceria com a professora da sala regular. Temos aproveitado as reuniões aos sábados para elaborar o material, começamos com Português e Matemática: definimos o conteúdo e vamos durante a semana pesquisando atividades, e no outro sábado discutimos e escolhemos as atividades (Profa. Lírio - Avaliação final).

Utilizei alguns textos e estudos de caso em reuniões pedagógicas dos professores. Isso acabou motivando para realizarmos no próximo ano, os planos individualizados dos alunos através do ensino colaborativo com os professores. Os professores estão perguntando mais, estão mais solícitos e também mais desarmados para acolher e trabalhar as possibilidades de aprendizagem dos alunos de maneira compartilhada com outros profissionais (Profa. Margarida - Avaliação final).

A troca de experiência realizada me proporcionou um amadurecimento frente as questões relacionadas ao AEE. Sempre fui persistente na defesa daquilo que acredito, mas, a oportunidade de compartilhar experiência me deu maior firmeza no desempenho dessa função a partir das relações e/ou iterações com os professores da sala de aula regular, que vem se intensificando no cotidiano da escola (Profa. Orquídea - Avaliação final).

Um dos casos que me proporcionou mudanças na minha prática foi o caso 2 – da professora Violeta. Ela citou a mudança de opinião entre a permanência dos alunos nas classes especiais e a inclusão nas classes regulares. Apesar de tantas legislações e formações na área de Educação Especial ainda temos muitos professores que pensam como a professora Violeta pensava nos anos 2000. Tenho me utilizado desses exemplos para promover oficinas para professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino. Além de adotar a metodologia de projetos, na sala de recursos, integrando com os projetos pedagógicos permanentes da escola, uma sugestão da professora Violeta no caso de ensino 2 (Profa. Verbena - Avaliação final).

Outro impacto da pesquisa que foi mencionado voltou-se para temática do laudo médico. A fala a seguir da Profa. Hortência traz indícios do reconhecimento acerca de não ser necessário o laudo clínico em âmbito educacional para o desenvolvimento de um trabalho significativo junto aos alunos com deficiência intelectual.

As mudanças foram significativas, principalmente quanto ao laudo. O sujeito não precisa de laudo para ser atendido em todas as suas dificuldades. Temos que abolir esse “pré-conceito”. Com tantos avanços, infelizmente, a nossa realidade precisa ser mudada. Hoje, onde faço acompanhamento, não aceito

que essa ideia se dissemine. O aluno está na escola para aprender como os demais. Oriento quanto às questões dos recursos necessários para que ele acompanhe a turma, mas que não haja discriminação quanto aos conhecimentos acadêmicos (Profa. Hortência - Avaliação final).

Em algumas das falas, como na anterior, percebe-se indícios de que as professoras saíram mais seguras e empoderadas da experiência de participar do estudo, ainda que na colocação a seguir da Profa. Laélia a mesma não tenha conseguido identificar mudanças em sua prática.

Foi possível notar que o grupo de professoras participantes desta pesquisa, é bastante experiente e motivado para o estudo. Não houve grandes diferenças nos relatos das práticas a ponto de provocar mudanças significativas em minhas ações. Creio que houve mais reafirmação e confirmação de práticas (Profa. Laélia – Avaliação final).

A explicação encontrada por Laélia acerca da longa experiência das participantes associada ao fato de terem formação respeitável, considerando inclusive que cinco das 12 participantes cursavam ou haviam concluído mestrado, certamente é algo a ser considerado e, pode sim, ter influenciado no pouco impacto para a prática de Laélia, que inclusive, defendeu sua dissertação de mestrado no início de 2017.

Destaca-se ainda outras colocações que considerou-se demonstrar o alcance da pesquisa-ação neste estudo.

Essa segunda fase nos mostra o diferencial que essa pesquisa apresenta. Ela não se restringe a detectar problemas, mas, ampliar as possibilidades de buscas para superação e/ou avanços no processo de inclusão (Profa. Orquídea – Comentário da Devolutiva 1).

Certamente contribuiu positivamente para refletir minha prática pedagógica e como consequência a melhoria da qualidade do atendimento ao aluno com deficiência intelectual (Profa. Verbena – Comentário da Devolutiva 1).

E no encontro dessas práticas, oriundas de nossas contribuições, você organiza de forma muito competente, nossos saberes, colocando ordem acadêmica no movimento de nossos pensamentos e com isso nos autorizando a sermos autores de nossas práticas. Entendo que esse é o principal elemento de uma formação, o de empoderar o professor a ser professor, a partir da sua experiência, do seu fazer (Profa. Laélia – Comentário da Devolutiva 3).

Estamos finalizando nossas discussões, mas nunca mais seremos as mesmas (Profa. Hortência – Comentário da Devolutiva 8).

Assim, partindo das colocações anteriores, questões como se deparar com problemas mas também a busca por novas ações, como mencionado na fala de Orquídea, é referendado por Martins (2008) acerca da pesquisa-ação. Assim como colocado por Verbena acerca da preocupação com o atendimento aos alunos do PAEE que Jesus (2005) faz referência. Ainda, o destaque feito por Laélia sobre permitir as participantes serem autoras do trabalho, se sentindo responsáveis por suas ações o que está de acordo com os pressupostos da pesquisa-ação segundo Barbier (2004).

d) Impacto nos alunos dos casos de ensino

Talvez o maior desafio dos programas de formação seja o de promover melhorias no ensino ao ponto de impactar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, e embora esse tipo de impacto seja difícil de se avaliar, no presente estudo, a quinta questão foi direcionada as professoras que escreveram um caso de ensino, para saber se, após a exposição do caso e o intercâmbio com as colegas, foi possível realizar mudanças em suas práticas a ponto de promover melhoria na aprendizagem do aluno.

A professora Rosa informou que não continuou atendendo a aluna de seu caso de ensino. Cravo informou que havia assumido a coordenação pedagógica e Flor de Lótus somente respondeu positivamente sem explicitar com mais clareza quais foram as mudanças. Ainda, a professora Laélia mencionou que as contribuições dadas não trouxeram mudanças para sua prática.

A professora Lírio lembrou que o caso dela se referiu a uma aluna que ela não atendia diretamente. Ainda assim, afirmou que seguiu orientando a professora do ensino comum e esta tem se mostrado mais sensibilizada.

A professora Tulipa relatou que houve mudanças, tendo sido seu caso levado à toda equipe pedagógica da escola.

Vivenciar este caso proporcionou ir além do saber pedagógico e das intervenções educacionais. Fomos além dos muros da escola. Hoje temos uma nova aluna, que motivada, passou até a caminhar, onde anteriormente usava sua cadeira de rodas apenas e se sentia vitimizada por fatos de seu abandono e deficiência. Estas barreiras foram vencidas e conseguimos grandes avanços em todas áreas da vida da Sebastiana (Profa. Tulipa – Avaliação final).

A professora Hortência contou que a aluna alvo de seu caso, prossegue frequentando a mesma escola e os profissionais reconheceram que a aluna tinha potencial, além do que anteriormente se julgava.

Precisou que fosse feito um trabalho articulado dos professores regentes, sala de recursos, pedagogo e família. Seu desenvolvimento está muito bom. Foram feitas adaptações quanto aos conteúdos de cada disciplina, sem alterações na essência e explanação do professor. Ela foi avançada para a série seguinte devido à valorização do seu potencial e desenvolvimento em todas as áreas. A família ainda necessita de orientação quanto à superproteção. Esta foi orientada a fazer acompanhamento psicológico para melhor lidar com algumas situações comportamentais (Profa. Hortência – Avaliação final).

A professora Verbena relatou que continuava atuando com o mesmo aluno e que observara avanços em relação ao seu desempenho na autonomia, organização do pensamento e linguagem. Assim, de modo geral, acredita-se que em relação aos alunos trazidos nos casos de ensino, a pesquisa não impactou de forma significativa a prática direta com estes. Uma das hipóteses de tal constatação é que não houve a tentativa de implementar as sugestões diretas que foram dadas. Outra suposição é que as recomendações já fossem aplicadas ou não surpreenderam as autoras dos casos a ponto de fazerem a investida. E, por fim, pode ser que o fato de não haver uma mediação direta da pesquisadora nas respostas dadas, instigando as participantes a darem mais detalhes das sugestões, incentivando as professoras a trazerem experiências exitosas considerando as dicas dadas, levando de forma mais direta para as autoras dos casos as recomendações das participantes, pode ter também influenciado na prática direta com os alunos. Deste modo, fica como sugestão para próximos estudos que haja mais mediação por parte do pesquisador.

e) Sobre as expectativas em relação ao curso

Ao serem interrogadas sobre se as expectativas iniciais em participar da pesquisa considerando as necessidades formativas, os desafios da prática e os alunos com deficiência intelectual, nove professoras informaram que sim, que as expectativas foram correspondidas. Duas professoras disseram que as expectativas foram além do que se imaginava, como é possível verificar na colocação da Profa. Verbena: “A oportunidade superou as minhas

expectativas. Ao iniciar a formação acreditava que fosse uma contribuição da minha prática para o desenvolvimento da pesquisa. Mas foi o contrário, teve a contribuição da pesquisa para meu crescimento profissional” (Avaliação final).

Entretanto, a Profa. Laélia disse que a pesquisa não correspondeu totalmente as suas expectativas e explicou os motivos:

Imaginava que a abordagem seria mais prática, no sentido de reconhecer, discutir e propor ações pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual. Por exemplo, a discussão de um caso com a confecção de um Plano de AEE, a partir de uma avaliação que socializasse os instrumentos usados, a abordagem escolhida e posterior análise do processo (Profa. Laélia – Avaliação final).

A colocação de Laélia é pertinente, ainda que tais possibilidades não foram anunciadas no convite para participar do estudo como elementos da pesquisa, acreditou-se que as colocações das participantes abordariam de forma mais pontual e explícita o trabalho que realizavam, possibilitando assim extrair maiores informações/sugestões sobre como desenvolver a prática pedagógica com os alunos com deficiência intelectual.

f) Diferencial do programa de formação

Quando indagadas sobre diferenças entre o curso atual e demais cursos realizados ao longo da carreira profissional/acadêmica, foram apontados como aspecto relevante a atuação das pesquisadoras, como é possível verificar nas falas a seguir, dentre outros pontos:

[...] esse curso foi bem presente, parecia que tinha a pesquisadora ao meu lado, qualquer dúvida a pesquisadora entrava em contato na mesma hora. Foi personalizado, inclusive na questão da escolha dos nomes das flores para denominar a autoria dos estudos de caso. Gostei muito (Profa. Margarida – Avaliação final).

Já participei de muitos cursos na modalidade EAD. O que posso destacar neste curso que difere de outros que já fiz é o compromisso das formadoras, a seriedade do curso, as devolutivas que foram extremamente importantes e esclarecedoras, bem fundamentadas teoricamente (Profa. Verbena – Avaliação final).

Este curso teve a meu ver algo muito peculiar, a sensação de estarmos em um sofá de casa todas juntas, trocando informações e reflexões. Esse pertencer a um grupo de amigos, foi a grande diferença, foi o aspecto de sentir-se parte de um todo (Profa. Violeta – Avaliação final).

A diferença foi na humanidade em lidar com questões tão sérias e todo o cuidado na preservação da imagem e na construção de cada perfil dos envolvidos possibilitando assim o devido respeito aos envolvidos neste processo (Profa. Tulipa – Avaliação final).

Entende-se que na pesquisa-ação o respeito, o compromisso e o incentivo por parte dos pesquisadores-professores da universidade para com os pesquisadores-professores das escolas é fundamental para o alcance dos objetivos traçados bem como de um espaço de trabalho propício para a tomada de posição e a circulação de ideias de modo decente.

Para além da menção anterior da Profa. Verbena em relação as devolutivas, foi feita outra colocação a este respeito:

Já participei de outros cursos com estudos de casos que também somaram para o meu crescimento profissional, no entanto, as devolutivas que nos foi proporcionada neste, se constituíram num diferencial muito importante, somando-se a isto a capacidade da pesquisadora em motivar o grupo, instigando questionamentos tão pertinentes ao nosso cotidiano profissional e com isto incentivou a minha permanência até aqui, mesmo enfrentando barreiras impostas por questões pessoais (Profa. Orquídea – Avaliação final).

Considera-se que em pesquisas realizadas com professores é de suma importância que de alguma forma os participantes tenham um retorno dos dados alcançados. No presente estudo, ainda no decorrer da pesquisa, a forma de retribuição encontrada, e que fez parte da coleta de dados, foi através das devolutivas referentes a cada caso de ensino escrito.

g) Sugestões das participantes para programas e pesquisas futuras

Foram dadas também sugestões para contribuir em pesquisas futuras realizadas no formato da atual, podendo assim ir além dos esforços empreendidos. Uma questão pontuada foi em relação ao tempo da pesquisa, que foi muito extenso e:

A diferença que percebi foi que não foi planejado num primeiro momento uma análise de nossas respostas e contribuições. Já participei de cursos onde fazíamos fórum sobre aquele caso e falávamos ao mesmo tempo sobre o caso, em uma sala de bate papo e a orientadora ia colaborando, ponderando e nos corrigindo simultaneamente (Profa. Lírio – Avaliação final).

Informa-se que foi cogitado no início do estudo uma participação de forma mais ampliada da pesquisadora com intervenções que fossem pertinentes mediante as colocações

no fórum, porém, refletiu-se sobre a possibilidade dessas enviesarem os dados, fazendo com que as participantes se sentissem constrangidas e procurassem responder as questões com colocações tidas como certas ou erradas, e não pelo o que de fato ocorre na prática. Além disso, a intenção era investigar a possibilidade de intercâmbio e colaboração entre as próprias participantes.

Ao serem indagadas sobre o que foi mais difícil em participar do processo formativo nove respostas se voltaram ao fator tempo. O fato das professoras participarem de muitas atividades e terem muitas tarefas a cumprir em suas vidas profissionais foi citado como justificativa em relação a dificuldade em ter tempo disponível para obter mais formação. A colocação a seguir da Profa. Tulipa exemplifica tal fato.

[...] pude compreender que minha realidade vivenciada no trabalho me ocupa grande parte do tempo, que poderia ser dedicado aos estudos voltados para minha área de atuação. A formação continuada tão falada na lei, muitas vezes se esbarra em processo burocráticos de cumprimento de cargas horárias no trabalho, não levando em conta a dedicação do professor em avançar em seus conhecimentos (Profa. Tulipa – Avaliação final).

Todas as professoras disseram que se caso o curso fosse ofertado novamente indicaria o mesmo para demais profissionais que atuassem em SRM e algumas sugeriram ideias para uma nova edição, se fosse o caso, são elas:

- 1) Prover devolutiva logo após as contribuições das professoras;
- 2) Acordar que ao menos duas professoras deem contribuições às respostas de outra professora;
- 3) Prover ambiente de bate papo na rede com dia e hora marcados para interação entre as participantes com discussões dos casos;
- 4) Aumentar as oportunidades para maior aprofundamento das temáticas voltadas a avaliação e adaptação curricular;
- 5) Inserir discussões sobre a modalidade EJA;
- 6) Diminuir o tempo de duração, mas sem diminuir a carga horária total;
- 7) Estender a participação incluindo professores do ensino comum.

Por fim, muitos foram os agradecimentos feitos pelas participantes ressaltando a satisfação e o sentimento em se sentir privilegiadas em poder ter participado do estudo e a compreensão tida em relação aos atrasos acerca do cumprimento dos combinados.

Considerando todas as colocações referentes à avaliação final, constata-se que apesar das dificuldades pessoais ocorridas no decorrer do estudo, de questões que poderiam ter sido melhor exploradas e do tempo que por vezes é tão limitado, o estudo alcançou seus objetivos.

7 CONCLUSÕES

Mudança. Certamente essa única palavra traduz o que se espera da escola, numa perspectiva inclusiva. A escola precisa mudar, buscar novas formas de organização, superar velhas práticas, rever seus fundamentos (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 15).

A possibilidade de escolarização dos alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns, combinando a frequência em classe comum e no AEE na SRM, é considerada por muitos uma novidade e um grande desafio a ser superado. Em 2017, celebrou-se dez anos da publicação do Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) o qual trouxe as primeiras orientações sobre a implantação das SRM. A partir deste marco, foram difundidas diversas diretrizes e políticas públicas voltadas para o AEE pelo MEC, entretanto muitas dúvidas ainda se mantêm quanto à escolarização dos alunos com deficiência intelectual e do corrente formato de atendimento dos alunos PAEE.

Frente às dificuldades dos professores do ensino comum em atuarem junto aos alunos com deficiência intelectual, bem como dos professores das SRM em articular, de forma sistematizada, o trabalho pedagógico no AEE que desenvolvem com este público, se faz necessário explorar as experiências que esta prática tem alcançado. Embora fosse pertinente dar voz a todos os atores deste enredo, incluindo os próprios alunos com deficiência intelectual, seus familiares, demais profissionais da escola, comunidade escolar etc., neste estudo, considerando a necessidade de delimitação, optou-se por analisar o trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM pela ótica dos professores que atuavam neste espaço.

Para alcançar os objetivos da presente tese, fez-se o uso da “escuta” de professoras do Ensino Fundamental que trabalham junto aos alunos com deficiência intelectual. A fim de ter uma compreensão da realidade de forma mais ampliada, considerando o território brasileiro, 12 profissionais integraram o estudo que, em sua totalidade, atuavam em 10 diferentes estados do país. Estas professoras foram indicadas por pesquisadores de seus estados como sendo experientes e por desenvolverem boas práticas na realidade em que atuavam.

O estudo se iniciou com uma discussão do conceito da deficiência intelectual, na qual se verificou diversas variações em sua nomenclatura/termo/denominação ao longo do tempo, demonstrando a complexidade desta condição. Considerando os manuais diagnósticos, aos poucos, têm surgido modelos conceituais mais dinâmicos e interativos sobre o entendimento dos fenômenos da incapacidade e da funcionalidade. Porém, ainda que se trate de um termo

que abrange indivíduos com características muito diversas, a identificação deste público segue com diretrizes vagas, podendo levando a uma identificação casual dos alunos considerados com a condição de deficiência intelectual. Tais circunstâncias podem justificar o fato de se tratar da especificidade que engloba os quase 70% dos alunos do PAEE matriculados em escolas regulares e instituições especiais brasileiras (BRASIL/INEP, 2014).

Em seguida, prosseguiu-se o estudo analisando as recomendações, contidas nos documentos oficiais e nos materiais orientadores do MEC publicados a partir de 2007, para o trabalho pedagógico realizado por professores especializados junto aos alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental. Foi possível verificar que não há legislação específica direcionada às pessoas com deficiência intelectual, considerando a área educacional, mas apenas alguns poucos dispositivos que tratam da avaliação e da terminalidade específica dentro de legislações mais amplas, como a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Resolução nº 02/01 (BRASIL, 2001).

Sobre os materiais orientadores do MEC, duas publicações foram encontradas, sendo concebidas por profissionais da Universidade Federal do Ceará. Estas trouxeram informações sobre o que o AEE deveria propiciar aos alunos com deficiência intelectual, em termos mais amplos e acerca de conteúdos específicos, considerações sobre a avaliação e a necessidade de elaboração de um plano de AEE. Considerou-se que as indicações trazidas nestes materiais não orientaram sobre os direcionamentos de ações pedagógicas, não priorizando um trabalho conjunto com o ensino comum e, ainda, enfatizavam que conteúdos acadêmicos não deveriam ser prioridade no AEE.

A partir de revisão de literatura realizada, considerando a prática pedagógica de professores do AEE junto aos alunos com deficiência intelectual, identificou-se uma variedade de atividades, temas, recursos, estratégias, funções, dentre outros itens, de tal modo que foi possível questionar se era desejável tanta diversidade e falta de diretrizes nas diferentes realidades. Na pesquisa atual, buscou-se aprofundar o estudo do AEE e, para tanto, definiu-se um objetivo híbrido: primeiro conhecer no que consiste o AEE para alunos com deficiência intelectual e, em segundo lugar, investigar estratégias formativas para professores do AEE dos referidos alunos.

Assim, duas ferramentas foram utilizadas para a coleta de dados. A rede social na internet foi uma destas ferramentas, de modo que foi construída a Rede Ce@, hospedada na plataforma online Ning. A segunda ferramenta foram os casos de ensino e 10 casos envolvendo alunos com deficiência intelectual foram escritos pelas próprias participantes baseando-se em situações reais vivenciadas por elas, tendo ao final desses casos, questões

disparadoras para discussão. Os grupos/fóruns constantes na Ce@, bem como os casos de ensino foram considerados instrumentos de pesquisa e formação. Utilizou-se, também, formulários de caracterização, literatura técnica e questionário de avaliação final como instrumentos da pesquisa.

Para alcançar os objetivos traçados, considerou-se a metodologia da pesquisa-ação como a mais apropriada. A etapa da pesquisa-ação foi dividida em duas fases, sendo a primeira a produção e análise dos casos de ensino pelas participantes e a segunda referiu-se a uma devolutiva dada pela pesquisadora acerca das análises individualizadas dos casos de ensino, na qual as participantes puderam tecer considerações e pontuar o que fosse pertinente.

Sobre a pesquisa-ação, considerou-se que esta metodologia, além de possibilitar a melhoria do trabalho docente, poderia alcançar novas práticas de formação e de mudanças. Concebeu-se que este intento foi alcançado no presente estudo, pautando-se também nas indicações feitas pelas próprias participantes.

Assim, acreditou-se que a presente pesquisa contribuiu para reflexão das participantes acerca do trabalho desenvolvido junto ao aluno com deficiência intelectual no espaço na SRM, e da escola, bem como para outras questões mais amplas que envolveram a inclusão escolar como um todo. Ponderou-se, entretanto, que o presente estudo representou somente uma parte de um caminho que tem ainda um longo percurso a ser trilhado na busca por melhores condições para permanência dos alunos com deficiência intelectual nas escolas brasileiras. Para além, espera-se que esta pesquisa auxilie na reflexão do AEE dos alunos com deficiência intelectual e que estimule o desenvolvimento de outros estudos que vão ao encontro da presente temática.

Para análise dos dados levantados na presente pesquisa, utilizou-se o método da Grounded Theory de Strauss e Corbin e suas técnicas de análise com a intenção de proceder a uma ordenação conceitual dos dados. Foi a partir da seleção dos 10 casos de ensino, das contribuições das participantes nas respostas as questões disparadoras para discussões em cada caso e as colocações feitas após a disponibilização de cada devolutiva que se procedeu com a elaboração de questionamentos dos dados emergidos e a realização de comparações.

O início do processo de análise, considerando a apropriação das etapas da Teoria Fundamentada e a compreensão do funcionamento do software ATLAS/ti - utilizado para análise dos dados - concebendo todas as suas possibilidades e funções, foi custoso. A escassez de estudos na área educacional que fizeram uso destas duas possibilidades de análise contribuiu para este fato. Ressaltou-se que a opção pela Teoria Fundamentada com a

utilização do Atlas/ti na análise dos materiais coletados revelou-se como potentes escolhas, pois permitiu uma visualização ampla e profunda destes.

Acerca dos casos de ensino, como foi possível ter conhecimento, para apresentação dos mesmos, reservou-se um tópico específico. A intenção foi que esta apresentação possa ter retratado quais foram as temáticas que perpassaram cada caso e contribuições dadas com os mesmos. Foi possível perceber que, por não haver uma norma a ser seguida na escrita dos casos (refere-se às informações que deveriam obrigatoriamente constar em todos os casos), a redação de cada caso foi feita de forma livre ou estruturada e, assim, houve informações que apareceram em alguns casos, enquanto que em outros não. Por outro lado, apesar das questões contidas em cada caso terem a função de induzir as respostas de interesse para o estudo, nem sempre as respostas seguiram o roteiro pretendido e as participantes acabaram acrescentando outros elementos em suas colocações.

Após leitura e reflexão sobre os casos de ensino, um fato que chamou atenção foi que, ainda que tivesse havido a orientação para que o foco fossem os alunos com deficiência intelectual - voltando-se especialmente para dificuldades em trabalhar com este público devido suas características, complexidade em ensinar determinado conteúdo, dentre outras questões, pareceu que as professoras encontraram dificuldades para descrever minuciosamente sobre o trabalho desenvolvido. Os casos não mencionaram complicações do trabalho diretamente com os alunos, somente o fato de esquecerem o que era ensinado, mas não foi questionado, por exemplo, se o problema estaria na forma em que era ensinado.

Os casos de ensino constituíram um retrato da Educação Especial no país. Fatos históricos e atuais possibilitaram ter um panorama da trajetória da inclusão escolar. Como exemplo, pode-se citar as classes especiais e o fim das mesmas, a municipalização do Ensino Fundamental, o aumento das possibilidades de formação, o fato de que no início do processo de inclusão escolar os professores não sabiam como proceder, dentre outras questões.

Ainda que não houvesse orientações para que fossem contadas as trajetórias profissionais, somente a Profa. Cravo não o fez e a Profa. Lírio mencionou somente cursos realizados. Mesmo com a indicação para se referirem aos alunos com deficiência intelectual, os casos de ensino um e dois voltaram-se para temas mais gerais. Todos os demais casos citaram um aluno com deficiência intelectual, porém, nem todos focaram na questão central, isto é, temas que se voltassem especificamente a estes alunos. O direcionamento das questões disparadoras foi essencial para obter os dados almejados e nortear as discussões das professoras no ambiente virtual.

Os assuntos centrais perpassaram pela articulação entre os professores do ensino comum e especializado; mudanças necessárias em âmbito maior, ou seja, na sociedade; o fato do aluno com deficiência intelectual esquecer o que lhe era ensinado; necessidade de mais esclarecimentos entre os papéis do ensino comum e especializado; o uso das TICs no ensino dos alunos com deficiência intelectual; dificuldade para planejar junto aos professores do 6º ao 9º ano e Ensino Médio e avaliar os alunos destas etapas; a terminalidade específica; o contraturno; e, por fim, a aprovação/retenção destes alunos. A dificuldade em alfabetizar tais alunos, em fazê-los avançar em relação ao currículo, a defasagem idade série, o aumento da dificuldade deles em acompanhar a turma e o aumento das demandas na medida em que avançavam, a chegada à idade adulta sem condições de receber certificação, as dúvidas se as turmas de EJA promoviam a inclusão, a falta de perspectivas de saída da escola para o mundo do trabalho, enfim, foram fatos comuns nos casos que preocupavam os professores, aliado ao descrédito que a escola e, as vezes, também as famílias tinham em relação ao potencial destes alunos.

