

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



**PRÁTICA PEDAGÓGICA AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COM
ALTO IDEB**

WILMA CARIN SILVA-PORTA

**SÃO CARLOS - SP
2015**

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

**PRÁTICA PEDAGÓGICA AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COM
ALTO IDEB**

WILMA CARIN SILVA-PORTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para a obtenção o título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^a Dr^a Juliane Ap. de Paula Perez Campos

**SÃO CARLOS - SP
2015**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586pp

Silva-Porta, Wilma Carin.

Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB / Wilma Carin Silva Porta. -- São Carlos : UFSCar, 2015.

183 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Prática pedagógica. 4. Deficiência intelectual. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



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 Dissertação de Mestrado da candidata Wilma Carin Silva Porta, realizada em 25/02/2015:

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Marcia Duarte
UFSCar

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
UNESP

*Dedico este trabalho ao meu pai Luiz e minha mãe Wilma, que são os maiores incentivadores por mais essa conquista.
Também ofereço essa reflexão ao meu esposo Vinícius pelo seu amor e paciência nessa etapa.*

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

À Prof^a. Dr^a. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, minha orientadora, por guiar este trabalho com seu saber, incentivo, paciência e dedicação.

Às professoras participantes da banca de qualificação e defesa, Prof^a. Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte pela pertinência das sugestões, contribuindo assim para a qualidade almejada.

À escola campo de pesquisa e, em especial, às professoras participantes, aos educandos, à direção, à coordenação e à coordenadora de educação especial, o meu muito obrigada pelas importantes contribuições.

Aos meus colegas de mestrado, em especial, às minhas companheiras Viviane e Fabiana por dividirem comigo momentos de alegria, preocupação, pelos conselhos e pelo compartilhamento de experiências, que muito auxiliaram na minha formação.

Às minhas amigas de vivências, Joana, Sandra e Carol pela solidariedade nos momentos difíceis e por agregarem conhecimento de vida à minha pessoa..

Ao meu pai Luiz, à minha mãe Wilma e aos meus irmãos Luiz e Nelson pelo estímulo, incentivo e carinho.

Ao meu esposo Vinícius Gabriel Geiger Porta pelo seu amor, compreensão e companheirismo o tempo inteiro. Seu apoio foi fundamental para a concretização deste estudo.

Os meus agradecimentos finais são para Secretaria Municipal de Educação de São Carlos por permitir meu afastamento para fazer o mestrado e a Capes pela concessão da bolsa de pesquisa.

PRÁTICA PEDAGÓGICA AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COM ALTO IDEB

RESUMO

No atual contexto da inclusão escolar, em que os educandos com deficiência intelectual constituem a maioria dentre os demais deficientes, indagações sobre a atuação dos professores da sala comum das escolas com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com esta população, tornam-se sobremaneira importantes. O presente estudo teve como objeto de análise a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, de professores do ciclo I do ensino fundamental, numa escola com alto índice do Ideb e tendo como foco específico os educandos com deficiência intelectual. O objetivo foi, portanto, analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública com alto Ideb. Trata-se de um estudo de campo com um enfoque qualitativo com delineamento descritivo. O estudo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município do interior de São Paulo, e contou com a participação de três professoras de ensino comum que tinham em sala educandos com deficiência intelectual. Como instrumento para coleta de dados foram utilizados: roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturada e diário de campo. A coleta dos dados pautou-se na observação do cotidiano escolar dos educandos com deficiência intelectual e nas entrevistas, previamente agendadas e então gravadas com cada participante individualmente. Após a coleta dos dados realizou-se a organização dos registros das observações, do diário de campo e a transcrição das entrevistas gravadas em áudio. Para o tratamento dos dados, classificaram-se os elementos em categorias e evidenciou-se o mais relevante em cada item dos roteiros (de observação e entrevista semiestruturada) construindo dessa forma as categorias de análise. Os dados obtidos revelaram a complexidade do processo de inclusão escolar, particularmente no âmbito das práticas pedagógicas dirigidas aos processos de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual, além de mostrarem os muitos obstáculos que a escola enfrenta para atendê-los adequadamente. Foi possível constatar que mesmo em uma escola com alto Ideb o processo de inclusão dos educandos com deficiência intelectual apresentou lacunas atitudinais, pedagógicas e de formação ainda a serem superadas. Em síntese, os dados evidenciaram a presença de práticas pedagógicas tradicionais para educandos com deficiência intelectual, ou seja, centradas na figura do professor e na mera transmissão do conteúdo; lembrando aqui que educandos com deficiência intelectual têm especificidades e necessidades pedagógicas que não são atendidas com essa prática. Em relação às demandas observadas, as professoras apontaram a necessidade de formação continuada sobre conteúdos específicos da educação especial, correta adequação curricular e mais participação dos familiares envolvidos, além da devida parceria com a professora de educação especial. Espera-se que este estudo colabore com a discussão e compreensão da prática pedagógica de tais educandos como também com o equacionamento de problemáticas e demandas da escola pública a respeito da inclusão deles na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual. Prática Pedagógica.