Desta forma, foi possível depreender que, considerando as participantes do presente estudo, as questões envolvendo as peculiaridades do ensino comum e especial e a avaliação relativa ao aluno com deficiência intelectual se sobressaíram, tendo sido tratadas em mais de um caso. Ainda, tais temas, mesmo em alguns casos que não os elencaram como objeto central, foram mencionados. Foi possível observar também, com a leitura dos casos, a constante busca por formação pelas professoras participantes.

Os professores do ensino comum foram bastante citados nos casos de ensino. Dentre os temas voltados a estes profissionais, de acordo com as participantes do estudo, teve-se o fato de se dedicarem pouco aos alunos PAEE; não aceitarem a inclusão devido às condições postas, como salas muito cheias; a crença relativa a não possibilidade dos alunos com deficiência intelectual aprenderem; falta de preparo/conhecimento; a falta de mudanças em suas metodologias; o uso de atividades xerocadas como sendo atividades adaptadas; e, também, a demanda por atividades prontas preparadas pelas professoras das SRM para ‘ocupar’ os alunos com deficiência intelectual na classe comum.

Dentre os assuntos poucos citados, encontrou-se o apoio recebido pela equipe gestora tanto no âmbito da escola como da secretaria de educação; a figura do estagiário; o fato da SRM funcionar em espaço não apropriado; o não recebimento de todos os materiais listados pelo MEC como sendo integrantes das SRM; o professor do AEE desempenhar atividades que vão além do pedagógico; a articulação com profissionais da saúde; e a necessidade deste especialista atuar em dois turnos em sua função.

Questões envolvendo os familiares dos alunos com deficiência intelectual também emergiram. Dentre elas, a ausência destes membros no âmbito escolar, a descrença nas capacidades dos filhos com deficiência intelectual e a superproteção/infantilização dos mesmos. Para além, foi possível saber que alguns dos alunos com deficiência intelectual, que foram focos nos casos, possuíam laudos emitidos por médicos, como psiquiatras e neurologias, e outros haviam sido identificados pela própria escola.

Após a análise de todos os dados, foi possível notar o quanto a utilização dos casos de ensino, junto à Teoria Fundamentada na análise dos dados e o ATLAS/ti possibilitaram o levantamento de grande quantidade de dados. Ao todo, foram criadas nove famílias com diversas categorias, sendo que algumas categorias continham subcategorias e, ainda, algumas destas possuíam propriedades. Das nove famílias classificadas, uma englobou especificamente todos os dados acerca da temática da deficiência intelectual. Ressaltou-se que, dentre todas as famílias, a citada anteriormente teve o maior número de *quotations* incorporadas. Considerando o foco do estudo, bem como a necessidade de limitação devido à extensa quantidade de dados, considerou-se prudente delimitar a análise na oportunidade da tese somente aos dados referentes à família “Deficiência intelectual”. Entretanto, futuramente, pretende-se explorar os demais dados para complementar o estudo.

Partindo dos objetivos específicos, organizou-se os dados em dois grandes tópicos. Quanto ao AEE para estudantes com deficiência intelectual, as temáticas abordadas perpassaram pelos objetivos do ensino, os conteúdos/habilidades ensinados, questões acerca do currículo escolar, as estratégias empregadas no ensino, os materiais pedagógicos e didáticos utilizados, a avaliação da aprendizagem dos alunos, a promoção e retenção, a EJA, a terminalidade específica e, por fim, dicas para o ensino que sobressaíram dos alunos alvo mencionados nos casos de ensino. Aqui não se partiu de nenhuma definição, *a priori*, do que seriam as práticas pedagógicas, currículos, objetivos etc., mas buscou-se nos dados a compreensão que as professoras do AEE tinham sobre tais conceitos.

No que diz respeito aos objetivos do ensino na SRM, as colocações das professoras mencionaram diferentes possibilidades. Ressaltou-se que, sobre os objetivos do ensino no AEE para alunos com deficiência intelectual, as falas voltaram-se para os conteúdos e as habilidades, com vistas a remediar o déficit intelectual. Notou-se que os mesmos estavam em conformidade com o preconizado pelas orientações oficiais atuais.

Em relação ao que ensinar para os alunos com deficiência intelectual nas SRM, foram identificados diferentes conteúdos/habilidades. Em termos gerais, os conteúdos/habilidades voltaram-se para a temática de ordem mais pessoal, em contraposição as habilidades

consideradas de cunho acadêmico. Acreditou-se que o desenvolvimento de conteúdos/habilidades distintos, quando se considera os alunos com deficiência intelectual, se deve, dentre outras questões, a indefinição de diretrizes claras sobre o AEE dos alunos e as confusões acerca do “complementar e suplementar” tão enfatizado nas políticas públicas da área na atualidade. Outra possibilidade voltou-se ao fato do grupo dos alunos com deficiência intelectual ser muito diverso que, por vezes, julga-se, de antemão, que alguns são elegíveis para aprenderem conteúdos acadêmicos enquanto outros não. Ainda, outra alternativa poderia ser o fato do professor elencar para trabalhar aquilo que ele compreenderia que conseguiria ensinar, ainda, o que foi possível de acordo com materiais e equipamentos constantes na SRM em que atuava.

Sobre o currículo, foram feitas falas acerca da necessidade de se preservar o estabelecido para o ensino comum; a necessidade de haver adequações, flexibilizações e adaptações para que ocorresse a aprendizagem; e a necessidade do ensino de habilidades que não eram conceituais, ou seja, habilidades que iriam além das que constavam no currículo do ensino comum, a depender do aluno. As referências das professoras, por vezes, pareciam voltar ao currículo no ensino comum e, em outros momentos, ao currículo no AEE. Assim, mais uma vez, pareceu haver imprecisões do que de fato era o AEE para os alunos com deficiência intelectual, bem como o que ensinar no ensino comum.

Entendeu-se que faltam indicações mais precisas sobre o ensino dos alunos com deficiência intelectual. Neste sentido, foram feitas colocações sobre a necessidade de se discutir de modo mais ampliado, com todos os atores escolares, as questões que se voltassem ao currículo escolar dos alunos com deficiência intelectual. Se considerarmos que o currículo é essencial para a organização da ação pedagógica e que é através dele que as escolas se organizam, não há como pensá-lo de forma restrita, nem mesmo desconsiderando todo o contexto que a escola se encontra e os alunos nela inseridos.

Considerando as estratégias de ensino, pontuou-se a necessidade de um planejamento educacional individualizado a ser construído em parceria com o professor do ensino comum, bem como a elaboração de um Plano de AEE. A este respeito, destacou-se a dificuldade de articulação entre os profissionais do ensino especial e comum no que diz respeito aos espaços para planejamento, considerando a política atual que delimitou o AEE no contra turno.

Considerações acerca da utilização do computador e as novas tecnologias foram realizadas, salientando a facilidade em utilizá-los no ensino de alunos com deficiência intelectual. Destacou-se que de fato estes eram recursos favoráveis para o desenvolvimento do

trabalho com os alunos com deficiência intelectual, porém, a mediação realizada pelo professor, bem como o planejamento do ensino era o que fazia a diferença.

O tópico referente à promoção e retenção dos alunos com deficiência intelectual foi assinalada de modo considerável. As professoras mencionaram ser este um momento “delicado”. Situações já consolidadas, como o fato de haverem alunos em séries e níveis mais avançados sem terem sido alfabetizados, foram relatadas. Diferentes tomadas de decisões de acordo com cada realidade foram identificadas. Foi possível verificar locais em que não havia a retenção dos alunos com deficiência intelectual; em outros era decidido pelo conselho de classe ao final de cada ano, porém, a distorção idade/série contava para que houvesse a promoção; a falta de registros sobre os alunos com deficiência intelectual, impossibilitando a tomada de decisão; e, também, a necessidade de se avaliar o caso de cada aluno de maneira individualizada.

As colocações sinalizaram alternativas que poderiam ser utilizadas quando se tratava da avaliação dos alunos com deficiência intelectual, dentre elas, considerar o plano de ensino estipulado para cada aluno; o trabalho com módulos adaptados; uso de portfólio; a necessidade em considerar sempre o processo como um todo; e a imprescindibilidade de considerar de forma individualizada cada aluno. Considerou-se que a temática da promoção e retenção, assim como o currículo escolar, quando o assunto eram os alunos com deficiência intelectual, dentre outras questões, referiu-se aos temas complexos que necessitavam de aprofundamento e reflexões para que se avance em relação ao que estava posto.

A temática da promoção e retenção foi recorrente e, ainda que este estudo tivesse como foco o Ensino Fundamental, adentrou-se em questões relativas ao Ensino Médio e a EJA. O “não saber” o que fazer com alunos com deficiência intelectual com idade superior à prevista ao tempo habitual de escolarização e a complexidade em manter um aluno no Ensino Médio sem que, se quer, tenha sido alfabetizado, culminaram na chegada do aluno, aqui em questão, na modalidade EJA, mesmo que esta modalidade se volte para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada e não aos que foram avançando nas séries escolares sem o aprendizado dos devidos conhecimentos. Esta situação corroborou com dois pontos: mostrar o quanto a atenção e o espaço dado na história da educação e as políticas públicas, voltados às pessoas com deficiência intelectual, foram medfóces, bem como a urgência em se debater de modo sério e ampliado uma educação de qualidade para estas pessoas.

A terminalidade específica foi outra temática destacada nos casos de ensino que demandaram reflexões comprometidas, considerando sua complexidade. Foi possível saber

que esta era uma prática pouco realizada e até mesmo pouco conhecida. Foram evidenciadas posições diferenciadas. Considerou-se necessário a oferta de ensino com qualidade aos alunos com deficiência intelectual para se pensar na necessidade de um certificado de terminalidade específica. Parece não fazer muito sentido discutir questões “finais” quando o “durante” a escolarização não estaria tendo o devido mérito.

Os temas mencionados anteriormente retrataram questões que perpassaram pelo AEE dos alunos com deficiência intelectual, mas não somente sobre este atendimento. Assim sendo, concluiu-se que foi encontrado um cenário complexo vivido pelos profissionais que atuavam no AEE dos alunos com deficiência intelectual, bem como pelos demais profissionais da escola, familiares e, porque não dizer, pelas próprias pessoas com deficiência intelectual. A prática pedagógica vivenciada pelas participantes do estudo revelou a falta de formação adequada, mas não a falta de busca por formação, mas sim a falta de oferta de formação comprometida com uma prática que desse conta de trazer transformações para a história da educação das pessoas com deficiência intelectual. Certamente, não se está diante de uma situação pontual que se esgotará com o oferecimento apenas de formação. As questões complexas atuais da educação são amplas e demandam modificações e investimentos em diversas frentes.

Estudos na área apontam como necessário para mudar o cenário atual do local em que o aluno com deficiência intelectual se encontra seriam as condições de trabalho dos profissionais da educação, as mudanças na cultura escolar possibilitando novas relações educacionais, o compensar das dificuldades deste público e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e, para se alcançar tais questões, é preciso discutir o projeto de sociedade que se quer.

Mesmo diante de realidade tão problemática, o investimento de profissionais da educação, como foi possível ver em relação às participantes do presente estudo, tem possibilitado avanços promissores. Sendo assim, destacou-se o esforço realizado em algumas realidades e por alguns profissionais que pareciam estar fazendo a diferença e possibilitando ganhos positivos consideráveis.

Voltando-se para as possibilidades dos espaços virtuais colaborativos de formação aliados à ferramenta de casos de ensino, no que concerne às possibilidades de mudanças conceituais nos discursos das professoras a partir da problematização dos casos de ensino, no que diz respeito às características da pessoa com deficiência intelectual, mesmo com a possibilidade de questionar o conceito desta especificidade, notou-se que as professoras

reconheceram a fragilidade do conceito, mas as colocações se centraram em descrever as características diferenciadas de seus alunos que justificavam tal rótulo.

Acerca da exigência do diagnóstico clínico, as questões perpassaram pela ocorrência de que, por vezes, ocorria de um único profissional fazer a avaliação; o fato de somente informações dadas por um familiar ser insuficiente para a emissão do diagnóstico; a incompatibilidade com informações registradas no laudo e as características de determinados alunos; a dificuldade em conseguir um diagnóstico em determinadas realidades; a falta de interesse de familiares na busca por uma avaliação e, até, a tentativa de se ter um laudo para forjar o recebimento de Benefício de Prestação Continuada. Sobre o diagnóstico clínico e o presente estudo, pontuou-se a dependência verificada pelos profissionais da educação em relação à utilização de diagnósticos da área da saúde. Mencionou-se, também, o fato da PNEE/EI (BRASIL, 2008) ter reduzido o público, considerando a Educação Especial a esferas mais orgânica.

No que diz respeito à dificuldade de identificação dos alunos que podem ser considerados como tendo deficiência intelectual, foi pontuado que as características presentes nos alunos com dificuldades de aprendizagem e aquelas tidas como características dos alunos com deficiência intelectual leve podem ser facilmente encontradas em muitos alunos presentes nas escolas na atualidade. A questão se volta à necessidade do Plano de AEE para que o aluno frequente a SRM e tenha direito a receber o financiamento dobrado pelo atendimento. Porém, a prevalência dos saberes médicos em relação à área de conhecimento da Educação Especial influencia sobremaneira um sentimento de que seja necessário um diagnóstico clínico para considerar determinado aluno elegível a ter o atendimento na SRM. Os desconfortos em relação ao diagnóstico pareceram ser minimizados pelas profissionais que atuavam em realidade em que havia o trabalho de equipes multidisciplinares para o fornecimento do mesmo.

Com base nas explanações anteriores, considerou-se o estudo dos casos de ensino como importante instrumento na formação inicial e continuada de professores. Eles possibilitaram processos de aprendizagem profissional interessante como componente para construção e investigação. Ponderou-se seu uso em qualquer etapa de formação, podendo demonstrar distintas situações da trajetória profissional. Cabe destacar a importância das questões para orientar os objetivos da formação e da pesquisa.

Assim, considerando as possibilidades dos espaços virtuais colaborativos de formação aliado à ferramenta de casos de ensino, examinou-se que os mesmos possibilitaram um ambiente para as mais diversas manifestações desejadas pelas participantes e auxiliaram no

entendimento de questões que perpassavam pela deficiência intelectual. Porém, a complexidade que esta especificidade representa, aliada à pouca atenção despendida para a mesma, associada a interpretações enraizadas e a supremacia de conhecimentos advindos de áreas mais valorizadas pareceram representar barreiras para que os profissionais da educação, participantes da pesquisa, conseguissem ter uma visão que ultrapassasse o que estava posto. No caso da presente pesquisa, por exemplo, embora se constatou avanços na compreensão das professoras e nos saberes vinculados à prática do aluno com deficiência intelectual, advindas das trocas de experiência entre elas, considerou-se elaborações conceituais mais aprofundadas que permitissem, por exemplo, radicalizar a crítica ao conceito de deficiência intelectual, ao processo de identificação e a própria noção de que existe alguma especificidade do ensino no AEE dos alunos com deficiência intelectual não foram observados, apenas proporcionando os intercâmbios dos professores, ainda que as questões dos casos de ensino direcionassem para tal finalidade. Assim, talvez fosse importante introduzir em novos estudos a mediação do pesquisador entre os intercâmbios para averiguar se estes objetivos mais teóricos da formação poderiam ser alcançados.

Voltando aos aspectos da pesquisa em si, desde o cadastro na Rede Ce@ até a avaliação final, decorreu-se quase dois anos no que diz respeito à participação das professoras envolvidas. Assim, exaltou-se a energia das participantes em se manterem firmes ao longo do estudo, mesmo aquelas que optaram por participar somente da primeira fase, pois isso envolveu vários meses de dedicação.

Em relação à rede social virtual, em si, não foi possível averiguar o quanto ela influenciou no estudo, uma vez que não foram feitas análises da interação na parte de acesso aberto. Assim, a coleta dos dados analisada foi feita na parte privada, que poderia ter sido feita em qualquer ambiente virtual que tivesse como ferramenta os fóruns de discussão e a postagem de tarefas. Entretanto, buscou-se dinamizar a rede, na parte de livre acesso, inserindo informações de interesse, tais como textos, notícias sobre eventos e publicações, a fim de aumentar a motivação das participantes para interagirem com o ambiente da pesquisa.

Cabe esclarecer que em todos os momentos, pesquisadora e participantes estiveram em sintonia e em contato. Por diversas vezes as participantes deram explicações informando os motivos que atrapalhavam realizar todas as tarefas do estudo dentro dos prazos estabelecidos e reafirmavam o desejo em colaborar. Inúmeras situações foram vivenciadas no decorrer dos quase dois anos de coleta de dados que impossibilitaram o prosseguimento no estudo da forma que as participantes desejaram.

Acerca do cumprimento dos prazos estabelecidos na Fase I e os horários de acesso das participantes ao ambiente virtual, verificou-se uma dificuldade em atender os limites estipulados e as postagens em horários que, habitualmente, não eram aplicados em atividades profissionais. Assim, destacou-se o quanto as professoras participantes foram dedicadas ao compromisso assumido, demonstrando o interesse/preocupação em contribuir cada vez mais com o campo de atuação. Em segundo, para ressaltar, como é sabido pelos profissionais da educação, a necessidade em buscar por seus próprios meios por formação, não sendo remunerado por isso e aumentando sua jornada de trabalho. Isto tudo, mesmo diante de uma profissão sem prestígio social, com desafiadoras condições de trabalho, com alto índice de afastamentos, baixos salários (o que leva a atuar em duas ou três cargas horárias diárias), dentre tantas outras questões complicadoras, auxilia para que o trabalho docente seja tema de muitos estudos.

Acrescentou-se ainda que a Rede Ce@ por demandar alto custo de investimento financeiro para mantê-la no ar, disponibilidade de tempo na busca de elementos que a torne atrativa/interessante para profissionais da educação e interessados na temática foco da mesma, busca de novos membros e, ainda, incentivo na participação/interação, não foi possível renovar o domínio de hospedagem.

Caminhando-se para o fim, diante todas as considerações, acredita-se que a SRM é um espaço que pode ser potencializado se forem dadas as reais possibilidades de atuação, com formação e trabalho conjunto entre os profissionais que atuam com os alunos com deficiência intelectual, podendo resultar em propostas significativas de avanço em relação ao ensino e à aprendizagem destes alunos.

Entretanto, há que se investir mais em estudos que se voltem às ações didático-pedagógicas dos profissionais que atuam no AEE para que sejam possíveis diretrizes mais efetivas que melhorem a qualidade da educação de estudantes com deficiência intelectual, o maior contingente dos estudantes do PAEE no país.

Finalizando este estudo aponta-se para a importância de se investir na alfabetização destes alunos, isto é, aprender a ler e a escrever deveria ser prioridade para eles, porque sem estas habilidades eles dificilmente terão acesso ao currículo. Assim, outras prioridades de ensino somente deveriam ser consideradas quando se esgotassem todas as alternativas para alfabetizá-los e, para isso, recomendam-se novos estudos para desenvolver procedimentos de ensino de leitura e escrita mais efetivos, usando ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. Além de estudos que apontem para o que pode ser feito no AEE

dos alunos com deficiência intelectual, deve-se investigar também sobre como formar professores para ofertar um AEE de melhor qualidade para estes alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R. A.; MORI, N. N. R.; LACANALLO, L. F. Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 155-164, 2009.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 16, p. 33-48, 2004.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual Disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

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

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4. ed. Washington: APA, 1994.

_____. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. et al. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

ANACHE, A. A. A Educação Especial como tema de referência no Programa de Pós-Graduação em Educação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 219-243

_____.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-62.

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 01, p. 116-134, 2014.

ANJOS, H. P. et al. Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais em escolas da rede municipal de Belém-Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 93-114.

ARARUNA, M. R. **Dos desafios às possibilidades**: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

ARAÚJO, Á. C.; NETO, F. L. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Teoria Comportamental e Cognitiva**, v. 16, n. 01, p. 67-82, 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/659>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

AZEVEDO, W. Apresentação à edição brasileira. In: HARASIM, L. et al. (Orgs.). **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line** (Tradução Ibraíma Dafonte Tavares). São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2005. p. 09-12.

BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. J. C. A. Operacionalizando o método da grounded theory nas pesquisas em estratégia: técnicas e procedimentos de análise com apoio do software ATLAS/ti. In: Encontro de Estudos em Estratégia, 1., 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/3Es/3es_2003/2003_3ES39.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004. v. 3.

BARCELOS, G. T.; PASSERINO, L. M.; BEHAR, P. A. Tecnologias na prática docente de professores de matemática: formação continuada como apoio de uma rede social na internet. IN Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, n.23, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <<http://brie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1811/1573>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BARCELOS, G. T. **Tecnologias na prática docente de professores de matemática: formação continuada com apoio de uma rede social na internet**. 2011. 332 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BARDY, L. R. et al. Objetos de aprendizagem como recursos pedagógicos em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 02, p. 273-288, 2013.

BARRETO, M. A. S. C. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 139-159.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010.

BARTOLOMÉ, A. R. A universidade no século XXI: principais desafios e estratégias. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 69-80.

BATTISTELLA, L. R.; BRITO, C. M. M. Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). **Acta Fisiátrica**, v. 09, n. 02, p. 98-101, 2002.

BECK, F. L.; DAMIANI, M. F.; COSTA, R. C. A utilização da tecnologia computacional na Educação Especial: uma proposta de intervenção na prática docente. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004. p. 1-17.

BIANCHI, E. M. P. G.; IKEDA, A. A. Analisando a *Grounded Theory* em Administração. In: Seminários em Administração, 9., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/62.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____.; _____. Analisando a Grounded Theory em administração. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2008. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/view/72>>. Acesso em: 17 out. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez.

_____. **Constituição (1988)**. República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Perguntas frequentes**. Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998a**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº. 9.394/96). Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 301, de 07 de abril de 1998b**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998c. 62 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001a. 79p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2001/por_2001_2253_MEC_regulamentacao_oferecimento.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Orientação e Mobilidade:** conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

_____. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília: 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2007b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2009a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 13/2009, de 22 de dezembro de 2009.** A Educação Especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2010.** Brasília: 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília: 2011b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. **Nota Técnica nº 06/2011, de 11 de março de 2011.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2011 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2011**. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2014**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. O. P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 01, p. 75-91, 2015.

BRIDI, F. R. S. A produção diagnóstica de alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35., Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16.

BORGES, F. V. A; REALI, A. M. M. R. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 149-171.4

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____.; BAPTISTA, C. R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 499-512, 2014.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAETANO, J. C. R.; LORI, N. F. O impacto da educação a distância nos países de grande crescimento econômico como o Brasil. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 37-56.

CAIADO, C. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate: primeiros apontamentos. In: CAIADO, C. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 15-47.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de sala de recursos multifuncionais**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 271-284, 2011.

CAMPOS, M. L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, n. 1, p. 209-228, 2015.

CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de Educação Especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 04, p. 367-378, 2015.

CARMO, H. Modelos de organização da EaD e suas contribuições para a democratização do conhecimento. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 23-35.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard a abordagem histórico-social. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137-152.

CARVALHO, K. Redes sociais: presença humana e a comunicação informal. In: POBLACIÓN, D. A.; MUGNAINI, R.; RAMOS, L. M. S. V. C. (Orgs.) **Redes sociais e colaborativas**: em informação científica. São Paulo: Angellara, 2009.

CERVO, A. L.; BUENO, C. **História da política exterior do Brasil**. 3. ed. Brasília: UnB, 2008.

CINTRA, R. C. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. Aprendizagem do deficiente intelectual com a utilização de recursos da informática: experiência com alunos de sala de recursos multifuncional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. **Pró-Discente**: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 16, n. 01, p. 76-96, 2010.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. In: Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, n.14., 2007, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/6501>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. R. Formação de formadores: delineando um Programa de Desenvolvimento Profissional da docência via internet. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n. 20, p. 75-99, 2009.

DAMASCENO, H. L. C.; BONILLA, M. H. S.; PASSOS, M. S. C. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental. **Revista Inclusão Social**, v. 05, n. 10, p. 32-42, 2012. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1675>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Caderno de Saúde Pública**, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007.

DOLL, E. The essential of an inclusive concept of mental deficiency. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 46, p. 214-229, 1941.

DOMINGUES, I. M. S. S.; SARMENTO, T.; MIZUKAMI, M. G. N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (Orgs.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança** - as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. V. 1. Braga, Portugal: Editora da Universidade do Minho, 2012. p. 403-414.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto de escola inclusiva**. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

DUEK, V. P. Conhecimento pedagógico do conteúdo de professoras da escola regular: contribuições dos casos de ensino. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34., 2011a, Natal. **Anais...** Natal, 2011a.

_____. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. 2011b. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011b.

ELIAS, C. S. R. et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v. 08, n. 01, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/smad/article/view/49594>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 01, p. 57-74, 2015.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1415-790X20050002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FERNANDES, W. L. **SERENDIPITY**: Prospecção Semântica de dados qualitativos em Educação Especial. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 81-102.

FERREIRA, W. B. EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. A. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que dizem as pesquisas. 1. ed. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed, 2009. p. 75-128.

FERRETTI, C. J. Mudanças no trabalho e perspectivas para jovens portadores de necessidades especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2010. p. 205-233.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor-Projectos e Edições, 2005. 315 p.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. A organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais em Salvador-BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 195-214.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-239, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** 2 v. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** (Tradução Raul Fiker). São Paulo: UNESP, 1991.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Revista Educação e Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

GOMES, A. L. et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R.V. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 02.

GOMES, W. O. **Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no Ensino Fundamental.** 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GROSSMAN, H. J. **Manual on terminology and classification in mental retardation.** Washington: American Association on Mental Deficiency, 1973.