EDUCATIONAL PRACTICE FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN AN ELEMENTARY SCHOOL WITH HIGH IDEB

ABSTRACT

In the current context of inclusive education, in which students with intellectual disability (ID) constitute the largest group among all the deficiencies, questions about the performance of the teachers of the regular classrooms with high Index of Basic Education Development (IDEB) to these students are important. The present study aimed to analyze the potential and limits of pedagogical practice of elementary school teachers of the first cycle (from the first grade to the fifth) who work with students with intellectual disability in a public school with high IDEB. This is a field research with a qualitative approach and descriptive design. The study was conducted in a elementary school in the countryside of São Paulo, and included the participation of three regular school teachers that had students with intellectual disability in their classroom. The tools for data collection were: script observation, semistructured interviews and field journal; being the data collection based in the observation of the everyday school life of students with intellectual disability and in the recorded interviews, that were previously scheduled and happened individually. The processes after data collection were organization of the observation records and field journal, and transcription of the audio interviews. For the treatment of the data, we classified the elements into categories and put in evidence the highlighted elements in each proposed item in the scripts (observation and semistructured interviews) in order to build the analytical categories. The data revealed the complexity of the process of School Inclusion, particularly in the ambit of pedagogical practices directed at teaching and learning processes of students with intellectual disability, and showed that the school faces many obstacles so that it can adequately serve those students. It was noticed that even in a school with high Ideb the process of inclusion of students with ID presented attitudinal, pedagogical and training gaps still to be overcome. In summary, the data revealed the presence of traditional teaching practices with learners with ID, the mere transmission of the contents centered on the teacher's figure; whereas students with intellectual disability have specific and pedagogical demands that are not satisfied with this practice; although. With respect to observed demands, the teachers identified the need for continuing education on specific contents of special education and Curricular Adequacy; and the participation of the families of these students and the partnership with a special education teacher. We hope that this research contributes with the discussion and understanding of the pedagogical practice with students with intellectual disability as well as on the problems and demands of the public school regarding the inclusion of these students.

Key-words: Special Education. School Inclusion. Intellectual Disability. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das aulas P1	153
Quadro 2 - Descrição das aulas P2	163
Quadro 3 - Descrição das aulas P3	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa	71
Tabela 2 - Caracterização dos educandos com deficiência intelectual	71
Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das instituições de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental (2005-2013)	72
Tabela 4 – Caracterização da estrutura física da escola	143
Tabela 5 – Caracterização recursos humanos da escola	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução das matrículas de educandos público-alvo da educação especial em escolas especializadas/ Classes Especiais e escolas regulares/classes comuns (1998-2013)	27
Figura 2: Habilidades Adaptativas	34
Figura 3: Disciplinas observadas	76
Figura 4: Recursos materiais utilizados em sala de aula durante o período de Observação	85
Figura 5: Viabilização da proposta curricular	97