_____. **Classification in mental retardation.** Washington: American Association on Mental Deficiency, 1983.

_____. **Manual on terminology and classification in mental retardation.** Washington: American Association on Mental Deficiency, 1977.

HARASIM, L. et al. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line** (Tradução Ibraíma Dafonte Tavares). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.** 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

HUTCHINSON, S. Education and grounded theory. In: SHERMAN, R. R.; WEBB, R. D. (Orgs.) **Qualitative research in education: focus and method.** Londres: Falmer Press, 1988. p. 123-140.

IACONO, J. P.; MORI, N. N. R. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: Anped Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5., Curitiba, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p.1-16. 2004.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008. 136 p.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 166-175.

JESUS, D. M. Formação Continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

JESUS, D. M. et al. Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 327-348.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

LAURENTI, R.; BUCHALLA, C. M. Indicações da saúde materna e infantil: implicações da décima revisão da Classificação Internacional de Doenças. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 1, n. 1, p. 18-22, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1020-498919970001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2015

LEITE, L. P.; SILVA, A. M. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: LEITE, L. P. (Org.). **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, v. 12, 2008.

LEONEL, W. H. S. **O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente**: um debate relevante ao Ensino Superior. 2014. 260 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Maringá, Maringá, 2014.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 541-554, 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 02, p. 195-208, 2011.

LOPES, E. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

LUCKASON, R. et al. **Mental Retardation - definition, classification, and systems of supports**. 9. ed. Washington: American Association on Mental Retardation, 1992.

_____. **Mental Retardation – definition, classification, and systems of support**. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002.

_____. **Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports**. 9. ed. Washington: American Association on Mental Retardation, 2010.

MACHADO, R. S. **Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

MADUREIRA, I. L. P. **Tornar-se professor de Educação Especial**: uma abordagem biográfica. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos Martins. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. M; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 161-169.

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

_____. Deficiência mental: um rótulo a procura de significado. **Revista Vivência**, n 18, p. 09-23, 1996.

MENDES, E. G. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

_____.; CIA, F.; CABRAL, L. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. 530p.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. O que os professores especializados dizem sobre a avaliação dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial? In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b. p. 507-520.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial. In: MENDES, E. G.; CIA, Fabiana.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2015a. p. 27-50.

_____.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: THERESINHA, G. M.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365.

_____.; NUNES, L. R. O. P.; FERREIA, J. R. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. **Temas em Psicologia**, v. 10, n. 01, p. 11-26, 2002.

_____.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: o que as evidências indicam? In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marqueline & Manzini, 2015. p. 501-518.

_____.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

MENDONÇA, A. A. S. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba. Uberaba. 2014.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of reserch on teacher educacion**. New York: Macmillan, 1996. p.722-744.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2015.

MESQUITA, P. S. P.; MARTINS, S. E. S. O.; POKER, R. B. Políticas educacionais e formação continuada de professores em Educação Especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO. **Revista Iberoamericana de Educación a Distância**, v. 18, n. 2, p. 251-274, 2015.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v.2. p. 79-90.

MICHELS, M. H.; LEHMKUHL, M. S. A política de formação de professores do Ensino Fundamental para atender alunos da Educação Especial. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 107-127, 2015.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-24.

MIRANDA, M. L. C. A organização do conhecimento e as redes sociais. In: POBLACIÓN, D. A.; MUGNAINI, R.; RAMOS, L. M. S. V. C. (Orgs.). **Redes sociais e colaborativas: em informação científica**. São Paulo: Angellara, 2009. p. 93-139.

MIRANDA, T. G. Juventude e trabalho: perspectivas para o indivíduo com necessidades educativas especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 235-253.

MITTLER, P. Da exclusão à inclusão. In: _____. **Educação inclusiva contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-37.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. p. 139-161.

_____. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 151-174.

MOREIRA, J. A. M.; MONTEIRO, A. M. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior. **Revista Educação, Formação & Tecnologias**, v. 03, n. 02, p. 82-94, 2010.

MORETI, I. G.; CORRÊA, N. M. A sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 5, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009.

MOSCARDINI, S. F.; SIGOLO, S. R. R. L. Inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 01-12.

MOTA, J. C. **Da Web 2.0 ao E-learning 2.0: aprender na rede**. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do E-Learning). Universidade Aberta de Portugal, Portugal, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/1381>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Sobre Alguns Preconceitos no Cotidiano Escolar. **Idéias**, v. 19, p. 9-25, 1993.

_____. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia**, v. 8, p. 63-89, 1997

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 05, n. 27, p. 335-349, 2009.

NASCIMENTO, Bruna. **Gestores municipais da Educação Especial e a política de educação inclusiva**. 2016. Iniciação Científica. (Graduando em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico. 2016.

NETA, A. S. O. **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para aluno com deficiência intelectual**. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2001.

_____.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, 2002a.

_____. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 115-132, 2002b.

_____. Formando professoras no Ensino Médio por meio de casos de ensino. In: MIKUZAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002c. p. 139-159.

_____. Casos de ensino e processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 04, n. 42, 2007.

NUBILA, H. B. V. Uma introdução à CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, n. 121, p. 122-123, 2010.

NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n. 02, p. 324-325, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1415-790X20080002&lng=en&nr=iso>. Acesso em: 15 abr. 2015.

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPEd sobre estes temas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. especial, p. 23-40, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar é deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ, 2011. p. 10-22.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência intelectual sob a perspectiva vygotiskyana: as estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia. **Revista Deficiência Intelectual**, ano 3, n. 4-5, p. 12-18, 2013.

_____. Currículo, avaliação e deficiência intelectual em busca de referências. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Orgs.) **Inclusão escolar e o atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014. p. 201-216.

_____.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 41-58.

_____.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 87 p.

OLIVEIRA, E. C. Educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 169-191.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps)**: um manual de classificação das consequências das doenças. Lisboa, 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde, CIF**. São Paulo: EDUSP, 2003.

ORTH, M. A.; MANGAN, P. K. V.; SARMENTO, D. F. Formação continuada de professores em informática na Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 03, p. 497-516, 2011.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Revista Educação & Sociedade**, v. XXI, n. 71, p. 197 -220, 2000.

PARKER, L. D.; ROFEEY, B. H. Back to the drawing board: revisiting grounded theory and the everyday account's and manager's reality. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 10, n. 2, p. 212-247, 1997.

PASIAN, M. **Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): análise do funcionamento das salas de recurso multifuncional na visão dos professores de salas de recursos**. Relatório técnico de bolsa de pós-doutorado. 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PERTILE, E. B. **Sala de recursos multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2014.

PESCE, L. Docência na educação contemporânea: um olhar sobre a metodologia de mediação on-line. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 185-197.

PETRINI, M.; POZZEBON, M. Usando Grounded Theory na construção de modelos teóricos. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2009.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Editora Appris, 2015. 283p.

PIVETA, M. K.; RODRIGUES, M. M. F.; NOGUEIRA, S. R. B. Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória. In: ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educativas inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 139-143.

PLETSCH, M. D. **Repensar a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. (Tese em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. Prefácio. In: OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica**: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

_____.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise de aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 61-82.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, p. 02-21, 2007. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/153/154>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

_____. **Casos de ensino como estratégia de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado.** Previsão de término para 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RAMOS, W. M.; MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Educação Superior a Distância:** comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). Brasília: UnB, 2009. p. 37-63.

RIOS, G. A. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ROCHA, S. A. Casos de ensino como possibilidade de reflexão sobre a docência na pós-graduação. **Ensino Em Revista**, v. 19, n. 01, p. 159-166, 2012.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 04, p. 615-628, 2012.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, S. F. S.; POELLHUBER, B. O potencial das mídias sociais na formação a distância: o perfil e o interesse de estudantes e de profissionais de EaD. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais:** reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 247-274.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES-FERREIRA, M.; LOPES-DOS-SANTOS, P.; SANTOS, M. A. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 553-568, 2012.

SANTAROSA, L. M. C. et al. Formação de professores: referenciais na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distância. **Revista Educação**, v. 63, n. 03, p. 531-545, 2007.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 04, p. 935-948, 2012.

SANTOS, K. S. **Histórias da Educação Especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista: 1997-2004**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCHRÖEDER, C. S. **Educação a distância e mudança organizacional na escola e na administração da UFRGS: uma teoria substantiva**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHWARTZMAN, J. S. Deficiência intelectual. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 250-260, 2013.

SHULMAN, J. H. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. (Org.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 01-30.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. Educação Especial: práticas pedagógicas a distância na formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE). **ETD – Educação temática digital**, v. 14, n. 02, p. 61-74, 2012.

SILVA, I. A.; REALI, A. Contribuições de um programa de educação a distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de professor**, v. 15, n. 02, p. 285-296, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

SILVA, J. F. A. M. **Educação inclusiva em cursos de licenciatura: um estudo sobre possibilidades e limitações da educação a distância (EaD) para formação de professores**. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

SILVA, M. Promover inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 173-183.

SILVA, M. A. B. A função de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, M. R.; TARTUCI, D. Formação de professores e os cursos de licenciatura em Educação Especial ofertados pela Plataforma Paulo Freire. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2012. p. 01-16.

SILVA, S. T. **Concordamos... Em quê?** Sentos e dissensos na concepção de inclusão escolar da academia brasileira. Previsão de término para 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SMITH, Debora Deutsch. **Introdução à Educação Especial:** ensinar em tempos de inclusão. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMITH, J. *Brasil and the United States: convergence and divergence.* Atenas, Londres: University of Georgia Press, 2010.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s:** construindo caminhos. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SOUSA, I. C. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum:** a deficiência intelectual em foco. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. 456p.

STELMACHUK, A. C. L.; HAYASHI, M. C. P. Análise bibliométrica sobre avaliação de pessoas com deficiência intelectual para ingresso em serviços de Educação Especial. REICE. **Revisa Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 13, n. 2, p. 27-49, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRUCHINER, M.; CARVALHO, R. A. Reflexões sobre os conceitos e fundamentos de pesquisa em educação a distância. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (Orgs.). **Educação a Distância e Tecnologias Digitais:** reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 127-148.

THOMPSON, J. R. et al. **Supports Intensity Scale user's manual.** Washington: American Association on Mental Retardation, 2004.

TREDGOLD, A. F. **Mental deficiency.** London: Tindall & Fox, 1908.

_____. **A textbook of mental deficiency.** Baltimore: Wood, 1937.

UNESCO. **Marco de ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010.

VASQUES, C. K. Construção em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.) **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p. 11-26.

_____.; MOSCHEN, S. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 435-447, 2011.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2011.

_____.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Revista Paidéia**, v. 21, n. 50, p. 413-421, 2011.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. Organização e ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 293-313.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997, v. 5.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WEISHALN, R. **Orientation and mobility in the blind children**. New York: Englewood Cliffs, 1990.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual

Pesquisador: Josiane Beltrame Milanesi

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 26129313.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 949.801

Data da Relatoria: 15/12/2014

Apresentação do Projeto:

"Este trabalho tem como meta investigar o atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com deficiência intelectual (DI), através da metodologia da pesquisa-ação em ambiente virtual, com professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais (SRM). "

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar as possibilidades de construção colaborativa coletiva de uma proposta de AEE para alunos com DI por professores de Educação Especial em rede social virtual."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvido com base na pesquisa-ação, onde os participantes irão interagir entre si através de um ambiente virtual, os possíveis riscos voltados para esta pesquisa poderão estar relacionados a algum incômodo por terem que acessar periodicamente o ambiente de rede social onde será realizado o intercâmbio e a colaboração entre os participantes para a tentativa de resolução de problemas de ensino, de modo a se constituir como alternativa à formação de professores do AEE."

Benefícios: a interação entre os participantes em ambiente virtual pode levar a solução de problemas de ensino-aprendizagem e à melhoria na formação e na atuação destes profissionais"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 949.801

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa original, extremamente pertinente e relevante para a área

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências solucionadas com o envio das autorizações das instituições de ensino.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 10 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B

E agora? O que vou fazer?⁷¹

Professora Janaína

Experiência vivida no 4º ano do Ensino Fundamental, em 2006.

Estou perdida! De fato não sei como intervir para que Leandro avance em sua aprendizagem. Ele chegou na minha turma este ano e se apresenta como uma verdadeira incógnita para mim. Leandro é um aluno que já passou por diversos especialistas, entre médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, o que resultou em diagnósticos também diversos: Esquizofrenia, Hiperatividade, Psicose Infantil, Deficiência Mental e, finalmente, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo). Envolve-se pouco em sala de aula, demonstra agitação e ansiedade, principalmente no momento do intervalo. Apresenta dificuldades em compreender o limite do outro, e em se aproximar das pessoas. Costuma agredir os colegas e a mim. Não sei como reagir quando ele grita e começa a espalhar seu material escolar e dos colegas pelo chão. Tenho tido dificuldades para me vincular afetivamente a ele, de me aproximar e estabelecer um diálogo, o que tem me deixado muito frustrada e confusa. Há dias em que o choro é inevitável. Sinto-me sozinha e desamparada, sem saber o que fazer. Tenho sentimentos ambíguos. Acredito que, se o aluno com deficiência está na sala de aula, precisa aprender tanto quanto aqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Não consigo, porém, visualizar isso na prática! Como Leandro fala pouco e, praticamente, não escreve, fico sem saber quais atividades seriam as mais adequadas para que ele pudesse aprender. Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula. Hoje, por exemplo, começamos a estudar sobre a água. Como de costume, passei o conteúdo no quadro e expliquei-o verbalmente para toda a turma. Para que Leandro não fique sem o conteúdo registrado, preparo, sempre que possível, um material abordando o assunto da aula, só que de maneira mais simplificada. Assim, enquanto os demais alunos realizam os exercícios, colo as atividades em seu caderno, que acabam ficando como tarefa para casa e sendo respondidas com a ajuda da mãe. Com frequência, me pergunto se estou no caminho certo, se esta vem sendo a melhor estratégia, e que outros recursos poderia utilizar para tentar ensiná-lo. Como ele produz pouco enquanto está na escola, não tenho conseguido avaliar, com precisão, seus avanços. Sinto que não estou sendo bem sucedida no meu papel como professora, o que me deixa muito frustrada e insegura. O fato é que não está claro para mim o que devo fazer para que esse aluno aprenda. Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não promovê-lo, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos mínimos para o ano seguinte. Por outro lado, me pergunto se não seria melhor aprová-lo, mantendo-o com o mesmo grupo de colegas. Tenho muitas dúvidas a respeito da inclusão de alunos com deficiência, principalmente sobre como planejar, intervir e avaliar esse alunado, segundo suas necessidades. Ainda estou à procura de respostas para as minhas dúvidas e indagações a respeito de como incluir Leandro. Mas, enquanto elas não chegam, continuarei tentando...

⁷¹ Este é um modelo de caso de ensino elaborado com base no estudo de mestrado de Duek (2006) e posteriormente reelaborado para utilização em seu estudo de doutorado Duek (2011b).

ANEXO C

Relatando um caso de inclusão no ensino regular⁷²

Professora Salustiana

Relato de experiência ocorrido na rede pública municipal de Santa Maria/RS. Experiência vivida no 3º ano do Ensino Fundamental.

Iniciei minha prática docente e não pensava em incluir no grupo de alunos, pessoas portadoras de necessidades especiais. Durante muito tempo, só se pensava em educação especial ao nível de profissionais interessados pelo tema, ou que tivessem as aptidões necessárias para atuarem com tais grupos, pois se tinha esses alunos como aqueles que só poderiam frequentar escolas, e mais tarde classes especiais, tendo como tutores os profissionais capacitados e preparados para tal função. Conforme BUENO (1999) “é necessário capacitar dois tipos de professores: professores de ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade e professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

O tempo passou e as políticas educacionais foram se modificando e dando mais espaço para esse aluno diferente, com características e até mesmo traços físicos diferenciados dos demais. No ano de 1998, atuando em uma turma de 1ª série do ensino fundamental, recebi matriculada em meu grupo de alunos, uma adolescente portadora de paralisia cerebral.

No primeiro momento foi um grande impacto, pois a inclusão estava batendo em minha porta, significando uma mudança de postura em minha prática, um novo olhar acerca do diferente, e a questão de rever todos os meus conceitos a respeito dessa nova realidade em que eu me deparava.

Era um desafio chegando, mas que me fez buscar novas alternativas, obter respostas para uma gama de questionamentos e, inúmeras dúvidas foram surgindo. Cerquei-me de livros, participei de cursos, procurei profissionais especialistas na área para poder seguir com minha tarefa, educar na diversidade, tão falada atualmente.

A minha aluna adolescente chegou sem nenhum atendimento terapêutico, em nenhuma área, muito menos na área pedagógica. A comunicação foi a primeira barreira, eu e meus colegas tínhamos dificuldades em entendê-la. A adolescente demonstrava desejos, interesse e percebia-se uma grande potencialidade a ser desenvolvida. Senti a importância de minha figura bem presente nessa nova caminhada com a aluna, percebi o quanto deveria procurar novos caminhos para ajudá-la a recuperar o tempo que havia perdido em sua trajetória educacional e em todos os sentidos de uma cidadã com seus plenos direitos.

Passei a trabalhar com todos os alunos em conjunto, fui observando que o trabalho do deficiente no grupo preparava-o melhor para a vida na comunidade. Os professores, assim como eu, melhoraram suas habilidades profissionais. Nos conscientizamos de que a sociedade deveria ser mais consciente de suas funções, permitindo valorizar as pessoas como um todo, com resultados de melhoria da paz social.

Diversifiquei mais minhas aulas, utilizando muito o lúdico, trabalhando em pequenos grupos, pois penso que o professor deve fazer do espaço de sala de aula, um ambiente de socialização de aprendizagens, onde os alunos adquiram normas e valores, condutas de respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação, visão crítica, buscando sempre a inclusão incondicional de todos os alunos na escola regular.

⁷² Este é um relato de experiência apresentado no estudo de Piveta; Rodrigues e Nogueira (2006).

Em meus planejamentos, passei a ter sempre o princípio dos saberes já adquiridos dos alunos, contemplando a história de vida de cada um, tendo sempre presente o contexto cultural e social desse aluno, pois bem sabemos que as crianças passam pelos mesmos caminhos de aprendizagem e o professor deve compreender as limitações e o ritmo delas.

O ser humano não é moldável por outro ser humano, mas a troca de experiências, as condições de oportunidades, a interação com um meio rico em estímulos, faz com que haja modificações em nossos comportamentos, enriquecendo nossas capacidades.

No grupo, percebemos que as crianças não possuem preconceitos, brincam, trocam experiências, o que não percebemos com muitos adultos. A inclusão não pode ser feita somente na escola, ela inicia na família, no caso de minha adolescente, a família não tinha o conhecimento necessário de que a filha necessitaria de cuidados especiais, mas que mesmo assim, ela não possuía uma doença e sim uma deficiência que permaneceria por toda a sua vida, porém, com o atendimento adequado poderia tornar-se mais independente e feliz.

Atualmente, possuo em minha sala de aula uma aluna com Síndrome de Down, e me sinto mais preparada quanto à inclusão. Mas bem sabemos que muita coisa ainda tem para ser feita, e para que possamos enriquecer nosso saber é necessário querer saber, querer se modificar e só cabe a nós despertar-nos esse desejo.

Muitos foram os desafios que passei e ainda passo, mas posso garantir que foram de muita riqueza para minha carreira.

ANEXO D

Inclusão: realidade ou utopia?⁷³

Professor Dalva

Caso de ensino de uma escola pública municipal de Natal/RN.
Experiência vivida no 4º ano do Ensino Fundamental.

Sou professora de Artes e atuo na rede pública de ensino há quase 20 anos. Penso que trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais é algo muito difícil. Simplesmente não sei o que fazer com esses alunos em sala de aula, como no caso de Luis, que tem paralisia cerebral e está matriculado no 4º ano. Embora faça uso de cadeira de rodas para se locomover, ele apresenta certa autonomia, chegando a se levantar e sentar sozinho na carteira. No entanto, seu comprometimento motor impede que realize atividades de escrita, desenho e pintura. Devo admitir que essa experiência tem sido realmente terrível para mim. Fico muito frustrada e angustiada quando vejo Luis na sala de aula, pois percebo o seu desejo em envolver-se e participar das atividades. Mas, sinceramente, não sei se isso é possível. Além das limitações do próprio aluno também tem a questão do tempo da aula que é curto, apenas uma hora semanal em cada turma e do material que é coletivo, não tem para todos. Em uma de nossas aulas, quando terminei de organizar a turma para dar conta de Luis ele estava lá, sentado, triste, com a cabeça debruçada sobre os braços. Olhei para ele e tive vontade de chorar. Foi deprimente. O objetivo, nesse dia, era que os alunos fizessem um desenho, uma releitura sobre a obra de um artista. Como é que eu faço? Primeiro seleciono um artista, pode ser um pintor famoso, um escultor, etc., depois faço um levantamento das informações sobre ele e sobre a obra escolhida para a releitura. Também procuro levar imagens da tela e do pintor para que os alunos possam relacionar a obra com o seu artista. Geralmente, começo passando o texto no quadro para que eles copiem. Depois faço a leitura coletiva e algumas perguntas para ver o que a turma entendeu. Então, distribuo cartões com as instruções sobre a atividade que eles irão realizar, no caso a releitura da obra. Nesse momento distribuo o material como papel, giz de cera, lápis para colorir, etc. tem vezes, também, que trabalho com os contrastes, como o preto e o branco, por exemplo. Após receberem o material começa o trabalho de releitura pelos alunos. Algumas vezes o trabalho é realizado individualmente, outras, em pequenos grupos. Mas o fato é que quando eu fui trabalhar com Luis faltavam cinco minutos para terminar a aula. Ele foi para casa sem fazer a atividade, porque precisaria de um tempo maior para ele e de uma pessoa do lado para ajudar, precisaria prender o papel na mesa, ter um lápis ou giz de cera mais grosso, enfim, dar uma arrumada para Luis poder fazer alguma coisa. Mas aí esse tempo não dá para trabalhar, não dá para fazer isso, conciliar a sala de aula com ele. Essa situação me angustia bastante. Fico revoltada com tudo isso, com a forma como a inclusão vem sendo feita nas escolas: joga-se o aluno na sala de aula e o professor que dê conta. Não se tem a consciência de que o aluno é responsável não só do professor, mas de toda escola, além da família, claro. Atualmente, fala-se muito de educação na diversidade, em respeito às diferenças. Será que estamos preparados para isso? Será que algum dia estaremos? É tudo muito contraditório, especialmente se pensarmos no discurso de que temos que tratar todos os alunos de maneira igual. No caso do aluno especial, ele está na sala de aula, mas ele não é igual aos demais, senão não seria especial. Ou é todo mundo especial ou ninguém é. Por isso, o que as políticas públicas têm chamado de inclusão, para mim, não passa se uma ilusão, de uma utopia.

⁷³ Este é um caso de ensino elaborado no estudo de doutorado Duek (2011).

ANEXO E

Inclusão educacional: uma realidade possível no ensino regular

Professora Girassol

Experiências ocorridas na rede privada de Sergipe na rede pública municipal de Alagoas no Ensino Fundamental

Experiência vivida na prática docente do Ensino Fundamental e Educação Especial

Há 8 anos iniciei minha prática docente com a Educação Especial em Sergipe. A princípio minhas experiências foram na rede privada de ensino, no 3º ano do Ensino Fundamental. Atuava em um turno como professora de sala de aula e, no outro, como auxiliar de alunos do público-alvo da Educação Especial. A inclusão escolar acontecia de maneira significativa por que os professores regentes eram os maiores responsáveis pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Havia uma parceria constante entre o auxiliar de sala, diretor, coordenador, pais e/ou responsáveis e a comunidade escolar.

Nesta escola, os profissionais da educação adaptavam a metodologia e as estratégias de ensino para receber os alunos com as mais variadas deficiências. A participação deles nas atividades escolares, extra escolares e eventos era valorizada por toda a comunidade escolar.

As minhas práticas docentes nesta escola foram com um aluno Autista (na sala em que eu era regente) e outro com Síndrome de Down (enquanto auxiliar). Os planos de aula eram sempre organizados pela professora de sala de aula e pela auxiliar da sala. A coordenação e a direção davam todo apoio necessário oferecendo materiais didáticos e jogos pedagógicos, a fim de que fossem contextualizados os conteúdos abordados em sala de aula. Os assuntos eram os mesmos pra todos os alunos, mas as estratégias e as metodologias eram de acordo com a necessidade e habilidades de cada um.

As atividades eram propostas individualmente e em grupo, sempre com a estimulação e orientação da professora da sala e a auxiliar. Os alunos com Deficiência Intelectual (DI) participavam inteiramente do processo de ensino e aprendizagem de sua sala, sendo respeitado e valorizado em sua forma e tempo de aprendizado. Eram oferecidas atividades de formação continuada e cursos sobre a Educação Inclusiva para o corpo docente, alunos, pais e comunidade escolar. A presença de todos possibilitava momentos de conhecimentos, reflexão, interação e compartilhamento de saberes.

Para confrontar as realidades da Educação Especial na rede de ensino privada e pública, é preciso relatar outra experiência minha com a Educação Inclusiva com alunos com DI. Trata-se da minha experiência atual onde sou professora de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma Escola Municipal de Educação Fundamental de Alagoas. Atuo nesta escola e nesta função há três anos.

Na SRM são desenvolvidas as habilidades dos alunos com Deficiências Intelectuais, Físicas, Auditivas, Visuais, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Superdotados e Altas Habilidades. Os materiais pedagógicos e didáticos são utilizados para cada tipo de deficiência. Os jogos são adaptados e a Tecnologia Assistiva (TA) faz parte de todo o processo de construção de aprendizagem, autonomia, socialização e coordenação motora dos alunos do público-alvo da Educação Especial.

A Secretaria de Educação Municipal, juntamente com a Coordenação de Educação Especial, está sempre nos apoiando com atividades de formação continuada, cursos

especializados na área de Educação Especial, palestras, reuniões com o corpo docente, pais e/ou responsáveis e comunidade escolar sobre o tema Inclusão Escolar.

A questão maior, e que preciso expor, é sobre a ausência de aplicabilidade da inclusão escolar na sala de aula comum do Ensino Fundamental. Não estou falando de modo geral, por que têm escolas e professores que efetivamente acolhem esses alunos de forma significativa e de qualidade. Nesta escola a maior parte dos professores regentes fecham os olhos para os alunos do público-alvo da Educação Especial, os quais estão precisando de uma orientação e de atenção.

É necessário estabelecer uma parceria entre o professor de SRM, o professor de sala e auxiliar de sala, para adequar os planos de aula, os projetos interdisciplinares e os eventos extraescolares. Entretanto, são poucos os professores regentes de classe comum que admitem esta troca de informações e saberes. Eu, como professora de SRM não consigo ultrapassar as barreiras da exclusão existentes na classe comum. A diversidade está em todos os locais e precisa ser respeitada e é de responsabilidade de todos, principalmente do professor regente de sala que passa uma boa parte do tempo com alunos. O sistema educacional de ensino inclusivo está sendo banalizado, desvalorizado, omitido.

Não basta inserir o aluno com deficiência na sala de aula e no horário contrário na SRM, e não ter um olhar, ações e práticas humanizadas. Esta prática sobrecarrega e angustia os professores especializados da Educação Especial, os auxiliares de sala e os pais se sentem desolados e desestimulados em apostar na Educação Inclusiva de seus filhos. As justificativas do professor de sala do Ensino Fundamental são as mais variadas:

- Não tenho afinidade com o assunto.
- Não entendo sobre a Educação Inclusiva.
- Não tenho tempo para este tipo de aluno, é apenas 50min de aula.
- Preciso de uma auxiliar de sala para ficar com ele, não é minha responsabilidade.

Diante do exposto nas duas situações, é preciso refletir sobre essa situação. A escola da rede privada citada anteriormente conseguiu estabelecer este alinhamento com os professores de sala em suas práticas pedagógicas de Educação Inclusiva de alunos com DI em parceria com auxiliares de sala, coordenadores e gestores. Na escola de rede pública de ensino, por outro lado, a maioria dos professores de sala do Ensino Fundamental com todo o apoio pedagógico e organização necessária para acolher significativamente o aluno do público-alvo da Educação Especial, não consegue compreender a importância e desenvolver a Educação Inclusiva em parceria com os profissionais da educação (auxiliares de sala, professor da SRM, coordenador e gestor).

Na atual situação, com o apoio da Coordenação de Educação Especial, profissionais da educação e comunidade escolar, pretende-se realizar o exercício da cidadania fundamentada no reconhecimento da diversidade e na participação dos sujeitos. Sendo assim, esse é o ponto de partida para uma longa caminhada rumo à transformação coletiva de pensamentos no sentido da inclusão escolar, pois servirá de base em sua qualidade educacional para um alcance mais amplo de inclusão da sociedade alagoana.

Após a leitura do caso de ensino escrito, vamos refletir e responder as questões abaixo:

Nossa colega Girassol aponta como dificuldade relacionada à sua prática de professora de SRM de alunos com DI, a falta de articulação com professores regentes das classes comuns. Vamos indicar a seguir alguns pontos para refletirmos sobre esse caso:

1) O primeiro ponto que chama a atenção nesse caso é que Girassol se preocupa com a escolarização do aluno com DI, e não se contenta apenas com o que acontece no atendimento educacional especializado (AEE) na SRM. Ela deseja uma articulação entre o AEE e ensino na classe comum, pois julga que o avanço do aluno irá depender dessa colaboração. Ela não considera que seja desejável a existência de dois processos de escolarização paralelos, um na SRM e o outro na classe comum. Essa questão tem relação com o que se concebe ser a função do professor de SRM, se majoritariamente voltada ao atendimento direto ao aluno da SRM, ou se dirigido a escola e a todos os envolvidos na educação dos alunos.

- Vocês concordam com Girassol de que o sucesso do processo de inclusão escolar depende dessa articulação com os professores do ensino comum, ou o professor da SRM deve buscar ser bem-sucedido no AEE, independente do que acontece na classe comum ou no resto da escola?

- Pense no que acontece de fato em sua SRM, e responda: quanto de seu tempo é dedicado a atender diretamente aos alunos, e quanto de seu tempo é dedicado a conversar com outros professores, com pais, coordenadores, gestores, etc.? Analise se essa resposta é consistente com o que você respondeu anteriormente?

- Qual função é atribuída a um professor de SRM que se dedica majoritariamente a atender os alunos nas SRM? Que função é atribuída?

2) O segundo ponto que chama a atenção nesse caso, e que está relacionado ao tema desse projeto (o AEE para o aluno com DI), é se essa dificuldade de articulação está especificamente relacionada aos alunos com DI, ou se é uma dificuldade mais generalizada, ou seja, acontece no processo de escolarização em classe comum de todos os alunos do público-alvo da Educação Especial? Enfim vocês acham que essa articulação é mais, menos ou igualmente difícil quando se trata de alunos com DI?

3) Girassol relata duas realidades diferentes, a primeira de uma escola particular cuja articulação entre educadores era bem-sucedida, e outra, de uma escola pública na qual a articulação é difícil. Vocês acham que essas experiências nos dizem alguma coisa sobre a qualidade do processo de inclusão em escola pública x escola privada?

4) Girassol nos diz que na SRM são desenvolvidas as habilidades dos alunos com Deficiências (Intelectual, Física, Auditiva, Visual), TGD, Superdotados e Altas Habilidades. E afirma que os materiais pedagógicos e didáticos são utilizados “para cada tipo de deficiência”.

- Vocês concordam com essa afirmativa?

- No caso de alunos com DI que materiais pedagógicos e didáticos vocês utilizam?

- Eles são diferentes dos materiais que vocês usam para outros tipos de alunos?

- O que varia no ensino de alunos do público-alvo da EE na SRM são apenas os materiais, ou há variações em outras dimensões do ensino?

5) Girassol apresenta a dificuldade do professor de SRM de articular com professores regentes das classes comuns para melhorar o processo de escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial. Vocês têm experiências de sucesso nesse sentido? Que sugestões vocês tiram de suas experiências para melhorar essa articulação?

ANEXO F

Educação Especial ao longo do tempo no contexto escolar

Professora Violeta

Experiências ocorridas na rede pública municipal de São Paulo no Ensino Fundamental

Experiência vivida na prática docente no Ensino Fundamental e Educação Especial



A cada novo ano me deparo com o desafio de pensar e refletir sobre o melhor caminho a seguir com meus alunos. Todo ano se inicia como uma folha em branco, penso nos conteúdos, métodos, avaliações, adaptações e, comprometida com a educação, olho atenta para meus alunos e estabeleço metas a cumprir durante o decorrer do ano. E, assim, com ousadia, tento constituir uma fórmula para elaborar atividades, adaptações e renovar o que já foi feito no ano anterior. Afinal, a cada momento o conteúdo da vida e do mundo se renova e não há como fechar esta questão em se tratando da educação. Acredito no valor de meus alunos, no potencial escondido dentro de cada um, suas histórias de vida, suas individualidades, suas emoções envolvidas e que nem sempre são vistas com tanta facilidade.

Iniciei meus estudos no antigo “Magistério”, que formava professores para atuar desde a pré-escola até a quarta série do Ensino Fundamental. Quando terminei o curso fui trabalhar em uma escola de Ensino Infantil particular, ela foi de fundamental importância para definir minha vida profissional, onde pude ter a oportunidade de conhecer um lindo menino chamado Rafael, que tinha Síndrome de Down, não preciso dizer que me apaixonei por ele, foi um grande desafio, pois não tinha formação alguma em Educação Especial e nem ao menos tinha ouvido falar a respeito de crianças com deficiência. Foi então que resolvi estudar Pedagogia, com habilitação em Magistério para “Deficientes Mentais”. Depois de formada sabia onde queria trabalhar – como funcionária pública – e fui atrás do meu sonho.

Comecei substituindo uma colega que estava grávida em uma Classe Especial e depois não parei mais, lecionei em todas as séries do Ensino Fundamental e segundo grau (atual Ensino Médio), mas minha paixão sempre foi a Educação Especial.

Atuo no Ensino Especial há mais de 20 anos, dos quais 13 como professora de Classe Especial, onde trabalhava com crianças com Deficiência Intelectual. Muitos destes alunos eram “colocados” nas classes especiais por apresentarem muitos problemas de comportamento, aprendizagem e outros comprometimentos, mas não necessariamente tinham deficiência. Nesta ocasião, acreditava que este atendimento era o melhor, uma vez que no ensino regular não eram aceitos e valorizados. Quando estes estudantes estavam aptos a retornar ao ensino regular, sofriam muito preconceito e, conseqüentemente, acabavam abandonando a escola.

Por volta do ano 2000, as classes especiais foram transformadas em Salas de Recursos. Em um primeiro momento, fiquei indignada, não aceitava, acreditava que era uma injustiça, os meus alunos incluídos na rede comum e não sendo aceitos! Porém, como não havia outro jeito, continuei meu trabalho, me adaptando a esse novo sistema de ensino. O tempo, como sempre, foi meu aliado, mostrou-me que estava errada, os alunos aprendem muito mais e melhor quando estão inseridos em classes comuns, e tendo atendimento em período oposto, em Salas de Recursos.

Nesta época, o perfil dos estudantes atendidos também mudou, comecei a trabalhar mais com problemas de aprendizagem, crianças com dislexia, hiperatividade, déficit de atenção e algumas poucas realmente com deficiência. Acredito que este foi um momento de “confusão”, pois não era muito claro quem realmente tinha direito a este tipo de atendimento.

Somente em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabeleceu realmente quem era o público-alvo do agora chamado Atendimento Educacional Especializado, ocasião em que comecei a trabalhar com os alunos que de fato tinham direito a este atendimento e que estavam sem recebê-lo.

Atualmente sou professora de Sala de Recursos Multifuncionais que possui materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a prática do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. Esta classe fica situada numa escola em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

É muito bom trabalhar neste local, pois conto com muito apoio da Direção e da Coordenação Pedagógica, que também acreditam na inclusão e auxiliam em tudo que preciso para poder trabalhar da melhor forma possível, sei que não são todas as escolas que podem contar com esta ajuda, e é isso que faz toda diferença, meu trabalho sem o auxílio deles se tornaria impossível, pois para ter inclusão em uma escola todos precisam estar envolvidos, direção, coordenação, professores e funcionários. Para melhor atender esta nova demanda, fiz Especialização em Educação Geral, além de cursos de Extensão Universitária sobre Práticas Inclusivas.

“Um sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade...”, conforme dizia Raul Seixas. A construção da inclusão está deixando de ser um sonho e começando a tornar-se realidade, juntos muitos profissionais e pessoas afins, têm conseguido plantar o ideal de ver os direitos de todos respeitados. A educação como sempre está saindo à frente em defesa desta causa, na medida em que tem procurado oferecer uma escola de qualidade para todos, não é uma tarefa fácil, mas é possível de se concretizar. Mudar olhares preconceituosos por olhares de companheirismo e igualdade. Mostrar que sempre estamos aprendendo, como já disse o grande filósofo Sócrates “Eu só sei que nada sei”.

Nada é absoluto, ou seja, cada um pode reformular suas opiniões, como que a partir de uma folha em branco, espero ser agente propulsor de novas atitudes, pensamentos e práticas quanto à inclusão. Todos são beneficiados com a heterogeneidade, vivemos em um país onde podemos nos orgulhar de termos a diversidade em todos os sentidos, correndo em nossas veias, em nossas matas, em nossa fauna e flora e por que não levarmos a diversidade para escola? "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças", como bem colocado por

MANTOAN (2007). Viver com a experiência da diferença é um ganho de todos, principalmente das escolas. Os estudantes que não tiverem este privilégio sairão perdendo, não estarão preparados para uma sociedade mais justa, serão mais preconceituosos, com dificuldades em se relacionar com pessoas diferentes, seja pela raça, posição social, deficiências, ou qualquer outro motivo. Todos têm direito à educação, são iguais conforme a nossa Constituição Federal de 1988 e devem ser respeitados!

Voltei a estudar, cursei Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias no qual analisei o uso do computador portátil e Tablet como Tecnologias Assistivas, que nada mais são do que ferramentas que podem tornar possível muitas das ações antes impossíveis de serem realizadas pelas pessoas com deficiências. E para provar aos meus alunos que "Sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim, um recomeço"- trabalhei com os estudantes atendidos em Sala de Recursos o projeto "O Pequeno Príncipe", baseado no livro homônimo de Antoine de Saint-Exupéry, que englobou todos os projetos pedagógicos permanentes da escola, em especial o "Eu leitor" – que visa estimular práticas de leitura e escrita. Neste trabalho, procurei explorar as potencialidades de cada aluno, cultivando valores como respeito, amor, amizade, responsabilidades com todos, inclusive com o mundo em que vivemos. Neste plano os alunos puderam conhecer e se apropriarem da grande obra de Antoine De Saint-Exupery, de sua escrita refinada e ao mesmo tempo de uma história maravilhosa que vive através dos anos de modo envolvente, não se tratando de uma literatura meramente infantil, mas um clássico capaz de encantar todos os adultos e crianças. Considero de extrema importância trabalhar valores com os estudantes, e o livro "O Pequeno Príncipe" pode oportunizar esta ação.

O projeto culminou em uma apresentação artística e em uma exposição de trabalhos realizados pelos alunos aos pais e visitantes da Casa Aberta da escola. Durante a mostra interativa de trabalhos, os visitantes puderam "desenhar um carneiro", sugerir como podemos preservar o planeta, escrevendo em "estrelas" suas sugestões, assistir ao filme, fazer dobraduras e principalmente desvendar a grande mensagem dessa maravilhosa obra: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas".

No entanto, retomando ao início de minha vida profissional, desde quando encontrei Rafael - citado no início de meu relato, perpassando pela minha longa jornada de professora de Classe Especial para Deficientes Intelectuais, transcorrendo a mudança de atendimentos ofertados aos deficientes passando a serem atendidos em Salas de Recursos, chegando aos dias atuais a maior problemática no transcurso de toda essa longa estrada é sempre a mesma: até que ponto a sociedade educacional aceita as diferenças? Quando vamos colocar em prática a real questão abordada por Werneck (2000): *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva?* Qual postura, quanto professora e cidadã, devo tomar para que realmente ninguém veja a inclusão como caridade e sim direito de uma sociedade mais justa?

Violeta é uma experiente professora cuja história se confunde em parte com a história da Educação Especial no Brasil e gostaríamos de agradecer o fato dela ter partilhado conosco sua história. Ela já trabalhou em classe especial, no tempo da política de integração, e agora com a política de educação inclusiva atua em sala de recurso. Seu relato nos mostra alguns pontos importantes para reflexão que gostaríamos de apresentar ao grupo:

1) Violeta nos conta que ao longo dos 13 anos como professora de Classe Especial, trabalhava oficialmente com crianças com "Deficiência Intelectual", mas considera que muitos destes alunos eram "colocados" nas classes especiais por apresentarem muitos problemas de comportamento, aprendizagem e outros comprometimentos, mas não necessariamente tinham deficiência. Depois, nos conta que no início da política de inclusão, com as transformações

das classes especiais em sala de recurso, o perfil dos estudantes atendidos também mudou, e os alunos tinham mais problemas de aprendizagem, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção e algumas poucas realmente com deficiência. E finaliza concluindo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabeleceu realmente quem era o público-alvo do agora chamado Atendimento Educacional Especializado, e que só então ela começou a trabalhar com os alunos que de fato tinham direito a este atendimento e que estavam sem recebê-lo. Na realidade de vocês a política de 2008 teve algum impacto na mudança de perfil do alunado da SRM?

2) Em relação especificamente ao grupo de alunos com DI, eles são em geral o grupo majoritário em termos de matrículas na Educação Especial. Vocês consideram que é fácil distinguir alunos com DI, de alunos com problemas de comportamento, aprendizagem e outros comprometimentos? Vocês conseguem fazer essa distinção com segurança, ou seja, identificar um aluno que realmente tenha DI? O que para vocês caracteriza um aluno que tem DI, que o diferencia de outros alunos, e deve ser levado em consideração na hora de ensiná-los?

3) Todos os alunos de sua turma considerados como alunos com DI, são na opinião de vocês de fato alunos com DI? Em caso positivo de onde vem sua certeza? Em caso negativo, ou seja, de haver suspeitas de que muitos deles não tenham DI, é possível que a SRM, como as antigas classes especiais, possa servir como mecanismo de acomodação dos alunos indesejados pela escola?

4) Violeta nos dá algumas pistas sobre como trabalha com seus alunos com DI. Afirmar ser preciso acreditar no potencial deles, conhecer suas histórias de vida e individualidades e suas emoções envolvidas. Ela nos conta um exemplo, que indica sua abordagem, a metodologia de projetos, que é integrada com os projetos pedagógicos permanentes da escola, em especial o “Eu leitor” – que visa estimular práticas de leitura e escrita. Afirmar ainda que considera de extrema importância trabalhar valores com os estudantes. Como Violeta compartilhem suas abordagens no ensino de alunos com DI, dizendo se adotam também a metodologia de projetos, se priorizam ou não a alfabetização e o letramento, e enfim como definem o conteúdo curricular para seus alunos em termos de habilidades acadêmicas, sociais, de vida diária, psicomotoras, de linguagem, cognitivas, etc.

5) Para finalizar extraímos mais um trecho do caso de ensino de Violeta para reflexão. Ela nos contou que na época em que trabalhava com a classe especial acreditava que este atendimento era o melhor, uma vez que no ensino regular não eram aceitos e valorizados, sofriam muito preconceito e, conseqüentemente, acabavam abandonando a escola. O tempo mostrou que ela estava errada, pois chegou a conclusão que os alunos aprendem muito mais e melhor quando estão inseridos em classes comuns, e tendo atendimento em período oposto, em Salas de Recursos. Vocês consideram que no futuro é possível que Violeta, ou qualquer um que também partilhe sua opinião, pode mudar de ideia quanto a efetividade da escolarização combinando SRM com classe comum?



ANEXO G

É possível ensinar de modo com que meu aluno com DI não esqueça? O caso de João Vinícius⁷⁴

Professora Flor de Lótus

Experiências ocorridas na rede pública municipal de Marabá-Pará na Educação Especial do Ensino Fundamental

Iniciei na Educação Especial há 15 atuando na Equipe de Educação Especial de Ensino Fundamental do município de Marabá-Pará. Atuo neste município há 12 anos e sua história não é diferente da maioria das realidades brasileiras, o Ensino Fundamental foi municipalizado, e assim a Educação Especial desta etapa de ensino passa a ser de responsabilidade do município.

Da mesma forma que em outras localidades, a princípio trabalhava apenas com alunos com deficiência intelectual, mas, algum tempo depois, por determinação do MEC, todas as salas passaram a ser denominada sala de recursos multifuncionais, atendendo assim toda demanda da Educação Especial. Este foi um período complicado, pois até então as formações eram específicas, quem atendia DI, fazia formação para DI, quem atendia DA participava de formações para DA e assim por diante. Além, claro, de todo embate que tínhamos com os professores do ensino regular, que não aceitavam a “inclusão”, sempre alegando que não tinham conhecimento sobre as deficiências, que não estavam preparados, que não poderia dar atenção para “este”, pois tinha muitos alunos nas salas, dentre outras questões.

Durante estes 12 anos em sala de recursos, atuei em quatro escolas e pude observar que não eram somente os professores que não aceitavam a inclusão, assim como, todos os outros profissionais atuantes nas escolas, incluindo assim coordenadores, diretores, enfim, a maioria não olhava com bons olhos a “inclusão”.

Faz sete anos que estou atuando na mesma escola, e atualmente atendemos alunos com DI, DF, PC, Síndrome de Down, Autista, TGD e TDAH. Juntamente comigo trabalha outra colega, também especialista em atendimento educacional especializado (AEE), ou seja, atuamos em duas na SRM, trabalhamos em conjunto. Nesta escola percebo que a inclusão tem uma aceitação muito grande por parte de todos, porém, ainda vejo que a maioria dos professores “aceita” os alunos com DI em suas salas, mas não têm o compromisso com a alfabetização que tem com os outros alunos. Em nossa escola os alunos com laudo e com muita dependência dispõe de um estagiário e este acaba se responsabilizando por este aluno, ou seja, o aluno é do estagiário.

Há pouco tempo tivemos um horário pedagógico na escola, onde consegui um espaço para falar da função do estagiário, mas vejo que não mudou muito. Como professora do AEE, procuro sempre estar em contato com os professores do ensino regular orientando sobre atividades, mas os mesmos não compreendem a questão das atividades adaptadas.

Resumindo, o que observo é que a maioria acha que o aluno não vai aprender, então não tem porque “perder tempo”, ele está ali apenas para socializar.

Para compartilhar com vocês resolvi falar sobre um aluno que tem atualmente 10 anos de idade. A vida escolar de João Vinícius teve início aos três anos de idade em um Núcleo de Educação Infantil. Atualmente ele se encontra em uma escola da Rede Municipal

⁷⁴ Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

de Marabá, e está cursando o 5º ano (4ª Série) em uma sala regular do Ensino Fundamental. E mesmo frequentando a escola há sete anos, ainda não lê e não escreve.

No ano passado fez vários exames em Fortaleza e foi encaminhado para acompanhamento com a Neurologista em Marabá, a qual emitiu seu laudo de DI. O aluno já frequenta a sala de recursos há quatro anos e atualmente está frequentando a APAE também. João Vinícius frequenta a SRM duas vezes por semana e o atendimento ocorre no contraturno. Em cada visita fica 3 horas na SRM. Na verdade, o acordado era que o atendimento tivesse duração de duas horas, mas o que ocorre, é que João Vinícius chega na escola por volta das 7h30 da manhã e os responsáveis buscam ele após o recreio, que tem início às 9h30. Juntamente com ele, mais cinco alunos são atendidos, desta forma, o atendimento é realizado em grupo.

Para facilitar um pouco o entendimento de nossa realidade, esclareço que a escola em questão se situa numa região de periferia e encontramos dificuldade em fazer os responsáveis pelos alunos entenderem a intenção do AEE, muitos deles confundem este atendimento com reforço escolar. Nossa SRM pode-se dizer, é bem confortável, possui refrigeração, computadores (com internet), muitos jogos e até wifi. Este fato acaba atraindo muitos alunos que até confundem o espaço com sala de informática. Por estarmos situados numa região em que faz muito calor, os professores e funcionários em geral, acabam ficando pela SRM e isso dificulta nosso trabalho.

João Vinícius realiza as tarefas propostas em sala de aula e no AEE, porém, necessita de intervenção constante da professora, demonstrando muita insegurança durante o desenvolvimento das atividades. Tem dificuldade em compreender as instruções dadas e em assimilar as instruções mais complexas, porém, consegue se concentrar e participar das atividades que requerem regras, como jogos e brincadeiras, têm linguagem infantil e se apresenta muito tímido.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo o aluno apresenta pouca capacidade de raciocínio, é preciso que se explique várias vezes o comando para que o mesmo compreenda. Mas sua coordenação é boa.

Nos conceitos matemáticos, apresenta muita dificuldade, reconhece poucos números, não compreende classificação, ordenação. Seu pensamento lógico-matemático é baseado no concreto. Não compreende direita e esquerda e apresenta dificuldades em relação a noção de tempo e idade, assim como noções de tamanho e forma.

O aluno reconhece poucas letras, consegue escrever seu nome. Faz leitura de imagem e interpreta o conteúdo de um texto simples através de imagens. Identifica personagens de filmes e desenhos infantis.

Tem grande interesse pelo computador, onde o mesmo utiliza para jogar e sabe colocar no youtube para assistir vídeos musicais sozinho, mesmo não sabendo ler consegue acessar os vídeos que procura.

No contexto familiar, o mesmo é bastante superprotegido, os pais o tratam como bebê por ser o filho mais novo e adotado e, acredito que devido aos pais já terem certa idade, lidam com o mesmo como um bebê. Nas atividades de vida diária, a mãe relata que precisa auxiliar na hora do banho e das necessidades fisiológicas.

Foram tentados vários tipos de intervenções com o mesmo, porém sem muito êxito, e o que observamos é que ele esquece com facilidade o que foi lhe apresentado quanto à leitura e escrita. Ao mesmo tempo tem facilidade para assimilar o uso do computador, como já foi dito.

Retomando, a partir de toda realidade relatada, o que mais tenho dificuldade no trabalho com João Vinícius é fazer com que ele não esqueça o que aprendeu, seja os conteúdos básicos como tempo, idade, tamanho e forma, ou conteúdos de matemática e de leitura e escrita.

Após a leitura do caso de ensino escrito, vamos refletir e responder as questões:

Assim como nos demais casos de ensino já relatados, a professora Flor de Lótus também possui uma considerável experiência de atuação junto a Educação Especial. Sua história vai ao encontro da história da Educação Especial em nosso país, ela teve a oportunidade de atuar com apenas uma categoria de deficiência (que no caso foi a deficiência intelectual), mas com a chegada da nova política de inclusão passou a atuar junto a todo o espectro do público-alvo da Educação Especial.

Com a leitura de seu caso de ensino, elencamos algumas questões para discutirmos em grupo:

1) Flor de Lótus nos chama atenção para o fato de que quando as salas eram categoriais o professor realizava cursos de acordo com a deficiência que trabalhava, ou seja, fazia formações específicas. Com a nova dinâmica de atendimento voltada a Educação Especial em nosso país, como tem ocorrido as formações na realidade de cada uma de vocês? O município em que atuam oferece cursos para que vocês se atualizem? Os cursos oferecidos são categoriais (para uma única e determinada deficiência) ou generalista (englobam todas as deficiências, algumas deficiências ou a Educação Especial/inclusão escolar como um todo)? E tem ocorrido oferta de cursos específicos para atuar com alunos com DI? Em caso positivo qual tem sido o conteúdo desses cursos?

2) Outra questão que o relato de Flor de Lótus nos remete é o fato de que juntamente com ela atua outra professora de Educação Especial na mesma SRM. Além disso, tem a figura do estagiário. Na realidade de vocês ocorre desta mesma forma? Que tipos de apoios de outros profissionais estão disponíveis para apoiar a inclusão escolar e como é a relação entre vocês, professores de SRM e esses profissionais (estagiários, outros professores de SRM, professores de apoio, etc).