LISTA DE SIGLAS

AAA: *Assessment of Adaptive Areas*

AAIDD: Associação Americana de Deficiência intelectual e Desenvolvimento

AAMR: Associação Americana de Retardo Mental

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APA: Associação Americana de Psicologia

APAE: Associação de Pais e Amigos Excepcionais

CADEME: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a saúde

CIF: Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde

DI: Deficiência Intelectual

DM: Deficiência Mental

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EF: Ensino Fundamental

HTC: Horário de Trabalho Pedagógico

IASSID: *Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities*

IBC: Instituto Benjamin Constant

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OMS: Organização Mundial de Saúde

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência

QI: Quociente de Inteligência

SAEB: Sistema de avaliação da Educação Básica

SEESP: Secretaria de Educação Especial

SME: Secretaria Municipal de Educação

SRM: Sala de recurso multifuncional

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

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

APRESENTAÇÃO

Em 2007, concluí minha formação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Na matriz curricular do curso, contávamos apenas com uma disciplina sobre educação especial (Fundamentos da Educação Especial e políticas de inclusão). Portanto, em minha formação inicial não me apropriei de conhecimento suficiente para que pudesse atender à demanda dos educandos público-alvo da educação especial.

Logo em 2008, dei início à minha carreira profissional em uma escola pública municipal de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo. Lecionei por três anos e encontrei uma realidade bem diferente da que idealizara na graduação. Via-me sozinha em sala de aula para dar conta de mais de 25 educandos e, dentre eles, alguns educandos apresentavam muitas dificuldades. Eram raros os casos em que a família fazia um acompanhamento com algum especialista ou tinha um laudo da criança. O laudo era importante, pois sem ele a criança não poderia receber o atendimento apropriado da sala de recursos. Mesmo com os educandos que recebiam atendimento especializado na escola era muito difícil saber como isso acontecia porque não tínhamos contato direto com a professora de educação especial.

Para suprir meu aprendizado, em 2010, procurei por uma especialização com o intuito assim de melhorar minha atuação na sala de aula e corresponder à demanda que vivenciava. Cursei Psicopedagogia com ênfase Clínica e Institucional, mas novamente não obtive uma formação voltada para educação especial. Em 2011, fui convidada pela direção a assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica desta escola, no qual fiquei por dois anos. Nesse mesmo período, tive a oportunidade de conhecer o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) de Educação Especial no qual atuei como supervisora por quase dois anos até decidir ingressar-me no mestrado de Educação Especial. O Pibid da Licenciatura em Educação Especial tem como perspectiva a inserção dos licenciados em Educação Especial, orientando e organizando as atividades do professor da rede de ensino, as de sala de aula e as realizadas externamente, tendo em vista o planejamento do ano letivo, semestre, bimestre ou, ainda, do dia escolar

Tanto a coordenação quanto a supervisão do Pibid da Educação Especial foram experiências muito importantes para a minha formação profissional. Com esse programa, tive a oportunidade de conhecer melhor o curso de graduação de educação especial e o trabalho das bolsistas com os educandos público-alvo da educação especial.

A partir dessas vivências, mudou-se o meu olhar para com esses educandos e aflorou-me o interesse de buscar mais conhecimentos para a prática pedagógica. Durante o período que estive em sala de aula ou na coordenação, deparei-me com muitos educandos com deficiência intelectual que colocavam à prova minha formação, pois por mais que me esforçasse em mudar a metodologia, estratégias, adequar atividades e avaliações não obtia um resultado satisfatório

Despertava-se então em mim a necessidade de me superar para conseguir atender à demanda destes educandos e para isso procurei o mestrado em educação especial. Espero com este estudo poder refletir sobre a prática pedagógica e direcionar ações que contribuam para preencher as necessidades desses educandos no processo da inclusão.