3) Flor de Lótus compartilhou conosco o caso de seu aluno João Vinícius. Um primeiro ponto que podemos abordar é acerca dos alunos que são recebidos nas SRM. Ela nos conta que ainda que o laudo de seu aluno foi emitido em 2014 o mesmo já frequenta a SRM há quatro anos. Na realidade de vocês é obrigatório o aluno ter o laudo para frequentar a SRM? Quem são os alunos que podem receber o AEE na escola em que atuam? Quais são os critérios para começar a frequentar a SRM?

4) Eis agora a questão que consideramos de grande importância nesta pesquisa, que são as possíveis trocas de acordo com as experiências de vocês. Neste caso de ensino, a professora nos relata sua dificuldade em trabalhar com o aluno João Vinícius. Ela nos contou algumas características de seu aluno bem como as dificuldades que ele tem de assimilar conteúdos e de não se esquecer o que lhe foi ensinado. Flor de Lótus estranha que João Vinícius se esquece de algumas coisas, mas nunca de como lidar com o computador. O que explica que o aluno se esqueça de algumas coisas e não de outras? Vocês consideram que a dificuldade de retenção do que foi ensinado é uma característica dos alunos com DI? Quais orientações (sugestões) vocês podem fornecer a Eliane para que ela trabalhe com João Vinícius? Citem exemplos de sucesso que tiveram com seus alunos ou mesmo a metodologia que utilizaram para ensinar os conteúdos que Flor de Lótus não consegue fazer com que seu aluno aprenda.

5) Finalmente destacamos neste caso de ensino um aspecto do AEE para alunos com DI relacionado as decisões sobre o conteúdo curricular e das adaptações. Flor de Lótus relaciona várias ausências de habilidades e conhecimentos em João Vinicius (não compreende classificação, ordenação reconhece poucas letras, não compreende direita e esquerda, apresenta dificuldades em relação a noção de tempo e idade, tamanho e forma). Supõe-se que todas essas habilidades sejam importantes e poderiam ser ensinadas. Por onde começar? O que seria prioritário? Na decisão do que ensinar o que vocês levariam em consideração João Vinicius? E quando o que ele precisa aprender não é o que a escola se propõe a ensinar no currículo o que acontece no AEE? O que seriam as adaptações que a Flor de Lótus fala que os professores do ensino comum precisa fazer para João Vinicius?

ANEXO H

A articulação entre Sala de aula comum e SRM no caso de Mariana⁷⁵

Professora Hortência

Experiências ocorridas na rede pública municipal de Linhares-ES no Ensino Fundamental – séries finais

Ao pensarmos uma escola com abordagem inclusiva, há de ser refletir sobre suas ações do cotidiano para detectar pistas que possibilitem novas formas de trabalhos, um currículo que atenda as diferenças e “uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua acção curricular” (ALARCÃO, 2003, p. 83).

No processo de inclusão das pessoas com deficiência faz-se necessário considerar as novas concepções em relação ao potencial de aprendizagem daqueles com deficiências ou transtorno global do desenvolvimento. A escola precisa compreender e se apropriar desta nova forma de pensar e as suas implicações para a organização da prática escolar e pedagógica.

Sou professora há 22 anos e atuo na Rede Pública Municipal de Linhares-ES. Há 12 anos trabalho com formação continuada em meu município, antes na Educação Infantil e desde 2009 sou formadora na área da Educação Especial. Iniciei minha caminhada na Educação Especial no ano de 2005 e confesso que foi minha primeira experiência de fato. Comecei a estudar as políticas de inclusão e não parei mais. A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) a formação continuada na área da Educação Especial cresceu muito. Atualmente trabalho com grupos de Professores Regentes, Monitores, Professores de SRM, Coordenadores e Pedagogos com o Curso de AEE (Atendimento Educacional Especializado) no Centro de Formação da SEME (Secretaria Municipal de Educação). No curso de AEE trabalhamos todas as deficiências através de módulos e oficinas. Nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 atuei como formadora nos cursos de DI e Transtornos Funcionais.

Desde 2014 coordeno um grupo de professores de SRM do Centro de Atendimento Educacional Especializado de Linhares (CAEE de Linhares), onde temos 300 alunos incluídos. É um trabalho gratificante, pois vejo de perto as dificuldades dos professores regentes e a falta de articulação destes com a SRM e a comunidade escolar como um todo.

Vou relatar sobre um caso, que considero que representa vários outros casos. Observo que tem sido um desafio muito grande para muitos espaços escolares, tanto na busca de transformação em seu interior, quanto na efetivação de políticas curriculares em nível macro, onde pensamos o campo do currículo em sua constituição histórica, articular esse campo com o da Educação Especial.

O CASO: Adolescente com 14 anos que chegou ao CAEE por demanda espontânea da família, devido à queixa de dificuldade de aprendizagem, dependência nas atividades de vida diária e com laudo expedido pelo neurologista que a acompanha com o CID F70.1 (Retardo mental leve - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento).

Segundo os pais, a adolescente tem bom relacionamento interpessoal e em locais com outras pessoas interage, brinca e apresenta boa socialização. A família tem um poder aquisitivo razoavelmente bom. Eles relatam que a filha gosta de jogar no computador,

⁷⁵ Nome fictício para preservar a identidade da aluna.

desenhar, pintar, assistir televisão, cuidar dos pássaros e de dançar. Nos afazeres domésticos não gosta de lavar as louças, varrer a casa e nem recolher o lixo do quintal, tarefas cobradas pelos pais, mas que não são cumpridas. Mariana é filha única.

No ano de 2014 tive a oportunidade de acompanhar a aluna na escola regular “algumas vezes”, devido a mesma estar frequentando o Centro de Atendimento pela primeira vez. Houve a necessidade de estar perto, pois a família apresentava-se resistente a algumas questões: infantilizar a filha (superproteção), não querer a troca de escola, visto que esta escola oferece as séries iniciais e Mariana já estava no último ano (5º ano), dentre outras de cunho pedagógico.

Após várias conversas com a família, conseguimos convencê-los que seria o melhor para ela, pois já era adolescente. Hoje está matriculada, cursando o 6º ano. Mariana é alfabética, apresentando dificuldades quanto às questões ortográficas. Não faz leituras corridas, necessitando de tempo para organização do pensamento. Faz interpretações de textos com coerência e narra fatos do cotidiano, entre outros. Reconhece cores e números, realizando cálculos simples de adição e subtração. Seus desenhos têm formas definidas e ela possui coordenação motora firme. Necessita constantemente de trazê-la ao foco do assunto devido dificuldades de atenção e concentração.

Em acompanhamento à escola regular, juntamente com os professores da sala de recursos, professores regentes, coordenador pedagógico, gestor escolar, coordenador administrativo e monitor (auxiliar do professor) começamos a pensar nas atividades a serem desenvolvidas com Mariana a partir do currículo da escola. Não foi fácil no início devido à resistência tanto da escola quanto da família - NÃO ACREDITAM NO POTENCIAL DA ALUNA – e isto doeu muito. Muitas foram as tensões, os diálogos, mas ainda observo a necessidade de estudos mais aprofundados sobre vários assuntos pertinentes à inclusão de fato e de direito.

Dialogando com vários autores, cruzando perspectivas e conceitos estamos na busca para compreender a razão das queixas às estratégias que não são contempladas no currículo escolar. Assim, iniciou-se um trabalho junto à escola da aluna para traçar atividades a partir do currículo da escola.

Zabalza (1994) defende a ideia de que o acesso ao currículo seja, de fato, significativo não só quanto as experiências programadas e realizadas na escola, mas também o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos. Neste sentido, surgem alguns questionamentos sobre quais as queixas dos docentes às estratégias que não são contempladas no currículo escolar?

As discussões e indagações foram em torno de que é função do professor da sala de recursos multifuncionais, ou seja, organizar e planejar com professores do ensino comum, onde os professores das classes comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Os diálogos continuam, as tensões são muitas. Quando pergunto: como a aluna é avaliada? Ela faz avaliações juntamente com os demais alunos? A resposta é a seguinte: Ela é amparada, tem laudo. Nos dias de avaliação a aluna é retirada da sala. Diante disto, ofereci ajuda à escola quanto às adaptações avaliativas. Procurei o Setor de Educação Especial do município e juntos vamos organizar e direcionar esta queixa (dificuldade) da escola. Como o nosso município não é sistema necessitamos de seguir as orientações advindas do Estado (SEDU).

Após análise do Plano de Ensino por área, propomos encontros com os professores para adaptações de atividades de acordo com os conteúdos propostos e as especificidades da aluna. O potencial da aluna será as nossas possibilidades. O trabalho ainda está sendo construído, não é fácil, mas penso que este é o caminho: Dialogando, cruzando perspectivas e conceitos, vivenciando, trocando experiências. É bom saber que não estamos sozinhos!!!

Diante de todos os acontecimentos envolvendo o processo de inclusão, tanto de seus mecanismos legais como de sua obrigatoriedade, o desafio maior é tornar claro o papel das escolas comuns e da educação especial. Entende-se que uma educação para todos não nega o ensino comum e nem o ensino especial. Os compromissos educacionais não podem sobrepor nem substituir um ensino ao outro, pelo contrário, cabe a educação especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que possibilitará a construção do saber universal.

As salas de recursos no município estão sendo equipadas gradativamente. Os espaços precisam ser melhor aproveitados e todos precisam se envolver no processo: aluno, família, educadores, gestores, enfim, uma rede, para que o sucesso seja garantido, ou seja, cada criança consiga se desenvolver de acordo com suas potencialidades.

As trocas de experiências são importantíssimas e todos os questionamentos bem direcionados. Percebe-se que muitas dúvidas vão surgindo, mas cada um dá a sua contribuição.

Acredito que a inclusão acontece verdadeiramente quando paramos para refletir e analisar o que está sendo construído. Nós fazemos parte deste processo e se não nos apropriarmos dessas diferentes lógicas e diferentes formas de pensar, não conseguiremos entender a possibilidade de diálogo e comunicação sobre o que é a inclusão.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, Isabel (org). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Porto: Asa, 1994.

O interessante caso da Professora Hortência e sua aluna Mariana tem alguns pontos a serem destacados:

1) Mariana tem um laudo expedido pelo neurologista que a acompanha com o CID F70.1 (Retardo mental leve - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento) e apresenta dificuldades na aprendizagem acadêmica. Embora o CID ainda use a terminologia de Retardo Mental, esse termo não é recomendado e atualmente se usa o termo deficiência intelectual (DI), que pode ser leve, moderada severa e profunda. A DI de nível leve compreende cerca de 80% do conjunto dos alunos com DI, sendo as principais dificuldades desses indivíduos a área acadêmica e é por isso que muitos só são identificados quando ingressam na escola. A dificuldade no caso desses alunos é saber se o problema está na inteligência do aluno ou na baixa qualidade do ensino oferecido pela escola, sendo que a rotulação nesse caso implica assumir que o problema está no aluno. Nas escolas públicas brasileiras é grande o contingente de alunos que não aprende, e levando-se em consideração a experiência de vocês é possível identificar quem são os alunos com deficiência intelectual? Contingente? Em caso positivo o que caracteriza a Deficiência intelectual leve?

2) Mariana é uma adolescente com 14 anos e foi matriculada no 6º ano. Ela é alfabética, apresenta dificuldades quanto às questões ortográficas, não faz leituras corridas, necessita de tempo para organização do pensamento. Ela faz interpretações de textos com coerência e narra fatos do cotidiano, entre outros. Reconhece cores e números, realizando cálculos simples de adição e subtração. Com esse repertório ela não conseguirá acompanhar o currículo do 6º ano, e é preciso definir o que será ensinado para ela na classe comum e na

SRM. Quem deve decidir sobre qual será esse conteúdo? Como deve ser esse processo de definição de conteúdo e estratégias?

3) Mariana tem suas necessidades individuais específicas, como por exemplo, avançar na questão da ortografia, aprender outras opções matemáticas mais complexas (divisão e multiplicação), ter maior domínio da leitura, etc. Na sala de aula há ainda demandas do currículo do 6º ano que nem sempre são compatíveis com as necessidades individuais de Mariana. O que é mais importante no ensino de Mariana, atender suas necessidades individuais específicas, ou favorecer que ela participe e aprenda a partir das atividades e conteúdo da turma em que ela se insere? Como resolver esse conflito na definição do que priorizar na educação escolar de Mariana?

ANEXO I

Não me deleta dessa história!

Professora Laélia

Experiências ocorridas na rede pública municipal de Florianópolis-Santa Catarina na Educação Especial do Ensino Fundamental

Sou Professora da Educação Especial, formada em licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria e atuo no Município de Florianópolis a mais de duas décadas. Intercalo minhas atividades profissionais entre trabalhos na Secretaria Municipal de Educação e escolas, mas sem dúvida minhas melhores memórias são e estão na relação com a comunidade escolar.

Quando se adota uma postura investigativa, como educadores, o espaço escolar é um campo fértil para reflexões e experimentos pedagógicos, mas, entre tantos cenários que compõe a escola há um que me chama mais atenção e sobre o qual tenho feito registros nos últimos anos. Está relacionado ao uso da Tecnologia da Informação e Comunicação/TIC na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (DI).

O relato que partilho a seguir se passa em uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada no norte da ilha de Florianópolis, que atende cerca de 700 alunos e onde há uma Sala de Recursos Multifuncionais ou, como é denominada por aqui, uma Sala Multimeios Polo. Atuo como Professora da Educação Especial nesse espaço com uma jornada de 40 horas.

Minhas inquietações se intensificaram a partir da observação numa sala de aula regular de um aluno (em) especial. João⁷⁶ frequentava o 5º ano do Ensino Fundamental, era um excelente copista, porém não escrevia com autonomia (com exceção do seu nome) e não estava alfabetizado. Pela dificuldade de comunicação, mantinha-se afastado do convívio com colegas e professores, era retraído e muito quieto, com isso passava quase despercebido. Tinha um diagnóstico de Deficiência Intelectual Moderada associada a graves distúrbios fonológicos, e isso lhe vinculava aos serviços do Atendimento Educacional Especializado/AEE, o qual João frequentava duas vezes por semana, totalizando 5h semanais de atendimento.

A professora da sala de aula regular observou que seu comportamento era introspectivo e me mostrou alguns desenhos xerocados que ele havia pintado como atividade “adaptada” enquanto a turma desenvolvia outro trabalho, com outro conteúdo. Estava configurada uma prática pedagógica polarizada, atividades com alunos ditos normais de um lado e práticas com alunos com deficiência em outro. (MENDES, 2008)

Como era a nova Professora do AEE, serviço que ele já frequentava desde a 1ª série, ao analisar os planos de atendimento pude perceber que as atividades se repetiam em torno tarefas motoras (cortar, colar, pintar e desenhar), com uso de cadernos e folhas xerocadas. Ou como melhor define Vigotsky, a prática de atividades se limitavam as funções psicológicas elementares, de caráter mais imediatista e realizadas por meio da percepção (VIGOTSKY, 2002).

Por ainda não saber qual caminho tomar, perguntei ao aluno do que ele mais gostava na Sala Multimeios e ele apontou para os computadores, muito embora nunca houvesse trabalhado neles naquele ambiente.

⁷⁶ Nome fictício para preservar a identidade do aluno, embora a família tenha autorizado o uso de imagens e nomes para divulgação nesse trabalho.

Autorizado, sentou-se em frente ao computador que estava ligado, clicou no ícone do *Google*, escreveu a palavra “carro” e feliz apontou para algumas imagens, relacionando-as com os professores da escola. Depois escreveu a marca de alguns carros e mostrava a semelhança entre os modelos. Fiquei satisfeita, pois ele compreendia o uso da escrita como uma prática social. Então estava decidido, no AEE daquele ano não haveria nada de lápis, caderno, borracha, tesoura, cola, etc..., só computador, notebook e celular com acesso à internet, redes sociais e uso de softwares educacionais e aplicativos.

E foi assim que iniciamos um trabalho onde o planejamento das atividades foi realizado em conjunto com o João, após ele definir o tema a ser pesquisado. A pesquisa intitulada “carros” teve o Seu Neco da oficina do bairro como mentor. A partir da tabela FIPE⁷⁷, elegemos os 10 carros mais vendidos no Brasil e passamos a investigar tudo sobre cada um deles. Criamos fichas de catalogação e arquivos de imagens no computador. O banco de imagens foi composto por pesquisas na internet e registros fotográficos, realizados em saída de campo nas redondezas da escola. As fichas continham informações sobre cada carro, como: ano, modelo, combustível, etc. e foram sendo compostas a partir de pesquisas na internet, consultas a revistas especializadas na área (Quatro Rodas) e entrevistas com *experts* em veículos, como era o caso do Seu Neco.

Da reunião e organização desse material, resultou um jogo de memória impresso. Queríamos mesmo era fazer um jogo virtual, mas nos faltou conhecimento específico. Naquele ano, usamos o chat de conversação do Facebook para trocar impressões sobre o tema com outros alunos de escolas municipais. João aumentou seu repertório de palavras memorizadas o suficiente para iniciar uma conversação. Seu desejo de comunicação, aliado ao fato de não precisar expor sua dificuldade na fala, lhe impulsionaram a uma aprendizagem de forma muito significativa. Após 2 anos e meio João estava lendo com mediação e escrevendo de maneira “telegráfica” – sem estrutura frasal. Está mais autoconfiante, pois domina o tema carros como ninguém e as fichas do jogo de memória estão sempre consigo, lhe rende boas conversas e novos amigos na hora do recreio.

Quero crer que, o caráter desse trabalho desenvolve outras funções na aprendizagem, pois pressupõe a presença de símbolos e signos mediados por interações sócio culturais. Esta premissa redimensiona o papel da escola, situando-a como um local privilegiado de aprendizagens, por isso promotor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nas palavras da teoria sócio interacionista (VIGOTSKY, 2002).

Na perspectiva da educação inclusiva, a tecnologia assistiva é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns. Podemos citar como exemplos de tecnologia assistiva os materiais escolares adaptados, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros.

Os prescritos nos documentos oficiais deixam a questão do uso da tecnologia para alunos com DI nebulosa, seja ela adjetivada de assistiva ou não. Não está dito, mas também não está desdito. Então, se a discussão sobre tecnologia na Educação Especial tem um recorte definido como “assistiva”, com conceito e indicação de um público onde a pessoa com DI não está arrolada, como fica a situação de aprendizagem desse aluno em tempos digitais?

Assim entre as muitas interrogativas, está a de entender o processo de escolarização dos alunos com DI em tempos onde as TICs estão presentes no cotidiano de todos, mas ao que parece não se fazem presentes nos planos de atendimento individualizados dos alunos com DI que frequentam os serviços do AEE.

⁷⁷ FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, indica o preço médio de certos produtos, como por exemplo: carros, caminhões e motos.

Desta forma, a questão central do meu caso refere-se a inquietações acerca da utilização das TICs no ambiente escolar voltada ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI. Considerando a validade do uso das TICs e a não clareza quanto ao seu uso nos materiais de orientação, sua utilização acaba ficando a cargo do professor de AEE podendo suas vantagens e benefícios serem empregados ou não, e com isso alunos com DI acabam perdendo oportunidades de avançarem em seus processos de conhecimentos.

Desta forma, em primeira análise, o que se percebe na ação pedagógica com alunos com DI é uma prática que enaltece atividades concretas que não favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Então, é incomum pensar que na escola, espaço que deveria ser de promoção do conhecimento e aprendizagem, ainda existam práticas marcadas pelo determinismo de um diagnóstico.

Referências

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Orgs: José Geraldo Silveira Bueno; Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Roseli Albino dos Santos) SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: Capes, 2008, p. 109 – 162.

VYGOTSKY, L. S. (2002). A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.

O caso da professora Laélia nos chama atenção para várias questões, mas vamos centrar nossa discussão sobre dois aspectos: o uso das tecnologias aliadas ao trabalho com alunos com deficiência intelectual e a relação entre currículo e AEE.

1) Quando Rosângela assumiu a SRM percebeu que João realizava atividades de pintura, enquanto que o restante da turma trabalhava conteúdos curriculares. No AEE, nos planos de atendimento as atividades se repetiam em torno de tarefas motoras (cortar, colar, pintar e desenhar). Rosângela questionando essa prática limitadora das funções psicológicas elementares assume o AEE e resolve investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e assim consegue resultados impressionantes. Tem sido lugar comum enfatizar que para o ensino de alunos com deficiência intelectual no AEE tem que envolver a promoção de funções psicológicas superiores, e para isso muitas tarefas cognitivas tem sido trabalhadas, às vezes sem nenhuma relação com o ensino da leitura e escrita, mas pressupondo-se sempre que a melhoras nessas funções irá automaticamente favorecer o acesso ao currículo na classe comum. A questão que se coloca é se é possível e desejável desenvolver as funções psicológicas superiores através do ensino de habilidades complexas tais como a de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, ou se esse tipo de conteúdo não deve fazer parte do AEE, como fez Rosângela. Ou vocês acham que deve-se buscar esse desenvolvimento através do ensino de outros tipos de tarefas que não envolvam necessariamente esse tipo de habilidade (leitura, escrita e cálculo). Enfim, qual deve ser o currículo do AEE para alunos com deficiência intelectual?

2) Na área de Educação Especial há muita controvérsia sobre se as tecnologias digitais, de informação e/ou comunicação, se elas podem ou não se consideradas assistivas considerando o fato de que para isso elas deveriam substituir ou melhorar uma função, que no caso da DI seria a inteligência. Há autores que consideram que no caso da DI seriam recursos pedagógicos e não assistivos. Outros acham que o uso de computadores e softwares especiais podem ser considerados como TA para alunos com DI. Enfim, a despeito das controvérsias, o conceito de sala de recursos muitas vezes está atrelado a uma concepção de que no AEE tem-

se a primazia do uso dos recursos (computadores, jogos, etc.) como se o que caracterizasse a especialidade do ensino nesse contexto fosse o uso de recursos diferenciados da classe comum. Rosângela nos mostra um caso em que o computador foi usado como ferramenta para o ensino e aponta a importância desse tipo de recurso. Entretanto ela usou de outras estratégias para garantir a aprendizagem, vocês conseguiriam identificar que outras estratégias foram essas? E qual papel vocês atribuem que os recursos (pedagógicos, assistivos, de comunicação ou informação) assumem na escolarização de alunos com DI?

3) Laélia coloca como foco de seu caso o uso das TICs no ensino de alunos com deficiência. Ela nos chama a atenção para o fato deste ser um assunto sem destaque nas orientações oficiais. Com os alunos que vocês trabalham, é definido um Plano de Atendimento Educacional Especializado ou um Plano de Desenvolvimento Individualizado? Quem são as pessoas envolvidas no desenvolvimento do plano? No momento de elencar as prioridades de aprendizagem para os alunos, é levado em consideração os assuntos de interesse dos alunos e a utilização de computador e internet? Ainda, esse plano também é considerado no trabalho na sala de aula comum ou fica a cargo somente do professor do AEE trabalhar os conteúdos elencados?

ANEXO J

Fazendo a diferença

Professora Rosa

Experiências ocorridas na rede pública estadual de Linhares – ES na Educação Especial do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Articulação entre sala de recursos multifuncionais e sala de aula comum.

Sou professora do AEE na rede Estadual do município de Linhares-ES e trabalho em regime de designação temporária - DT (contrato). Fiz magistério do Ensino Médio e, em 2001, formei em Pedagogia. Posteriormente, pude fazer Especialização em Educação Especial.

Iniciei na Educação Especial em 2007 atuando na Pestalozzi de Linhares como professora do AEE, foi onde me apaixonei por essa área. Minha primeira experiência na sala de recursos multifuncionais (SRM) foi em 2011 na rede pública estadual no Ensino Fundamental, atuando com alunos com deficiência intelectual (DI). Foi uma experiência incrível, onde aprendi muito, pois foi nesta oportunidade que me deparei realmente com a realidade da inclusão no ensino regular.

Tive alunos com vários graus de comprometimento, deficiências múltiplas, deficiências severas e graves, deficiência visual, DI e outros. A escola precisava muito desse apoio da SRM, pois diante de toda realidade dos alunos com DI, os professores do ensino regular não sabiam como começar a trabalhar com esses alunos e nem como fazer para ficar com eles na sala de aula comum. Alguns deles nem conseguiam ficar mais de 10 minutos, pois se agitavam, gritavam muito e acabavam ficando a maior parte do tempo na SRM e não na classe comum.

Além disso, a outra realidade era que esses alunos não frequentavam o contraturno, pois os mesmos dependiam de transporte escolar, pois moravam na zona rural sendo longe da escola.

Foram muitos desafios enfrentados nesse ano, mas penso que consegui me organizar e contribuir em relação à Educação Especial. Deixo aqui minha pergunta: como fica a inclusão desses alunos com deficiências mais severas na escola regular, ou daqueles que não conseguem ficar na sala de aula e acabam ficando a maioria do tempo com um cuidador?

Em 2012 fui para outra escola da rede estadual onde acompanhei alunos com deficiências no Ensino Fundamental. Nessa escola também tive alunos com DI que cursavam o 5º ano e não eram alfabetizados. Tive uma aluna autista, que andava para um lado e para o outro, e se entrasse na sala de aula, tentava a todo instante sair dali, resmungando o tempo todo, parando a aula da sua turma do 6º ano. Esta aluna também passava a maioria do tempo na SRM com a cuidadora.

Nesse ano os professores do ensino regular, das disciplinas específicas, me perguntavam o que fazer para avaliar uma aluna como nesse caso, onde os mesmos não tinham quase contato com ela. Essa aluna também não conseguia frequentar o contraturno na SRM, pois isso implicava em ficar o dia todo na escola. Havia dias nos quais ela frequentava o contraturno na instituição da Pestalozzi no turno matutino, e de tarde frequentava a classe comum na escola regular, e nesses dias chegava à escola sem conseguir andar direito, de tão cansada que ficava.