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 - A educação Especial no contexto da educação brasileira	20
1.1 Trajetória da Educação Especial: um breve panorama	20
1.2 Aspectos políticos da educação Especial no cenário da educação brasileira	23
1.3 A inclusão dos educandos público-alvo da Educação Especial no ensino Fundamental	26
1.3.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e os educandos público-alvo da Educação Especial	29
Capítulo 2 - O educando com deficiência intelectual na classe comum de ensino fundamental	32
2.1 Definição e caracterização de deficiência intelectual	32
2.2 A escolarização do educando com deficiência intelectual	36
2.3 Estudos sobre educandos com deficiência intelectual em classe comum	41
Capítulo 3 - Práticas pedagógicas do professor dos anos iniciais do ensino fundamental diante dos educandos com deficiência intelectual	47
3.1 Tendências pedagógicas	47
3.2 Formação e prática pedagógica	51
3.2.1 Formação inicial	53
3.2.2 Formação continuada	55
3.3 Acessibilidade ao currículo do ensino regular	57
3.4 Estudos sobre prática pedagógica para educandos com deficiência intelectual no contexto da classe comum	63
Capítulo 4 - Percorso metodológico da Pesquisa	70
4.1 Caracterização da Pesquisa	70
4.2 Procedimentos Éticos da pesquisa	70
4.3 Seleção e caracterização dos participantes da Pesquisa	70
4.4 Local da Pesquisa	72
4.5 Recursos e materiais da Pesquisa	73
4.6 Instrumentos de coleta de dados	73
4.6.1 Roteiro para observações realizadas em sala de aula	73
4.6.2 Roteiro para entrevistas semiestruturada com as professoras participantes	74
4.6.3 Diário de Campo	75
4.7 Procedimentos para coleta de dados	75
4.7.1 Observações realizadas em sala de aula	75
4.7.2 Entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes	77
4.8 Procedimentos de análise de dados	77
Capítulo 5 - Resultados e Discussão	79
5.1 Prática pedagógica e concepção de inclusão	79
5.1.1 Prática pedagógica da professora dos educandos Nilson e Kelly (4º ano)	90
5.1.2 Prática pedagógica da professora do educando Pedro (4º ano)	91
5.1.3 Prática pedagógica da professora dos educandos Lucas e Tatiane (5º ano)	93
5.2 Proposta curricular	95
5.3 Percepção da prática pedagógica	105
5.4 Necessidades pedagógicas	112
Considerações finais	120
Referências	123
Anexos	134
Apêndices	140

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, ao longo da história sobre a escolarização das pessoas público-alvo da educação especial¹, foi vista como modalidade paralela ao ensino regular, estabelecendo durante décadas uma política segregatória para essas pessoas que foram escolarizadas em ambientes separados, em classes especiais e escolas especializadas, com currículos paralelos e uma proposta reabilitadora; normalmente vinculada ao campo médico, em detrimento do campo pedagógico.

No contexto brasileiro, sócio e economicamente desigual, o sistema de segregação influenciou a forma como foram e são tratados os indivíduos público-alvo da educação especial, distorcendo o processo educacional, colocando essas pessoas à margem do processo de ensino, impedindo-as de acessar uma educação digna, ajudando a manter, ainda hoje, atitudes discriminatórias no âmbito familiar, escolar e social desses indivíduos. Com isso, essa sociedade desigual e discriminatória aparece como um resultado natural e inevitável das diferenças que são evidenciadas pela valoração exacerbada da capacidade e esforços individuais competitivos. Segundo Gómez (2007, p. 16), a escola transmite de forma explícita ou implicitamente:

[...] uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos.

No entanto, inversamente aos fatos, a educação escolar é concebida, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como uma possibilidade de criar condições para que todos os educandos “desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas” (BRASIL, 1997, p. 33). São essas as condições necessárias para a cidadania de uma sociedade não excludente, e o papel do Estado democrático é investir na escola, proporcionando acesso à educação de qualidade para todos e permitindo uma ampla participação social (BRASIL, 1997). A aprendizagem de conteúdos deve ajudar o educando no dia a dia a desenvolver capacidades que favoreçam sua

¹ Neste estudo adotaremos o termo atual público-alvo da educação especial para nos referirmos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 9.394/96 redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013).

compreensão dos fenômenos sociais, econômicos e culturais contribuindo em sua efetiva participação na sociedade.

A inclusão escolar apoia-se na garantia de matrícula e acesso desses educandos na escola comum (FERREIRA; FERREIRA, 2007), esbarrando-se, por muitas vezes, na estrutura física das escolas, na falta de recursos e materiais adequados e na formação/capacitação dos docentes. No caso dos educandos com deficiência intelectual, exige-se do professor uma habilidade de identificação de quem ele deve ensinar, o que ensinar, quais as necessidades, especificidades e potencialidades de tal educando (LEONARDO, 2008; SANTOS, 2012a; BOER, 2012).

Um outro fator fundamental que barra o alcance de uma educação inclusiva, refere-se à proposta curricular e atuação do professor, que na maioria das vezes se encontra isolado, sem apoio e com uma quantidade excessiva de educandos em sala de aula, o que implica um ensino deficitário e prejudicial a todos os educandos. Segundo Carvalho (2004, p.110),

[...] a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

O desafio da escola contemporânea é tornar-se inclusiva para todos os educandos, proporcionar um ensino de qualidade, atenuar as desigualdades, reconhecer e respeitar a diversidade dos educandos inseridos (SILVA; ARANHA, 2005), e a ela responder com uma prática que possa ser estendida ao máximo de educandos e que possa haver por eles a apropriação do conhecimento escolar. Portanto, uma educação para todos começa na educação básica que tem por função “garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p.28). Os anos iniciais do ensino fundamental (EF) são de suma importância para a formação dos educandos repercutindo em toda a sua vida acadêmica, social e afetiva (SILVA; TAVARES, 2009).

Os professores da educação básica do primeiro ciclo do ensino fundamental I³ normalmente têm uma formação inicial generalista para um educando idealizado, que não condiz com a atual realidade brasileira. Observa-se, assim, uma urgente necessidade de modificação na formação desses professores, a qual deve-se voltar para uma educação na perspectiva da diversidade (FERREIRA; FERREIRA, 2007), deve ser contínua, pois:

³ Entende-se por ensino fundamental I: 1º ano ao 5º ano.

[...] cada vez mais se reconhece que os processos formativos dos professores requerem mudanças significativas, visando a dar respostas à complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade para atender à diversidade do alunado (MARTINS, 2009, p.154).

Assim, os professores necessitam de espaços significativos de aprendizagem para repensarem suas práticas pedagógicas em sala de aula, tornando-as mais adequadas aos educandos que frequentam a escola e de acordo com os princípios defendidos por políticas públicas de educação (MIZUKAMI et al., 2002).

Tal formação requer que o profissional de ensino torne-se mais consciente, não apenas das características e potencialidades dos alunos, mas, também, de suas próprias condições para atuar pedagogicamente com os mesmos em um ambiente inclusivo e da necessidade de refletir constantemente sobre sua prática, a fim de modificá-la, quando necessário (MARTINS, 2009, p. 156).

Acrescente-se que há necessidade também de uma mudança nas concepções da cultura escolar para que se reconheça cada educando como um ser único, com características específicas, o que requer atenção diferenciada e, em alguns casos, a utilização de recursos pedagógicos diversos e a modificação da prática pedagógica. Sendo uma educação com vista a um ensino de qualidade, com práticas pedagógicas que sejam adequadas às especificidades dos educandos, pois o professor tem a função de proporcionar diversas formas de aprender, potencializando o desenvolvimento, ultrapassando suas dificuldades e criando diferentes contextos que se adaptem às suas necessidades.