O caso dessa aluna também me fez questionar: como avaliar um aluno matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental que não consegue ficar na sala, passando a maior parte do tempo com a cuidadora na SRM?

Atuei em duas escolas diferentes como professora de AEE no mesmo ano, a escola fundamental que citei antes e uma só de EJA. Trabalhava em dias alternados, pois a mesma se localizava nos fundos dessa outra escola e, como lá tinham alunos do público-alvo da Educação Especial matriculados e não tinha SRM, dava suporte às duas. Entretanto, por não haver na época SRM nessa escola, eu realizava o trabalho em classe comum na maioria do tempo.

Sempre organizei meu horário dividindo entre as funções de atendimento ao aluno, trabalho colaborativo com o professor da classe comum e planejamento. Procuo sistematizar meu horário baseando sempre nos planejamentos dos professores da classe comum que tenham alunos especiais, pois é nesse momento que conseguimos planejar juntos. Outro momento que temos contato juntos é no trabalho colaborativo, pois vou para sala de aula acompanhar o aluno, colaborando juntamente com o professor nas dificuldades que o aluno apresenta em determinada aula.

Foi bem desafiador, pois a realidade era bem diferente em cada caso e em cada escola. Para acompanhar os alunos do público-alvo da Educação Especial eu me sentava com cada professor de área específica, elaborava um módulo adaptado para cada aluno de acordo com as suas necessidades, e eles eram posteriormente avaliados através desses módulos.

Foi também uma experiência única, pois aprendi muito! Lutei muito no decorrer do ano para conseguir uma SRM nessa escola da EJA, pois a demanda era grande e a necessidade de um profissional especializado só para a EJA se fazia necessário. Fiquei satisfeita, pois minha luta não foi em vão, e no ano seguinte implantaram lá uma SRM.

Em 2013 atuei como professora do AEE no Ensino Médio. Foi minha primeira experiência nesta etapa de ensino e a realidade foi bem diferente. Pensa você recebendo um aluno múltiplo, outro com paralisia cerebral, e vários outros que chegaram ao Ensino Médio sem serem alfabetizados. Arrumei todas as estratégias possíveis, fiz papel de professora, pedagoga, cuidadora, tudo para tentar ao máximo me aproximar e contribuir com os alunos, para que os mesmos não se sentissem isolados. Tive momentos no trabalho colaborativo na sala de aula que me senti um peixe fora d'água, pois trabalha com as disciplinas de química, física e matemática e não era fácil. Foi um ano de muita aprendizagem, de reflexão, principalmente sobre como deve ser a avaliação desses alunos não alfabetizados que chegam ao Ensino Médio.

Em 2014 retornei para a primeira escola e já me sentia um pouco em casa, pois conhecia alguns alunos e profissionais e percebi que a Educação Especial já fazia diferença. Foi um ano para complementar, para contribuir ainda mais, principalmente em relação à avaliação desses alunos do público-alvo da Educação Especial.

É dessa escola que conto o caso da aluna Jéssica, que tinha Síndrome de Down, cursava a 8ª série do Ensino Fundamental, tinha 24 anos, não era alfabetizada, escrevia o próprio nome e era copista. Aluna carinhosa, que gostava de ter atenção, e exigente com os professores. Tinha comportamento e atitudes de uma criança, necessitando constantemente de carinho e atenção, pois senão fazia bico e chorava. A mesma conhecia algumas letras do alfabeto, algumas cores, e numerais de 1 a 5. Era super caprichosa, também com seus pertences.

Realizei meus planejamentos com cada professor do ensino comum das disciplinas específicas, procurando dentro dos conteúdos programados para o trimestre, elaborar as atividades adaptadas dentro das necessidades da aluna, e por ela não ser alfabetizada utilizávamos muitas imagens. Percebo a resistência ainda de alguns professores das disciplinas específicas quando se deparam com alunos com deficiência nas séries finais do Ensino Fundamental sem ser alfabetizados, pois consideram que foge das expectativas do papel deles alfabetizar e adaptar atividades dentro dos conteúdos programados.

É aí que vejo a importância do professor do AEE, de juntar o conhecimento do professor do ensino comum juntamente com o conhecimento do professor do AEE a fim de juntos elaborarem o plano individual do aluno. Assim o professor terá base de como trabalhar com seu aluno e o mesmo se sentirá incluído como os outros.

Atualmente estou em outra escola da rede estadual do Ensino Fundamental e me sinto privilegiada em fazer parte de mais um ano da Educação Especial. Ser DT tem o lado ruim, pois às vezes colocamos tudo em ordem em relação à Educação Especial e quando estamos conseguindo realizar um bom trabalho, criamos um vínculo maior com alunos e professores, o ano acaba e não temos a oportunidade de continuar. Sabemos o quanto eles sentem com essas trocas. O lado bom é poder conhecer diversas escolas e aprender mais e mais, pois se não fosse isso, não teria conhecido tantas outras realidades.

Em nosso município, desde 2012 o profissional da rede estadual que realizar a inscrição para escolher a vaga de professor de AEE precisa ter disponibilidade para atender em dois turnos na escola escolhida, ou seja, a atuação dele deverá ser de até 40 horas semanais dependendo da demanda, e por isso os profissionais dessa área são todos DT's, pois assim eles conseguem dar suporte ao professor do ensino comum, devido ao fato de não ficarem somente em um turno na escola.

Outra vantagem é que temos o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) que nos dá todo suporte necessário para a realização da triagem e avaliação do Neurologista, facilitando todo o processo de identificação e inclusão desses alunos. Percebo como a Educação Especial fez e está fazendo toda diferença, como as escolas, os professores do ensino regular, estão reagindo diferente ao receber alunos especiais, pois sabem que não estão sozinhos nesse processo e que tem pessoas para orientá-los e contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.

Sempre falo que não é uma tarefa fácil e sabemos que muitos professores ainda são resistentes à filosofia de inclusão escolar, principalmente nos casos dos alunos com impedimentos mais graves. Porém, nós das SRM, temos que conquistar nosso espaço, a equipe escolar e mostrar que todos estão ali para fazer a diferença. Sou feliz e grata por poder fazer parte da Educação Especial.

Rosa nos conta um pouco de sua história e as diversas experiências que já teve enquanto professora de Educação Especial, passando por diversas escolas devido ao fato de seu regime de trabalho ser por designação temporária.

Durante a escrita do caso Rosa vai nos chamando atenção para alguns pontos que também a instigam ela e levam a dúvidas pertinentes. A partir dessas inquietações e do relato trazido no caso, vamos as questões:

1) Por dois momentos durante o texto Rosa fala sobre alunos que não conseguem permanecer na sala de aula comum por muito tempo e por isso acabam ficando em outros espaços da escola, geralmente com cuidadores. Ela conta ainda os casos de alunos considerados difíceis que permanecem o tempo todo na SRM, e daqueles que são retirados da classe comum para ter o AEE no mesmo turno porque não podem voltar à escola no contraturno. Vocês já observaram essas mesmas experiências em suas realidades? De certa forma elas contrariam o que a política indica, então o que está errado, a política ou as escolas que adotam essas práticas? Vocês têm sugestões sobre esses casos?

2) Em relação à dificuldade de alguns alunos com deficiências que sequer estão alfabetizados, mas que foram avançando e se encontram matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio, uma questão colocada por Rosa é a dificuldade em

planejar o ensino desses alunos no contexto da classe comum e avaliar conhecimentos aprendidos. Uma alternativa encontrada por Rosa foi trabalhar com módulos e com avaliações pautadas nesses módulos. Qual/quais a sugestão(ões) de vocês para casos como esse? Como o professor da classe comum deve proceder para realizar a avaliação do aluno? E com a chegada do final do ano, como definir a retenção/promoção desses alunos?

3) No caso foi falado a respeito do trabalho colaborativo entre o professor da SRM e o professor do ensino comum, sendo este um momento em que o professor do AEE atua dentro da sala de aula e não na SRM como preconizam as diretrizes políticas na área. Em outros países o trabalho colaborativo é uma realidade e vem mostrando resultados positivos para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial, porém, em nosso país, o atendimento especializado realizado nas escolas, ao menos na legislação, se resume ao AEE na SRM. Qual sua opinião acerca de nossa legislação priorizar o formato de atendimento direto ao aluno? Você acredita que o ensino colaborativo pode trazer resultados mais positivos que as SRM? Na sua experiência é possível fazer um trabalho conjunto com os professores da classe comum trabalhando em turnos diferentes?

4) Rosa traz algumas considerações que ilustram o quão diverso são os alunos do público-alvo da Educação Especial em geral, mas principalmente aqueles com deficiência intelectual. Temos aqueles que têm desde dificuldades restritas a escolarização até aqueles com impedimentos restritos em todos os domínios do desenvolvimento humano. Considerando-se essa diversidade é possível generalizar a partir do rótulo de DI e dizer como deve ser a escolarização dessas crianças (em termos, por exemplo, de suportes, objetivos, currículo, contextos de aprendizagem, etc.?).

ANEXO K

**Terminalidade específica: incluir ou excluir a pessoa com deficiência intelectual grave?
O caso Ariel.**

Professora Verbena

Experiências ocorridas na rede pública municipal de Salvador/BA no
Ensino Fundamental II

Trabalho atualmente como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais (SRM) em regime de 40 horas semanal em uma escola da rede pública no município de Salvador/BA. Há dezenove anos iniciei minha prática docente atuando nas séries iniciais, pois minha formação foi em Pedagogia. Sempre recebi nas turmas que atuei alunos com algum tipo de deficiência. Ficava muito angustiada, pois nunca havia participado de formação continuada na área da Educação Especial. Comecei a buscar informações nas secretarias de educação do estado e município e, assim, consegui o curso básico de Braille, LIBRAS, curso sobre deficiência intelectual (DI), autismo entre outros.

Em 2009 a escola que trabalho foi contemplada pelo MEC com uma SRM. A gestora da escola informou que eu seria a pessoa que iria atuar neste espaço. Fiquei muito inquieta quando li sobre as atribuições do professor de AEE, logo procurei informações sobre cursos na área da Educação Especial. Fui para o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro onde participei dos cursos oferecidos por esta instituição, participei de cursos na área de DI promovidos pela rede estadual, fiz Especialização em AEE pela Universidade Federal do Ceará, participei do curso na área de tecnologia assistiva em Porto Alegre e continuo buscando formação na área da Educação Especial.

Atendo atualmente 13 alunos com diversos tipos de deficiência, entre eles está Ariel.⁷⁸ Ele tem 16 anos, apresenta diagnóstico de DI grave (CID F72) e está cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II. Ariel estudou dos cinco aos 13 anos de idade em uma escola especial da rede privada. A família sem condições financeiras para continuar pagando a escola, matriculou Ariel na escola pública de ensino comum e no AEE realizado no contra turno, porém não acreditava no potencial do aluno para estudar numa escola comum. Logo no primeiro ano, para surpresa da família, Ariel apresentou um avanço bem significativo no que diz respeito a expressão oral, interação com as pessoas e autonomia. Demonstrou um grande interesse pela escola.

Ariel se encontra em estágio inicial (nível pré-silábico) do desenvolvimento da linguagem escrita. Nas atividades de leitura e escrita, apresenta um ligeiro interesse, mas logo muda o foco de atenção, apresenta dificuldade de concentração, permanecendo um curto espaço de tempo interessado pelas atividades.

Em sala de aula, apresenta uma agitação permanente, deslocando-se constantemente e muitas vezes saindo da sala, visto que não se interessa pelas atividades propostas pelos professores. Ele manifesta grande interesse por atividades que exigem movimento. Gosta de ajudar na arrumação das cadeiras na sala e reclama quando alguém suja o ambiente escolar.

Na motricidade fina, apresenta dificuldades gráficas no traçado das letras e no desenho. Na escrita do nome próprio ele faz tentativas registrando apenas três letras (seu nome é composto por sete letras). Ariel apresenta uma linguagem oral pouco articulada, troca alguns sons e fala palavras soltas com dificuldade para expressar-se com clareza, porém, compreende bem o que lhe é solicitado. Relaciona-se bem com os colegas e professores.

⁷⁸ Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

No AEE procurei identificar as potencialidades e dificuldades de Ariel propondo atividades lúdicas e de interesse do aluno, observo-o sempre em todos os espaços da escola, mantenho um diálogo constante com todos os professores e coordenadora da escola. A família está sempre presente. Elaborei e venho aplicando um plano de AEE no contraturno da escola regular, com frequência de dois encontros semanais numa duração de duas horas cada atendimento, sendo um encontro individual e outro em pequenos grupos. As atividades visam o desenvolvimento de conceitos, atenção, concentração, oralidade, ampliação da capacidade motora fina, autonomia e prática da vida independente. Desde que Ariel chegou à escola vem sendo atendido no AEE por mim.

Além do atendimento na SRM participo das atividades coletivas da escola, promovo oficinas relacionadas ao tema inclusão escolar com todos os professores e coordenação. No início foi muito difícil, os professores relatavam oralmente os avanços de Ariel, elogiavam, mas não registravam nada no diário de classe, e quando o faziam escreviam apenas: "aluno especial". Hoje, alguns professores já registram as habilidades do aluno e fazem adequações de estratégias e atividades para que Ariel participe e aprenda em suas aulas.

A família relata que percebe uma grande evolução no comportamento de Ariel, que ele consegue se expressar com muito mais clareza, demonstra segurança na decisão do que quer e do que não quer, todos compreendem seus desejos e tem verdadeira paixão pela escola.

Porém, Ariel é candidato a receber a certificação específica no final deste ano. Aqui no município de Salvador temos muito pouca opção de oficinas profissionalizantes, a família não aceita matricular Ariel na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por medo da violência no bairro, que vem crescendo muito.

A LDB 9394/96 em seu artigo 59, inciso II garante terminalidade específica para aqueles alunos que não puderem atingir o mínimo exigido para conclusão do Ensino Fundamental em virtude da deficiência. Mas, não seria uma exclusão certificar Ariel justamente no período em que se percebe um progresso na sua vida escolar? Como vem acontecendo essa certificação em outros estados?

Referência:

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1.

1) Um primeiro ponto que chama atenção no caso relatado por Verbena diz respeito a sua busca constante por formação continuada. É possível notar que uma preocupação dela é buscar e se atualizar sempre visto sua função de professora do AEE. Uma das questões apontadas por ela e que motivou essa busca refere-se às atribuições voltadas ao trabalho do profissional atuante em SRM. Ainda que ela já tenha realizado diversos cursos em diferentes temáticas voltadas para Educação Especial afirma que continua buscando formação nesta área.

Sabemos que as atribuições do professor do AEE são extensas envolvendo um trabalho em diferentes campos e públicos. Parece que os profissionais enxergam neles próprios um problema por não conseguirem dar conta de todas as suas atribuições e por isso buscam ativamente mais e mais cursos. Vocês acreditam que com a realização de muitos cursos, será possível algum dia o professor do AEE dar conta de todas as suas atribuições e ainda tendo a possibilidade de atuar com alunos com diferentes demandas e idades?

2) Verbena nos forneceu diversas informações acerca do desenvolvimento, atividades realizadas, avanços e comportamento de seu aluno Ariel. Com base em todos os dados

fornecidos, quais sugestões vocês dariam para Verbena a fim de seu trabalho obter ainda mais avanços? Ainda, diante das características dadas, vocês teriam alguma sugestão específica para atuar diretamente com alguma dessas características, ex: dificuldade de concentração, agitação permanente, dificuldades gráficas, dificuldade de fala, dentre outros.

3) O ponto central deste caso é o da terminalidade específica para pessoas com deficiência intelectual. Foi relatado que mesmo com os diversos avanços alcançados por Ariel o mesmo é candidato a receber um certificado de conclusão do Ensino Fundamental ao final deste ano o que está de acordo com nossa legislação. Vocês concordam com esta decisão? Embasando-se em quais critérios vocês acham que deve ser tomada uma decisão como esta? E na realidade de vocês, também ocorre de alunos receberem a terminalidade específica? Como é tomada esta decisão? E por fim, qual vocês acham que deve ser o caminho nos casos de alunos como Ariel?

ANEXO L

Mudanças metodológicas é a solução para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas salas regulares?

Professora Lírio

Experiências ocorridas na rede pública municipal de Aracaju no Ensino Fundamental e Educação Especial

Começo meu relato falando da minha experiência como estudante do curso de pedagogia, na cidade de Aracaju/SE. Em 2005, ao terminar a graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), me senti despreparada para atuar com alunos com deficiência, pois na grade curricular do meu curso, não houve nenhuma disciplina obrigatória com essa temática, e a única disciplina optativa disponível, nunca foi ofertada no período de quatro anos. Por esse motivo busquei um curso de especialização Lato Sensu em Educação Inclusiva para complementar meus estudos.

Ingressei na rede municipal de Aracaju há apenas seis anos e meio e iniciei a carreira no magistério em sala regular. Sempre busquei cursos na área da Educação Especial que eram oferecidos pela Coordenadoria de Educação Especial (COESP) da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju.

Há apenas três anos, iniciei minha caminhada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Fui convidada pela COESP para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública do município de Aracaju e a cada dia fui me deparando com diferentes desafios. Cada aluno que me era encaminhado era singular, possuía necessidades diferentes mesmo tendo diagnóstico de deficiência semelhante.

Diante de tal realidade surgiu a necessidade de buscar constante atualização, constituindo uma forma de me preparar para os entraves cotidianos a fim de realizar uma ação pedagógica competente. Nesta minha atuação foi possível perceber o grande número de alunos com deficiência intelectual (DI) reprovados nas séries iniciais de ensino. Entender como essas crianças aprendem sempre foi um desafio para mim e para todos os professores com os quais converso nos ambientes escolares.

Em nossos diálogos percebo que a maioria dos professores não acredita que os alunos com DI são capazes de aprender. Os docentes ficam presos ao diagnóstico da deficiência e algumas características presentes nessas crianças como: dificuldade de memorização, de concentração e atenção, o que é para eles uma prova da incapacidade. O discurso destes acaba sendo o mesmo: não se sentem preparados para recebê-los em sala de aula. Dessa forma, esses professores não transformam suas estratégias metodológicas, ministram aulas utilizando sempre os mesmos recursos pedagógicos como se a sua classe fosse homogênea. Pode-se deduzir então que o aluno com DI, para seus professores, é o principal responsável pela própria reprovação.

Será que esses alunos são realmente incapazes ou as práticas escolares precisam ser revistas? Diante dessa inquietação senti a necessidade de refletir sobre a ação pedagógica para um aluno com DI, e esse foi o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso em um curso de AEE. Comecei meu estudo de caso com a aluna Mirela⁷⁹. Optei por este caso, pois a mesma era defasada com relação idade/série. Além disso, apesar de a criança frequentar o AEE na

⁷⁹ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

mesma escola, no turno contrário, os avanços relatados pela professora do atendimento não eram percebidos na sala regular.

Mirela tinha diagnóstico de DI de nível grave, começou sua vida escolar nessa escola da Rede Municipal de Aracaju na Educação Infantil e continuava até os dias atuais. A mesma encontrava-se no 4º ano, reprovou duas vezes: no ano de 2011 ficou retida no 2º ano e em 2013 ficou retida no 3º ano. A não alfabetização foi a justificativa para a reprovação. Passou de ano no final de 2014, mesmo continuando não alfabetizada.

No início da escolarização a aluna era muito agitada e inquieta, mas depois do uso de medicação esse comportamento melhorou. O fato que sempre chamou atenção dos professores foi sua dificuldade de aprendizagem. Sempre muito risonha, mostrava bastante interesse em aprender, fazia as atividades solicitadas, mas não armazenava os conteúdos. Quando perguntada sobre algo, na maioria das vezes não entendia e respondia totalmente fora de contexto.

Além disso, a aluna possuía dificuldade na fala, trocava os fonemas, não possuía o pensamento organizado, falava palavras soltas e não conseguia repetir um recado mais elaborado. Mirela participava das festas comemorativas da escola, nas apresentações dançando, gostava de pintar, se interessava por jogos, por músicas infantis e sempre brincava com uma prima muito mais nova, que estudava na mesma escola. Dificilmente ela faltava às aulas, somente quando ia ao médico ou estava doente.

Conheci Mirela em 2012 e até o primeiro semestre do ano de 2013 ela participava das atividades propostas à turma, prestava atenção e tinha um bom comportamento. Muitas vezes a professora passava atividades diferentes para ela em folha avulsa, pois a mesma não conseguia copiar do quadro. Ela possuía um livro diferenciado, de alfabetização, que utilizava enquanto a turma executava tarefas que ela não acompanhava.

No ano letivo de 2013, a aluna passou por três professoras, fato que prejudicou o desenvolvimento de toda a turma. Por conta dessa descontinuidade de professores, a turma tornou-se agitada com muitos conflitos e brigas. Essa agitação provocou na aluna um comportamento inquieto e agressivo. A mesma não se concentrava nas atividades como antes, saía a todo o momento da sala de aula procurando a professora da SRM ou a coordenadora pedagógica. Ela dizia que queria brincar e ficava pedindo jogos e brinquedos.

Quando não era atendida ou era contrariada fazia birra, jogava as cadeiras no chão, derrubava os objetos que estavam sobre a mesa, apagava o quadro enquanto a professora escrevia, chutava a porta, ficava correndo pela sala de aula e batia nos colegas. Esse comportamento perdurou o restante do ano de 2013 e o primeiro bimestre de 2014.

Neste ano letivo Mirela está cursando o 4º ano, numa turma tranquila, e a atual professora falou que ela, quando está calma, presta atenção nas aulas, mas continua com dificuldade de memorização e muitas vezes não entende o que está sendo explicado. A aluna conhece algumas letras do alfabeto, mas não consegue relacionar o fonema ao grafema e faz seu nome próprio completo. Conhece os números de 1 a 10, conta até 20, mas às vezes se confunde na contagem e também com as cores.

A professora se diz angustiada sobre a situação da aprendizagem da aluna, principalmente sobre a questão da avaliação, pois a aluna não mostra avanços e esquece rapidamente o que aprendeu, e por isso ela acredita que aluna não pode avançar, pois acha muito difícil que ela consiga aprender a ler.

Desde 2013 a rede municipal de Aracaju adotou o sistema de Ensino Estruturado baseado no método fônico: o Alfa e Beto. Nesse programa os professores devem seguir uma rotina de exercícios e conteúdo com um tempo estimado para a execução das atividades. A aluna, não consegue acompanhar a turma e a estratégia utilizada para o trabalho com a aluna é passar atividades diferenciadas. Ao mesmo tempo a professora acredita que é importante a criança frequentar a escola, pois ajuda na sua socialização e afetividade.

Diante das dificuldades apresentadas a professora relata que não tem apoio do sistema educacional, que não recebe orientação das supervisoras do ensino estruturado que a prefeitura municipal de Aracaju adotou e que as visitas da professora da SRM são poucas. Quanto a orientação da professora da SRM, afirma que gostaria de receber as atividades sugeridas por ela já prontas, pois não tem tempo de elaborar jogos pedagógicos.

Na SRM a professora trabalha com Mirela duas vezes por semana e sempre utiliza o apoio de materiais concretos e jogos pedagógicos. A mesma notou que quando ela é questionada em situação de jogo tem uma resposta positiva. Por exemplo, se ela estiver pintando no computador e é perguntada sobre a cor que irá pintar o desenho, ela responde e aponta para a cor correspondente, mas quando perguntada, sem estar jogando, parece que fica nervosa e se confunde. Apesar de não memorizar o conteúdo a aluna é muito eficiente no jogo da memória e em jogos de estratégia.

Na SRM está sendo trabalhado com Mirela jogos no computador e jogos de tabuleiro que estimulem sua concentração e atenção. No momento da execução dos jogos ela demonstra um bom desempenho, às vezes ela mostra retrocesso e esquece o já foi aprendido, mas com a utilização de materiais concretos ela memoriza melhor. A professora não nota comportamento agitado da aluna nos atendimentos, e disse que ela faz as atividades solicitadas sem questionar.

A professora do ensino comum sempre é orientada pela professora do AEE a utilizar esse tipo estratégia pedagógica, mas por conta do programa de ensino estruturado que a Rede adotou a professora diz que não tem tempo de fugir das atividades que são propostas, pois o mesmo possui uma agenda a ser cumprida.

A professora da SRM também falou que reconhece que as visitas à colega da sala regular são insuficientes, porque a mesma possui outro vínculo empregatício que a impede de realizar as visitas no turno contrário. A estratégia utilizada pela professora é o contato através das redes sociais e eventuais encontros nos sábados letivos.

Sou professora do AEE no turno em que Mirela estuda na sala regular e neste período ela quer ficar na SRM. A todo momento ela sai da sala pedindo jogos e quer brincar no computador. Quando isso ocorre a aluna é orientada a voltar para sua sala regular. Muitas vezes para não gerar conflitos, é entregue jogos a aluna para que ela execute na sala regular.

Quando a aluna está descontrolada derrubando a mobília da sala e agredindo os colegas, a professora da sala regular pede ajuda a coordenação que às vezes fica com aluna, ou a envia para mim, e eu tento acalmá-la, quando não estou em atendimento com outro aluno. Em algumas ocasiões foi necessário ligar para a mãe da aluna, já que todos os recursos para acalmá-la tinham se esgotado.

Então onde está o problema? Na sala regular a aluna vem demonstrando desinteresse e sai a todo momento para pedir jogos e brinquedos. Porém, nas atividades lúdicas na SRM participa com atenção e motivação.

Vemos que as práticas pedagógicas utilizadas na sala regular são diferentes das utilizadas na SRM. Os avanços e potencialidades percebidos pela professora do AEE não estão sendo percebidos pela professora da sala regular. Mesmo alertada sobre essa habilidade da aluna, a professora não consegue mudar a sua metodologia e deixa a aluna fazendo atividades de repetição em folha avulsa ou livro de alfabetização.

A questão é: como fazer a articulação entre a SRM e a sala regular? Vocês concordam que atendimento na SRM somente deve ser feito em turno contrário? E como ir de encontro ao um sistema que adota uma metodologia tão engessada?

Aguardo a ajuda e a opinião de todas as colegas!

Com a leitura do caso escrito pela professora Lírio pode-se perceber que ela aborda diversos pontos possíveis de serem discutidos e ela mesma traz algumas indicações de questões para refletirmos. Seguem alguns pontos para pensarmos sobre esse caso:

- 1) Mirela é diagnosticada com deficiência intelectual de nível grave, e é apontada como tendo dificuldades de atenção, concentração, memória, desmotivação para tarefas escolares e problemas de indisciplina. Em que medida Mirela se assemelha e se diferencia dos alunos com DI de suas turmas? Enfim, vocês consideram que essas características apontadas são típicas de alunos com DI?
- 2) No caso, Mirela apresenta em alguns momentos problemas comportamentais sérios, principalmente no contexto da classe comum. Por que ela não os apresenta na SRM? O que explicaria esses problemas comportamentais na opinião de vocês? Problemas de comportamento são típicos de alunos com DI ou são desencadeados pelo contexto ambiental?
- 3) Uma das características apontadas de Mirela é a dificuldade de memorização de conteúdo e de compreender as tarefas, mas ao mesmo tempo ela é considerada muito eficiente no jogo da memória e em jogos de estratégia, que envolvem raciocínio. Como se explica essa contradição?
- 4) Mirela frequenta a escola desde a primeira infância, sempre foi assídua, tendo sido promovida automaticamente, e em dois momentos foi retida. Sempre frequentou serviços de AEE, que supostamente deveria remover as barreiras de acesso ao currículo, mas nunca conseguiu ser alfabetizada. Assim, tanto o método de alfabetização da classe comum quanto a da SRM se mostraram ineficazes para avançar seu processo de alfabetização. Por que perseverar nos mesmos métodos de alfabetização se ambos não funcionaram? Vocês acham que haveria outra alternativa? Afinal as professoras das classes comuns têm razão quando acham que ela nunca vai aprender a ler e escrever? Enfim que papel tem a alfabetização na escolarização de alunos com DI?

ANEXO M

Importância do AEE para a vida escolar de um aluno com Deficiência Intelectual

Professora Cravo

Experiências ocorridas na rede pública municipal de Aracaju no Ensino Fundamental e Educação Especial

O ano era o de 2012 e havia aproximadamente três anos que alguns equipamentos e recursos tinham chegado para implantação da sala de recursos multifuncionais (SRM) da EMEF X da rede pública municipal de Aracaju, mas ela continuava inexistente. Então o que faltava para ser instalada? Era uma situação isolada ou esse fato ocorria em outras redes, em outras cidades e estados? Seria a falta de amparo legal, de legislação pertinente? A quem cabia fiscalizar? De quem era a culpa?

Para além da possibilidade de culpabilização que não agrega valor, o que importa, de fato, é a resolutividade das questões pendentes. Façamos uma breve retrospectiva dessa questão. A Constituição Federal de 1988 traz no artigo Art. 208. “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece, no § 1º do art. 2º: “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 traz no Art. 4º: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino, dentre outros aspectos, a garantir a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008). Associam-se às leis, os Decretos, Resoluções, Notas Técnicas, enfim, há todo um arcabouço jurídico que dá legalidade à causa.

Sabendo-se que há amparo legal, muito embora o Brasil seja um dos poucos países em que são necessárias políticas públicas adicionais à publicação de leis para que essas sejam cumpridas, retornemos às questões acima, concernentes ao que impedia a implantação da SRM e à informação de ser uma situação específica dessa escola, na qual decorria um tempo significativo entre a chegada dos primeiros equipamentos e a abertura da SRM. Lamentavelmente, essa não é uma situação isolada, há morosidade no processo, não há cumprimento fiel ao convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais. Cabe ao MEC enviar equipamentos, mobiliários e recursos e aos sistemas disponibilizar o espaço físico e o professor para nele atuar. Quanto ao MEC, podemos informar que, até a presente data, não foram enviados mobiliários para a maioria das escolas, como mesa redonda e cadeiras, por exemplo.

Na escola X, foi viabilizado um espaço bem adequado e eu havia concluído o Curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o AEE pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e me encontrava com disponibilidade e interesse em atuar como professora na SRM. Desde que tomei conhecimento das questões que envolviam a referida SRM, a inquietação começou a tomar corpo em mim, notadamente por fazer parte da equipe pedagógica da Educação Especial da rede estadual e por ver uma grande oportunidade de fundamentar a práxis nos processos de formação continuada do corpo docente daquela rede do qual participava como uma das facilitadoras no Curso “Tecendo Saberes sobre o AEE” haja vista o fato de ter feito a Especialização em AEE e contar com

pessoas na equipe que, além de cursos na área, tinham experiência com o público-alvo da Educação Especial. Foi muito desafiador e, sobretudo, enriquecedor.

Eu já havia passado nesta escola pela docência em turmas de educação de jovens e adultos (EJA) no turno noturno, pela Direção da Unidade Escolar, como resultado de um processo eleitoral e me encontrava, na ocasião, no Suporte Pedagógico. Era chegada a hora de assumir a SRM. E assim o fiz, com o apoio da equipe gestora da unidade escolar e da equipe de educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A escola passou por uma reforma, ficou ainda mais bonita e bem equipada com recursos tecnológicos em cada sala de aula e minha expectativa era de que a SRM estivesse em plena harmonia com aquele contexto. Qual não foi a minha decepção ao verificar que também lá, a exemplo do que ocorre em muitas outras, a SRM passou pela fase de depósito, almoxarifado, enfim, foi um longo processo até a estrutura atual, que não é a ideal, embora tenha tido uma melhora significativa.

Como se vê, nesta sintética retrospectiva, o processo é simples, mas não é fácil. Encontramo-nos num movimento embrionário de implantação da Política, com a mudança de paradigma de uma modalidade substitutiva para uma modalidade transversal com a oferta do AEE; mas já podemos testemunhar alguns resultados significativos como o obtido com o aluno Alfred⁸⁰, que tem deficiência intelectual.

Numa turma de EJA do turno noturno da EMEF X o que mais chamava a atenção não era o barulho dos alunos, o cansaço, ou qualquer outra questão típica de alunos dessa modalidade, ao contrário, era a introspecção de dois irmãos dos quais mal conseguíamos enxergar os rostos, pois estavam sempre cabisbaixos. Não ouvíamos suas vozes, não víamos suas reações. Meu Deus! A suspeita foi quase que imediata de que eram alunos público-alvo da educação especial. Chegava a ser paradoxal: um aluno alto, forte, agindo como se não quisesse ser percebido, ser visto por ninguém. O que fazer?

Iniciei a pesquisa sobre a vida de Alfred ao tempo em que mantinha, com certa dificuldade, as primeiras conversas com ele. Convidamos sua mãe para ir à escola com o objetivo de conversarmos sobre seu filho e sua família. Ela informou que ele era o primogênito de uma prole de quatro irmãos, nasceu “normal”, mas algo mudou desde os sete meses de idade, após levar uma queda do braço de uma tia materna, que o jogou para cima e não conseguiu apanhá-lo, tendo sido tão forte o impacto ao cair na banheira que a quebrou na parte mais resistente. De lá para cá muitas pessoas diziam que ele era diferente, mas ela, como mãe, não queria enxergar. Ele falou aos dois anos, andou aos dois anos e meio e sempre teve dificuldade em aprender as coisas. Aos treze anos ele perdeu completamente a fala; quando queria alguma coisa, apontava. Alguns disseram que “era coisa feita” (expressão utilizada para se referir à bruxaria, feitiço, etc.), fato que os motivou a se mudarem para o interior. A fala retornou mais de um ano depois, mesmo sem tratamento fonoaudiológico ou outro tipo qualquer. A família retornou à capital e ele passou a ser atendido por uma psiquiatra no hospital universitário. Foi diagnosticado com Cid F70/71.1 - retardo mental de leve a moderado, sendo que atualmente toma a medicação haloperidol⁸¹ de 5mg e Cloridrato de prometazina e recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Hoje, aos vinte e quatro anos, é muito calmo, tranquilo, o que mais gosta de fazer é assistir televisão e lavar os pratos, mas não faz muito bem essa tarefa; a mãe tem de lavar novamente.

Em relação à vida escolar, constatei que durante toda a sua trajetória estudantil ele se manteve praticamente na mesma série, inicialmente no Ensino Fundamental regular, quando ingressou aos sete anos na 1ª série e agora na modalidade de EJA, no Programa de Aceleração da Aprendizagem de Jovens e Adultos (PAEJA), correspondente à 1ª e 2ª séries. Ele reconhecia as cores, algumas letras e alguns números, era copista; no espaço reservado para

⁸⁰ Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

⁸¹ Inglês (EUA)

colocar a data nas atividades sempre colocava a data do seu próprio aniversário. Tinha dificuldade com a sequência dos meses do ano, não identificava o valor do dinheiro, não gostava de computador e, sobretudo, era tímido, isolado, introspectivo.

Iniciamos o trabalho, praticamente no último mês de 2012 e, em 2013, começamos a redirecionar uma frase que ele utilizava quase como um jargão: “esqueci”! O nosso combinado era substituí-la por “espere um pouco, vou lembrar”. Em meados de 2013 já apresentava um comportamento bem melhor do ponto de vista das relações, e em 2014 se consolidou a transformação para uma pessoa que passou a andar de cabeça levantada, sorridente e com a autoestima elevada.

Atualmente identifica todas as letras, lê e escreve tanto palavras de construção silábica simples (c+v) quanto as de construção mais complexas (c+c+v), consegue produzir pequenas frases, participar da construção coletiva de textos simples, tem maior familiaridade com o computador, enfim, realiza todas as atividades propostas **com mediação**. A dificuldade com a questão monetária e com a temporalidade mensal permanece, mas coloca a data correta nas atividades.

A professora do ensino comum, mestranda em educação, compreende todos os avanços dele, no entanto se mantém firme quanto à necessidade de que ele permaneça um pouco mais no PAEJA. Ele é o mais assíduo e pontual aluno do AEE (desse compromisso ele nunca esqueceu!), fato que, aliado à notória mudança positiva comportamental, testemunham a importância do AEE para a sua vida!

Diante do relato e considerando as condições favoráveis referentes à formação e desempenho da professora do ensino comum, à existência e apoio da professora do AEE, ao avanço do aluno estabelecendo um comparativo do perfil de entrada com o atual, o que falta, efetivamente, o que é necessário para que esse aluno dê continuidade aos níveis de ensino como recomenda a legislação vigente? Tanto é desanimador testemunhar a morosidade de implantação e implementação das SRM como constatar que, mesmo as escolas que as possuem, não apresentam um avanço tão significativo diante da expectativa da comunidade escolar em relação a um aluno com DI. O que fazer?

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 10 nov. 2015.

O caso escrito pela professora Cravo traz questões presentes na realidade atual no que diz respeito à escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Ao longo do texto foram feitos questionamentos pertinentes relativos à temática e que traz inquietações para a prática de Cravo.

Para refletirmos ainda mais, apresentam-se algumas questões para discussão:

1) Como bem apontado neste caso de ensino, há uma distância entre as informações que temos acesso dispostas nos textos normativos relativo à implementação do AEE e o que de fato ocorre na prática de cada rede de ensino nos municípios ou até mesmo de cada escola. No exemplo trazido por *Cravo*, foram apontadas as obrigações relativas ao MEC e as de responsabilidade dos municípios para implantação das SRM. Considerando que alguns materiais começaram a chegar a partir de 2009, vimos que após cinco anos ainda não chegaram todos. Como está esta questão na realidade de cada uma de vocês? É possível saber quais materiais ainda não chegaram e qual o motivo para a demora? Vocês recebem as devidas informações sobre o envio de materiais e a instalação de produtos como computadores e impressoras? E quando algum material apresenta defeito, de quem é a responsabilidade pela manutenção? A manutenção ocorre? Há algum tipo de fiscalização/acompanhamento acerca do andamento do recebimento de materiais bem como da oferta de professores, espaço físico e trabalho desenvolvido?

2) Alfred tem atualmente 24 anos e é aluno matriculado na EJA, no PAEJA bem como no AEE. Diversos foram os avanços possíveis de serem alcançados em seu desenvolvimento da aprendizagem bem como em sua autoestima, ainda que ele permaneça com dificuldades no que diz respeito à questão monetária e temporalidade mensal. Considerando que sua idade não mais corresponde ao tempo correto relativo para permanência na Educação Básica, qual a opinião de vocês acerca de alunos com características de Alfred continuar frequentando a escola comum? Até quando se deve manter um aluno com DI na escola? Por quanto tempo ele deve permanecer na EJA? E quando não mais frequentar a escola, o que devemos oferecer para Alfred?

3) Na opinião de vocês, quais são os motivos que levam à morosidade no alcance de resultados mais promissores no que diz respeito ao avanço de Alfred? Isso se deve a deficiência intelectual de Alfred ou ao fato de que ainda não dispomos de conhecimento para ensiná-lo de forma mais efetiva? Qual postura o professor do AEE deve ter para auxiliar em situações como esta? Como conseguir sair deste estado de estagnação? Vocês teriam sugestões para apresentar a *Cravo*? Ainda, e em relação a postura da profissional do ensino comum, que parece não enxergar com tanto entusiasmo os avanços, como lidar com essa postura?

4) O psiquiatra enquadrou Alfred no diagnóstico Cid F70/71.1 - retardo mental de leve a moderado. Vocês concordam que seja um caso de deficiência intelectual leve a moderada ou acham que não tem condições para opinar sobre esse assunto? Alfred faz uso de haloperidol, medicamento usado no tratamento de distúrbios psicóticos agudos e crônicos (exemplo: esquizofrenia, estados maníacos e psicose induzida por fármacos) e no tratamento de problemas graves de comportamento (agitação e agressão)⁸². Ele também faz uso de Cloridrato de prometazina, indicado para o tratamento de reações alérgicas e anafiláticas⁸³. Quando vocês tomam conhecimento de que um estudante sob sua responsabilidade faz uso de medicação contínua vocês buscam saber que tipo de remédio é, e quais são os efeitos colaterais que ele pode apresentar? Enfim, nesses casos de estudantes que são usuários de medicação, o que o professor de educação especial deve levar em consideração?

⁸² Fonte: <http://www.portaleducacao.com.br/farmacia/artigos/68/haloperidol>

⁸³ Fonte: <http://localdoc.com.br/bula/prometazina>

ANEXO N

Sem parceria ... não conseguimos sucesso

Professora Tulipa

Experiências ocorridas na rede pública municipal do Rio de Janeiro no Ensino Fundamental e Educação Especial

Meu nome é Tulipa, sou professora desde o ano de 1989. Sempre atuei nas séries iniciais e principalmente na Educação Infantil. Nos primeiros anos de minha formação atuei em instituições privadas, lidando com um público com melhores condições financeiras e culturais. Minha primeira experiência com uma instituição pública foi em caráter de contrato temporário, e apesar de minha instabilidade, a convivência com este novo universo dentro da escola me levou a uma reflexão muito centrada nas diversidades e adversidades existentes na escola pública e que muitas delas eram ocultadas na escola particular.

Esta inquietação levou-me a busca por ingressar na escola pública, pois até então havia me habituado a realidade da escola privada e não pretendia mudar. Fiquei aproximadamente quinze anos atuando na Educação Infantil em escola particular. Ao experimentar uma classe de aceleração numa instituição escolar do Estado do Rio de Janeiro percebi que toda minha experiência teria sido inútil. Como fazer rodinha? Como cantar musiquinhas? Como trabalhar hábitos de higiene? Como fazer todo um trabalho que já tinha estruturado em minha mente com alunos de uma turma de aceleração?

Nesta turma havia 25 alunos, todos com distorção idade-série, histórico de repetência, baixa autoestima e com precárias condições sociais e culturais. Nenhum professor queria atuar com esta turma, eram rejeitados, considerados os piores! Este desafio foi para mim amplamente motivador. Sofri com eles... chorei... casos de rejeição... casos até mesmo de envolvimento com tráfico e assaltos... casos sérios de saúde sem nenhum direcionamento ou apoio médico... muitos alunos com deficiência que não conheciam seus direitos, dislexias, gagueiras, problemas psicossociais, problemas sérios e ninguém para resolvê-los ou mesmo orientá-los. Abracei a causa deles! Li, estudei, pesquisei e procurei me informar. Tentei fazer alguma coisa por eles e acredito que, muita coisa consegui e algumas deixei encaminhadas. Entretanto meu regime de trabalho era de contrato e isso não me permitiu maior continuidade na minha ação. Bem o contrato acabou! E fui me especializar.

Sentindo na pele a falta de uma graduação em 1998 iniciei pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) o curso em Pedagogia. Ao concluir continuei por mais cinco anos ainda no ensino privado, mas me dedicando aos concursos públicos na área do Magistério. Em 2008 fui convocada para atuar efetivamente no ensino público assumindo uma turma de 5º ano que, de acordo com as palavras da diretora, era uma turma especial... E era mesmo! Muitos deles em fase inicial de leitura, com problemas sérios de convívio social e baixa autoestima. Tinha uma aluna com hidrocefalia que consegui alfabetizar apenas resgatando conceitos ensinados e motivando-a a escrever, pois faltava apenas estímulo e segurança para tal.

Contudo, ao ingressar nesta escola percebi que havia algo diferente. O professor não estava só. Tinha uma equipe de apoio muito competente que dava todo suporte para que desenvolvêssemos nossos alunos ao máximo. Mas eu era nova no município. Não conhecia ninguém e morava extremamente longe. Mas tinha que fazer algo e a diretora vendo em mim potencial para atuar na sala de recursos multifuncionais (SRM) que estava instalada na unidade, convidou-me para esta função. Como sempre faço a cada desafio, busquei formação

e capacitações e percebi que era a inquietação que me impulsionava para atuar no atendimento educacional especializado (AEE).

Fui aprendendo com os alunos que tive, seus pais e com todos que surgiam no caminho. Também passei a receber alunos com maiores dificuldades cada vez mais complexas, tais como: Síndrome de Duchenne, autistas, paralisia cerebral e síndrome de Down. Precisava estudar! E continuo estudando... Procuo promover maior embasamento teórico em minhas ações, mesmo sabendo que dependem muito mais do meu envolvimento e prática do que apenas a teoria.

Dentre todos os casos de alunos que tive, gostaria de trazer para o grupo o caso da aluna Sebastiana⁸⁴. Ela tem 13 anos, utiliza cadeira de rodas, tem laudo de paralisia cerebral e é atendida por mim na SRM. Seu histórico familiar é muito complexo. Nasceu de uma gestação complicada fruto de abuso sexual, sua progenitora é deficiente intelectual e rejeitou-a quando bebê. Nasceu com paralisia cerebral sendo sua parte neurológica afetada, principalmente na formação das articulações do lado direito.

Penso que as dificuldades vividas por Sebastiana em sua pequena trajetória de vida a fizeram forte e valente frente às adversidades do dia a dia. Ela está na unidade há três anos, sendo muito conhecida e querida por todos. Ao investigar sobre histórias vividas nos outros anos, ouvi professores dizendo das dificuldades na frequência, na oralidade, entretanto fiz menção aos avanços que a mesma apresenta, pois conhece cores, e alguns numerais e também aprendeu fazer o nome inicial.

Ao perguntar a sua avó sobre quem interferiu nestes conhecimentos, a mesma informou-me que Sebastiana frequenta escola desde os dois anos, e que ficava na creche integralmente. Sua autonomia e independência são pontos fortes, pois não gosta muito de ser ajudada. No início ela não queria comparecer aos atendimentos e preferia ficar entre os colegas de outras classes, conversando mesmo sem ser entendida. Ela apresenta um comportamento tranquilo e com grande tolerância para ficar na escola. Ela entra às sete da manhã e fica no horário integral todos os dias, saindo da escola por volta das três horas da tarde. Apenas quando chove fica difícil levá-la para a escola, pois o acesso com cadeiras de rodas é complicado. Fala exageradamente e age como se todos a entendessem. Anda pra lá e pra cá com suas órteses e não gosta de ser colocada na cadeira de rodas. Vive escorando-se nas paredes da escola.

Consegui conquistá-la com uso de tablet e computador. Fica pedindo para entrar no *facebook* e identifica a barra de endereços e digita: "*facebook*" ou "*youtube*" sabendo interagir mesmo sem saber escrever. Quando retorna à sala regular faz questão de dizer bem alto que estava no face! Ao meu ver, ela se esforça muito para ser igual aos colegas. Sua vida familiar é muito complicada, pois é "criada" pela vovó Ana, sendo a mesma uma pessoa que se apiedou de sua realidade e cuida dela, mesmo sem ter laços sanguíneos. Descobri que a vovó Ana nem mesmo a guarda legal de Sebastiana possuía. Fiz várias reuniões com a equipe da escola para descobrir a situação de Sebastiana, pois a própria escola desconhecia estes fatos. A vovó Ana, semianalfabeta, sabendo apenas assinar o nome, precisava de orientações!!! Meu Deus!!! Que caso complicado!!! Passei a acompanhar bem de perto o desenvolvimento da aluna. Orientei, pesquisei, entrei em contato com profissionais da área da assistência social. E mais uma vez cheguei a compreensão de que necessitamos de uma parceria nas intervenções de casos que atendemos na SRM.

Hoje a vovó Ana tem a guarda de Sebastiana e deu entrada na tutela definitiva da aluna. A informação precisa chegar aos que desconhecem seus direitos. No caso de Sebastiana, sua tia que mora em outro município é quem recebe seu benefício que é de direito.

⁸⁴ Os nomes utilizados neste caso são fictícios a fim de preservar a identidade

Esta tia compra o que é necessário para a Sebastiana, deixando-a inteiramente sobre os cuidados da avó Ana.

Sebastiana tinha necessidade de passar por cirurgias, porém esta necessidade esbarrava na burocracia de documentos. Depois de esclarecimento e acompanhamento junto à sua avó pude ajudá-la em conseguir realizar duas cirurgias restauradoras em sua má formação óssea no tornozelo e no joelho. Existem ainda outras a serem feitas como no maxilar, que interferem em sua fala, mas fiquei muito feliz em poder orientá-la nesta área.

Neste ano a aluna obteve pouca frequência nos atendimentos na SRM, principalmente no primeiro semestre, devido às cirurgias ortopédicas. Apresentou grande motivação ao participar de atividade envolvendo material tecnológico como tablet e computador, e demonstrou bom manejo com a internet. Escreve seu nome inicial com letras em caixa alta, conseguindo reconhecê-lo entre os demais. Procuro sempre realizar atividades que fixem seu nome, pois constantemente esquece o que lhe foi ensinado. Conhece cores, numerais até cinco, vogais e algumas consoantes. Percebo sempre a necessidade de fixação destes conteúdos, pois quando sua frequência diminui a mesma demonstra esquecê-los. Desenvolvo atividades com materiais diversificados para estímulo constante de seu desenvolvimento.

Sebastiana não gosta de ser contrariada ou que apontem seu erro, quando isso acontece, a mesma sai de onde está ou muda de assunto. Na oralidade, troca alguns fonemas, demonstra pouca motivação para leitura e escrita, preferindo atividades lúdicas em grupo ou com apoio de material tecnológico que levo para os atendimentos. Apresenta boa interação com o grupo de sua turma, consegue participar das aulas regularmente e é bem aceita nele.

Sua professora atual alega não saber o que fazer e pede que eu prepare atividades prontas para aluna e sempre o faço, pois se não for assim, ela fica na sala tentando copiar o dever do quadro sem sucesso. Ela finge que faz alguma coisa e fica na sala “quietinha sem atrapalhar” (como sua professora sempre fala). Bem, Sebastiana está no quinto ano de escolaridade e chegamos ao nosso impasse! Ao final do ano, devemos passar Sebastiana para o sexto ano mesmo sem saber ler e escrever seu nome completo, sendo que esta será conduzida para outra unidade mais longe de sua residência, pois nossa escola vai até o quinto ano apenas. Assim, só temos o primeiro segmento, ou a mantemos no quinto ano para oportunizar maiores avanços na sua alfabetização e interação? Como proceder? Em reunião com a equipe pedagógica consegui convencê-los a manter a Sebastiana na unidade por mais um ano e mesmo percebendo todas as suas limitações, acreditamos que será um ano de grandes desafios.

Na história de Tulipa vários aspectos chamam a atenção, desde o fato dela ter iniciado sua carreira docente sem ter formação, e com contrato temporário, indo depois buscar sua formação em Pedagogia, passando por concurso, ingressando no ensino comum até ser convidada para atuar no AEE, que é sua atual ocupação. Atuando na SRM Tulipa nos conta que já teve diferentes tipos de alunos, e seleciona para discussão o caso de Sebastiana, uma garota com paralisia cerebral e possivelmente com deficiência intelectual associada, de 13 anos, e o impasse da escola entre promove-la para a sexta série, o que implicaria em mudança de escola, ou retê-la na quinta série, para que ela possa se beneficiar mais um ano dessa escola e de seu atendimento no AEE. Selecionamos para discussão três aspectos desse caso que serão apontados nas questões a seguir:

1) Tulipa conta que fez várias articulações com profissionais da assistência social e da saúde para auxiliar no caso de sua aluna e abordou sobre a necessidade dessa parceria. Entre as atribuições estabelecidas para o professor da SRM está prevista essa articulação com as áreas

intersetoriais, assim com os demais profissionais da escola e da família, para além de atuar com o aluno. Na experiência de vocês, no caso de alunos com DI, que tipos de articulação vocês já tiveram que fazer com esses setores da sociedade (por exemplo, assistência social, saúde, etc.)? Diriam que o trabalho de vocês no caso de alunos com DI é principalmente centrado no aluno ou com outros agentes (exemplo, profissionais da escola, família, ou demais setores da comunidade)? O que vocês acham dessa necessidade do professor especializado se envolver nos casos de seus alunos para além de suas funções pedagógicas, auxiliando até mesmo em conseguir, por exemplo, cirurgias, consultas, benefícios, etc.

2) Sebastiana tem 13 anos, frequenta escolas desde os 2 anos de idade, e em tempo praticamente integral. Os 11 anos de escolarização parece ter impactado pouco no acesso ao currículo para Sebastiana, pois ela não foi alfabetizada. Na experiência de vocês o que deve ser levado em consideração na hora de promover ou reter um aluno com DI numa determinada série ou ciclo?

3) O conselho decidiu que no caso de Sebastiana seria melhor retê-la na quinta série de modo que ela vai ficar na escola atual por mais um ano. Se vocês fossem professores de Sebastiana como a ensinariam? Que conteúdos priorizariam? Quais estratégias de ensino usariam? Que materiais? Enfim ofereçam sugestões para Tulipa trabalhar com Sebastiana no próximo ano. Comentem também sobre a prática da professora comum que solicita material pronto para a professor do AEE, pois esse é o segundo caso de ensino que aparece essa questão.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO – PROFISSIONAIS DAS SRM

Este formulário é parte integrante da pesquisa intitulada “Rede Social Virtual de Professores Especializados e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual” e deverá ser respondido por todos os participantes do estudo.

O tempo gasto em média para respondê-lo será em torno de 25 minutos. Ao todo, o formulário é composto de 5 etapas. Não é necessário respondê-lo por completo em uma única vez. A cada etapa respondida, o formulário será salvo e você poderá acessá-lo novamente para concluir o preenchimento.

A etapa II refere-se a perguntas sobre sua formação (cursos realizados). Desta forma, será necessário que tenha em mãos os certificados dos cursos para responder as questões.

ETAPA I - IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo: _____

Possui faixa etária correspondente a:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

Qual sua faixa de salário atualmente?

1 a 3 salários mínimos

4 a 7 salários mínimos

8 a 11 salários mínimos

Outro: _____

E-mail: _____

Tels: _____

ETAPA II - FORMAÇÃO INICIAL:

Magistério sim não

Curso Superior em andamento: sim não

Qual(is)? _____

Instituição(ões): _____

Período(s) que está cursando: _____

Instituição: Pública ou Privada

Modalidade: Presencial ou A distância

Ano de conclusão: _____

Curso Superior concluído: () sim () não

Qual(is)? _____

Instituição(ões): _____

Instituição: Pública () ou Privada ()

Modalidade: Presencial () ou A distância ()

Ano de conclusão: _____

FORMAÇÃO CONTINUADA:

Lato Sensu – especialização: () sim () não

Curso: _____

Modalidade: Presencial () ou A distância ()

Nome da Instituição: _____

Instituição: Pública () ou Privada ()

Ano de conclusão: _____

Você tem outro curso (concluído ou em andamento)? () sim () não

Strictu Sensu – Mestrado/doutorado: () sim () não ()

Curso: _____

Modalidade: Presencial () ou À distância ()

Nome da Instituição: _____

Instituição: Pública () ou Privada: ()

Ano de conclusão: _____

Você tem outro curso (concluído ou em andamento)? () sim () não

CURSOS EXTRAS REALIZADOS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS (trata-se de cursos realizados, não cabem aqui participação em eventos):

Curso 1: _____

Carga horária: _____

Nome da Instituição: _____

Instituição: Pública () ou Privada ()

Modalidade: Presencial () ou A distância ()

Ano de conclusão: _____

Você tem mais cursos? () sim () não

ETAPA III - ATIVIDADES:

a) Qual(is) o(s) nome(s) da(s) instituição(ões) escolar(es) em que trabalha atualmente:

Em que estado se localiza? _____

Em qual município de localiza? _____

b) Atua em escola:

() municipal

() estadual

() federal

() particular

c) Tempo de atuação nesta(s) rede(s): _____

d) Cargo(s) ocupado(s): _____

e) Tempo de atuação nesse(s) cargo(s): _____

f) Carga horária: _____

g) Tempo de atuação na educação: _____

h) Atua em escola que atende alunos:

() da educação infantil

() do ensino fundamental

() do ensino médio

() da educação de jovens e adultos

() Outro: _____

i) Atende alunos com qual(is) especificidade(s):

() Intelectual

() Auditiva

() Visual

() Física

() Múltipla

() Bem dotado

() Autista

() Outro: _____

j) Número total de alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais (se atua em mais de uma sala, indicar o número total atendido em cada sala):

l) Forma de agrupamento para o trabalho:

() individual

() duplas

() trios

() quartetos

() atendimentos com mais de cinco alunos

() diferentes formas de agrupamento

m) Sua sala de recursos multifuncionais ocupa um espaço adequado na escola?

() sim

() não

Caso deseje comentar sobre isto, utilize este espaço:

n) Você participa de atividades gerais da escola tais como:

() conselhos de classe

() reuniões administrativas

() reuniões de pais

() horário de trabalho pedagógico coletivo

() atividades sociais, culturais

() outro: _____

o) Sua sala é equipada com os recursos que julga necessário para realização de seu trabalho?

() sim

() não

p) Quais recursos têm disponíveis?

q) Os recursos existentes são provenientes de onde?

r) Recebe apoio da equipe escolar?

() sim () não

Caso deseje comentar sobre isto, utilize este espaço:

s) Participa de formação em serviço?

() sim () não

De que tipo? _____

ETAPA IV - EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

Já participou de algum curso de formação a distância? () sim () Não

Quais cursos?

Como foi essa experiência?

ETAPA V - EXPERIÊNCIA COM REDES SOCIAIS:

Possui rede social na internet?

() sim () Não

Qual (is)?

Com qual frequência acessa sua(s) rede(s)? _____

t) Participa de formação em serviço?

() sim () Não

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Questionário de avaliação do processo formativo da pesquisa "Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual"

Responsáveis: Josiane Beltrame Milanesi - aluna de doutorado
 Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Objetivo: O presente questionário tem o objetivo de avaliar o processo de formação continuada propiciado no curso "Escolarização de estudantes com deficiência intelectual via rede social virtual".

O questionário está dividido entre as partes A e B, contendo questões fechadas e abertas, com o intuito de alcançar de forma expressiva todos os âmbitos do processo formativo.

PARTE A**Instruções para preenchimento da Parte A:**

A Parte A é referente às questões fechadas do instrumento de avaliação. Nela, você professora, deverá atribuir notas (que variam de 1 a 5) referentes à escala que reflita o grau de satisfação e de importância. Você deverá marcar com um X apenas uma das opções em cada item avaliado. Considere a seguinte legenda quanto ao seu grau de satisfação/importância em relação ao processo formativo que participou:

- 1 - Insatisfatório/Sem importância;
- 2 - Pouco satisfatório/ Pouco importante;
- 3 - Regularmente satisfatório/Regularmente importante;
- 4 - Satisfatório/Importante;
- 5 - Muito satisfatório/Muito importante.

AMBIENTE VIRTUAL DA PESQUISA	1. Ambiente virtual da pesquisa		1	2	3	4	5
	1.1	Informações sobre o projeto de pesquisa, cadastro, conduta e acesso					
	1.2	Informações sobre eventos científicos na área					
	1.3	Disponibilização de materiais para estudo					
	1.4	Navegação na rede (estrutura organizacional; facilidade/dificuldade na navegação...)					
	1.5	Componentes (ex: tamanho e tipo de letra, imagens, cores, formato das postagens...)					
	1.6	Capacidade de download e upload da rede					

AMBIENTE DE FÓRUMS – GRUPO CONVIDADOS	2. Ambiente de fóruns – Grupo convidados		1	2	3	4	5
	2.1	Clareza nas instruções dadas pela pesquisadora					
	2.2	Avaliação no decorrer do percurso					
	2.3	Formato de fórum para interação entre as participantes					
	2.4	Tempo de intervalo entre a disponibilização das devolutivas na rede					

CASOS DE ENSINO	3. Casos de ensino		1	2	3	4	5
	3.1	Clareza do tutorial contendo informações sobre como elaborar um caso de ensino					
	3.2	Casos de ensino disponibilizados para estudo afim de auxiliar na escrita dos casos					
	3.3	Tempo para estudo do material disponibilizado acerca dos casos de ensino					
	3.4	Tempo para elaboração do caso de ensino					
	3.5	Orientações da pesquisadora do decorrer da construção do caso de ensino					
	3.6	Tempo disponibilizado para interação entre a divulgação dos casos de ensino na rede					
	3.7	Questões disparados para discussão contidas ao final de cada caso de ensino					

PARTICIPAÇÃO	4. Participação		1	2	3	4	5
	4.1	Disponibilidade para colaborar com as demandas trazidas pelas participantes em seus casos					
	4.2	Tempo dedicado para colaborar e contribuir com as demais participantes					
	4.3	Tempo dedicado ao curso como um todo					
	4.4	Participação pessoal nas interações de análise dos casos de ensino					
	4.5	Disponibilidade para colaborar e tempo dedicado da pesquisadora em todas as etapas e tarefas					
	4.6	Qualidade da interação da pesquisadora com as participantes					

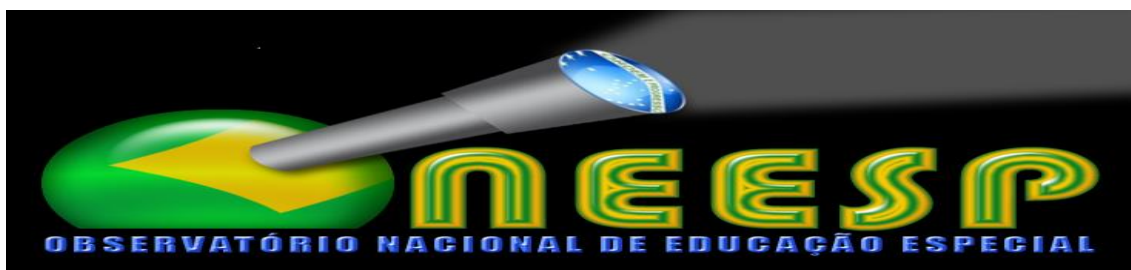
PARTE B

Agora é chegado o momento, de você professora, nos contar de forma mais detalhada questões voltadas à participação no processo formativo. Assim, a intenção é que de forma descritiva discorra sobre os seguintes pontos:

1. O curso “Escolarização de estudantes com deficiência intelectual via rede social virtual” ofertado na modalidade à distância trouxe benefícios para sua atuação profissional? Disserte considerando a modalidade do curso.
2. Aponte os pontos positivos e negativos em participar do presente estudo oferecido em uma rede social virtual. Ou seja, disponibilizado na modalidade à distância.
3. O presente processo formativo, considerando a utilização dos casos de ensino, contribuiu para a reflexão de sua prática profissional? Disserte.

4. O contato, a escrita e a interação (experiências compartilhadas) fazendo uso dos casos de ensino trouxe mudanças significativas em sua prática profissional? Disserte e, caso tenha sido possível a realização de mudanças, cite ao menos uma.
5. Responda esta questão somente se você escreveu um caso de ensino sobre um aluno em específico. Após a interação do caso, continuou atuando com o aluno? Foi possível realizar mudanças na prática com o aluno? Conte-nos um pouco sobre essa experiência.
6. Considerando suas necessidades formativas e os desafios de sua prática pedagógica enquanto professora do atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com deficiência intelectual, a oportunidade de participar do presente estudo correspondeu às suas expectativas iniciais?
7. Destaque os aspectos positivos e negativos quanto a utilização de casos de ensino como estratégia de formação de professores e de coleta de dados em pesquisa nessa experiência que você vivenciou.
8. Comparando este curso com outros cursos dos quais você já participou, percebeu alguma diferença?
9. O que foi mais fácil e mais difícil em participar do processo formativo?
10. Caso fosse ofertado novamente o presente curso, você indicaria o mesmo para algum professor de AEE que atua com alunos com deficiência intelectual? Justifique.
11. Faça sugestões e/ou melhorias considerando o presente curso caso ele fosse ofertado novamente.
12. Caso algum ponto que gostaria de destacar não foi abordado ou caso tenha algo mais a acrescentar, utilize este espaço.

APÊNDICE C



São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Prezados professores pesquisadores do ONEESP,

Me chamo Josiane e sou orientanda de doutorado da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. Nosso projeto de pesquisa intitula-se “Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual” e nossa intenção consiste em analisar as possibilidades de construção colaborativa coletiva de uma proposta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual por professores de Educação Especial em rede social virtual.

Como já é de conhecimento de alguns, em nosso doutorado necessitaremos do auxílio de vocês para que nos indique um professor de sala de recursos multifuncionais (SRM), que tenha participado da coleta de dados do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e que possua aluno com deficiência intelectual em sua sala.

Nosso propósito é trabalhar com professores de SRM que tenham boas práticas, ou seja, professores que durante o processo de coleta de dados do ONEESP vocês tenham identificado como profissionais que chamaram atenção por desenvolverem um trabalho de relevância. Além disso, precisamos que tais profissionais tenham perfil para acessar a rede social virtual quando necessário, ou seja, que tenha fácil acesso a internet e que consiga utilizar os programas de navegação na rede.

Assim sendo, pedimos que nos indique um professor do município em que coletou dados em seu estado que se enquadra nas características citadas acima. Pedimos que nos envie, por e-mail, o contato deste professor (e-mail e/ou telefone) para que, em seguida, possamos contatá-lo explicando todas as características da pesquisa e consultado seu interesse em participar.

Desde já agradecemos imensamente sua colaboração.

Um abraço,

Josiane Beltrame Milanesi / Enicéia Gonçalves Mendes

APÊNDICE D

São Carlos, ____ de _____ de 2014.

Prezada Professora _____,

Chamo-me Josiane Beltrame Milanesi, faço atualmente doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e sou orientanda da Profa. Dra Enicéia Gonçalves Mendes.

Este é um primeiro contato para lhe convidar a participar da pesquisa intitulada “Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual”. Você foi selecionada por ter participado anteriormente da pesquisa em âmbito nacional do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

Cabe informar que você foi selecionada entre as centenas de participantes por possuir perfil que se enquadra nas características para a presente pesquisa. Nossa intenção consiste em analisar as possibilidades de construção colaborativa coletiva de uma proposta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual por professores de Educação Especial em rede social virtual.

Para integrar os participantes do atual estudo você deve ser professora atuante em sala de recursos multifuncionais (SRM), ter participado da coleta de dados do Observatório Nacional de Educação Especial e trabalhar em sua SRM com aluno com deficiência intelectual matricula do no Ensino Fundamental.

Além disso, informamos que, caso se interesse em estar conosco nesta oportunidade, será necessário que acesse a rede social virtual que está sendo construída para esta pesquisa quando necessário for. Desta forma, você deve ter fácil acesso a internet e conseguir utilizar os programas de navegação na rede.

Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras, com a Instituição de ensino em que trabalha ou mesmo com a UFSCar.

Adiantamos que, caso nos dê a honra de compartilhar conosco desta oportunidade, sua participação nesta pesquisa consistirá em interagir virtualmente com demais professores de SRM e, também, com a pesquisadora. Sua participação poderá consistir em escrever um caso de um aluno com DI, que seja um caso desafiador, e/ou ler os casos de ensinios. O estudo dos casos será feito coletivamente no ambiente da rede social virtual, espera-se que você sugira procedimentos, instrumentos, informações, materiais, etc. A pesquisadora será a moderadora, responsável por dinamizar a rede e promover o intercâmbio entre os professores. A intenção é que todos passem a conhecer concepções, realidades, crenças e dilemas vivenciados dia a dia, e, a partir de trocas de suas vivências dos casos de ensino, possam construir uma proposta de AEE para alunos com deficiência intelectual.

Informamos ainda que, ao final do estudo, aqueles que participaram do mesmo, receberão um certificado de participação.

Desde já agradecemos imensamente sua colaboração.

OBS: Coloco-me a disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas. Fique a vontade para me escrever através deste e-mail ou para me telefonar (abaixo segue meu contato pessoal).

Um abraço, Josiane Beltrame Milanesi e Enicéia Gonçalves Mendes

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao(a) Professor(a) _____,

Eu, Josiane Beltrame Milanesi, estudante de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, lhe convido para participar da pesquisa intitulada “Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual” sob orientação da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes.

Você foi selecionado por ser professor atuante em sala de recursos multifuncionais. Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a Instituição de ensino em que trabalha ou mesmo com a Universidade Federal de São Carlos.

Este trabalho tem como meta investigar o atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com deficiência intelectual (DI), através da metodologia da pesquisa-ação em ambiente virtual, com professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais (SRM). A partir disto, o objetivo geral é analisar as possibilidades de construção colaborativa coletiva de uma proposta de AEE para alunos com DI por professores de Educação Especial em rede social virtual.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em interagir virtualmente com demais professores de SRM e, também, com a pesquisadora. Você terá que selecionar o caso de um aluno com DI, que seja um caso desafiador, e o estudo dos casos será feito coletivamente no ambiente da rede social virtual, espera-se que você sugira procedimentos, instrumentos, informações, materiais, etc. O pesquisador será o moderador, responsável por dinamizar a rede e promover o intercâmbio entre os professores. A intenção é que todos passem a conhecer concepções, realidades, crenças e dilemas vivenciados dia a dia, e, a partir de trocas de suas vivências dos estudos dos casos, possam construir uma proposta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.

Após a apresentação de duas sessões de cada caso, serão promovidas discussões do conjunto de 12 casos, e pretende-se disponibilizar uma síntese de cada caso discutido para debate e reflexão dos professores que coletivamente terão que debater sobre a possibilidade de se extrair possíveis diretrizes sobre o AEE de alunos com DI.

O procedimento não causará nenhum dano algum à integridade do participante ou da Instituição e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Ao participar desta pesquisa os momentos de interação com os demais participantes podem gerar algum incomodo por ter que acessar periodicamente o ambiente de rede. Para minimizar esses desconfortos, caso surjam, permitiremos que pausas sejam realizadas na interação quando o participante desejar. Desta forma, serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. Sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de Educação Especial.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. As dúvidas que possam surgir antes e durante o curso da pesquisa em relação ao tema da pesquisa ou qualquer outra questão relacionada a mesma,

serão respondidas pela pesquisadora. Vala esclarecer ainda que esta pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer , eles serão ressarcidos pela pesquisadora.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de tese, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros e serão divulgados também, por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia total de anonimato dos participantes. .

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Doutoranda Josiane Beltrame Milanesi

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes

Eu, _____ portador do RG _____, autorizo minha participação nas atividades referentes à pesquisa “Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual”. Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de abril a novembro de 2014. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável

APÊNDICE F

Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para professores(as)
*Obrigatório

casos e acasos

Rede colaborativa de professores (SRM) de estudantes com DI

Pesquisa: “Rede Social Virtual de Professores Especializados e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual”

Responsável: Josiane Beltrame Milanesi

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos

1. Identifique-se

1.1 Nome completo: *

1.2 Data de nascimento: *

1.3 Sexo: *

Fem.

Masc.

1.4 Número do RG *

50% concluído

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de tese, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros e serão divulgados também, por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia total de anonimato dos participantes.

<p>Mestranda Josiane Beltrame Milanesi RG: 1.817.249 - ES Rua Rui Barbosa, 988B Vila Monteiro – São Carlos – SP Telefone: 016 – 98138-7120</p>	<p>Prof. Dr. Enicéia Gonçalves Mendes RG: 95445601-6 Telefone: 016 – 3351-9358</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

Eu, _____, portador do RG _____, autorizo minha participação nas atividades referentes à pesquisa “Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual”. Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido de agosto de 2014 a julho de 2015. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br. São Carlos, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Você aceita o Termo de Consentimento exposto acima? *

Sim.

Não.

100% concluído.

Nunca envie senhas em Formulários Google.

APÊNDICE G

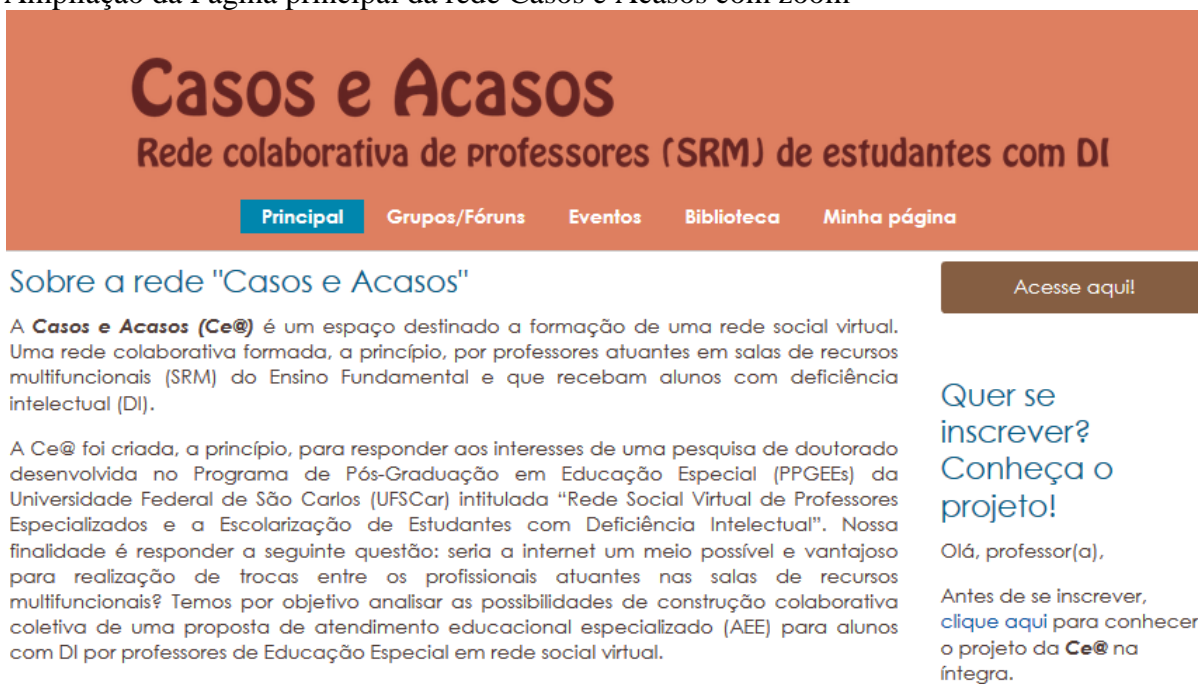
Página principal da rede Casos e Acasos



Fonte: Rede Ce@

Para facilitar a visualização da imagem anterior, segue a imagem abaixo contendo zoom da tela o que possibilita fazer a leitura do conteúdo.

Ampliação da Página principal da rede Casos e Acasos com zoom



Fonte: Rede Ce@

APÊNDICE H

Como elaborar você mesma um caso de ensino!

Casos de ensino são instrumentos importantes para a aprendizagem da docência. Por meio deles temos panoramas e/ou situações detalhadas sobre temas básicos com os quais o professor enfrenta ou enfrentará em sua atividade profissional. Ao analisá-los passamos a entender a multiplicidade de perspectivas e problemas envolvidos em situações educacionais específicas e a tentar esboçar soluções para o enfrentamento das mesmas (NONO, 2001, p. 166).

Com esta pequena citação de Nono que nos ajuda a entender o que são os casos de ensino, você terá agora algumas orientações acerca de como construir um caso de ensino. Posteriormente, você mesma irá escrever um caso tomando por base situações vivenciadas em seu dia a dia enquanto professora atuante em sala de recursos multifuncionais (SRM) focando especificamente o caso de um aluno com deficiência intelectual que esteja matriculado/frequentando o Ensino Fundamental. Lembre-se, o caso que você irá escrever deve ser de uma situação real.

Ao descrever um caso de ensino, Shulman (1992) considera que este deva ter uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorre num tempo e num local específicos. Desta forma, o professor ao descrever um caso de ensino, deve levar em consideração o enredo (contendo começo, meio e fim) e, na medida do possível, transmitir ao leitor, a tensão dramática que traz aquele caso. Caso já tenha encontrado maior dificuldade no ensino de algum conteúdo específico para alunos com deficiência intelectual, poderá também escrever seu caso considerando o conteúdo e não o aluno em si.

Lembramos que na escrita do caso, não se deve esquecer de mencionar o tempo e o espaço que aquele caso está se passando (oferecer informações sobre a escola, a comunidade, os estudantes, a família, o contexto curricular, etc). Assim, na escrita do caso, você deve se preocupar em situar o leitor sobre o local e as demais tramas que adensam o caso, ou seja, sua escrita deverá revelar o trabalho de mãos, mentes, revelar os motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas, interações, reações dos alunos, refletir os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre e o que mais achar fundamental (Mizukami, 2000; Nono e Mizukami, 2002b).

Baseando-se em Merseth (1990), Nono e Mizukami (2002b) afirmam que:

A elaboração de um caso de ensino requer a descrição detalhada de uma situação escolar, com a apresentação de dados que ofereçam um quadro completo do contexto onde se desenvolveu a ação e dos personagens envolvidos. Ao elaborar um caso sobre uma situação vivida, o professor precisa tomar decisões sobre o que incluir e omitir, além de garantir ao leitor a possibilidade de análise da situação a partir de diversos pontos de vista e de diferentes níveis de reflexão (NONO E MIZUKAMI, 2002b, p. 119).

Ao apresentar os dados referentes ao caso selecionado, sua descrição deverá fornecer informações completas da situação, a redação deve sempre que possível estimular a discussão inicial e apresentar a trama, de modo a possibilitar que análises da situação sejam realizadas.

Além disso, julgamentos pessoais devem ser evitados no texto. Não se esqueça de mencionar também as dificuldades vivenciadas por você com o aluno escolhido. Assim, você deve focar também na escrita do caso seu trabalho, o que já tentou realizar junto ao aluno e não obteve sucesso?! Ou o que já deu certo?! Dê foco ao seu trabalho, como trabalha, o que e como ensina. E avaliação, como realiza?

Após seu caso de ensino ter sido escrito, os demais professores participantes do nosso estudo terão a tarefa de ler este caso, analisá-lo e, em seguida, deverá haver uma discussão grupal do caso e, sempre que possível, o mesmo deverá ser relacionado com as experiências individuais de todos os envolvidos na pesquisa, a intenção é que a partir das experiências já vivenciadas, possamos em grupo contribuir com possíveis ideias e sugestões para que as problemáticas apresentadas em cada caso sejam minimizadas.

Vamos lá!!! É chegada a hora!!! Escreva um caso que acredite ser o mais desafiador para ser postado na rede e comentado pelas demais participantes do estudo.