Nessa perspectiva, metas e ações são necessárias para que se tenham escolas inclusivas de qualidade, com acesso, permanência e aprendizagem de todos os educandos, com e sem deficiência, no contexto do ensino regular. Para avaliar a qualidade da educação das escolas e das redes de ensino, o Ministério da Educação (MEC) utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵. O MEC, por intermédio do Plano e Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶, traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede. A meta do país é atingir a nota 6.0 no ano de 2022, que corresponde à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

⁵ O Ideb é um indicador educacional que relaciona rendimento escolar (aprovação, repetência e evasão) e desempenho em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

⁶ PDE é um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Embora alguns estudos recentes sinalizem as limitações do processo de avaliação da qualidade do ensino brasileiro (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012; SILVA, 2013), o resultado do Ideb tem possibilitado aos profissionais da escola (re)pensarem seu trabalho e direcionarem para uma prática pedagógica baseada nos resultados dos educandos, visando possibilitar aprendizagens significativas.

Ao consultar o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental na esfera pública municipal, observa-se que a média do país em 2011 foi de 4,7 e em 2013 aumentou para 4,9. Em 2011, o Estado de São Paulo encontrava-se em terceiro lugar com o Ideb de 5,4 e estava empatado com os Estados do Distrito Federal e do Paraná. No Ideb de 2013, o estado paulista está com 5,8 e encontra-se na segunda posição, empatado com o Estado do Paraná. Contudo, encontramos municípios paulistas que já atingiram e ultrapassaram a meta proposta para 2022, e que têm educandos público-alvo da educação especial.

Considerando a finalidade da proposta do Ideb, espera-se que esses dados sinalizem a presença de escolas públicas municipais com educação de qualidade em nosso país. No entanto, torna-se pertinente observar se tais índices numéricos traduzem a realidade dos processos de ensino e aprendizagem e se os educandos público-alvo da educação especial fazem parte dessa estatística de qualidade.

O presente estudo ganha relevância pelo interesse em investigar como se desenvolve a prática pedagógica, considerando o desempenho destacado da escola no Ideb, no que se refere aos educandos com deficiência intelectual e por poder contribuir com a discussão da atuação do professor da classe comum diante desses educandos, para pensar novas possibilidades de prática que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem. A escolha pelos educandos com DI deu-se pelo grande número de matrícula deles na classe comum, pela complexidade dos processos de ensino e aprendizagem bem como pelo interesse em analisar como estão inseridos nesse contexto; além, ainda, da escassez de estudos sobre prática pedagógica a educandos com deficiência intelectual, no ensino fundamental I, matriculados na escola de ensino regular.

Desse modo, cabem indagações sobre a atuação dos professores das escolas com alto Ideb e como estão inseridos os educandos com deficiência intelectual na escola comum, se estão sendo considerados na proposta curricular e como está acontecendo sua aprendizagem, ou seja: Os professores que lecionam em escolas que conseguem superar os índices estabelecidos pelo MEC têm práticas diferenciadas que atendam os educandos com deficiência intelectual? Como o professor da sala comum viabiliza a proposta curricular prevista e percebe sua prática pedagógica perante os educandos com deficiência intelectual?

Quais são as concepções e necessidades do professor da sala comum em relação aos educandos com deficiência intelectual?

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para o alcance do objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender como o professor concebe a inclusão dos educandos com deficiência intelectual e desenvolve, com esses educandos, a proposta curricular prevista para sala de aula; b) analisar como o professor percebe sua prática pedagógica com relação aos educandos com deficiência intelectual; e c) caracterizar as necessidades do professor diante dos educandos com deficiência intelectual.

A dissertação está organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, são apresentadas considerações sobre a Educação Especial no contexto da educação brasileira, relatos de pesquisa sobre escolas inclusivas e o Ideb. No segundo capítulo, destaca-se o educando com deficiência intelectual na escola regular dos anos iniciais do ensino fundamental. O terceiro capítulo focaliza a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para os educandos com deficiência intelectual. No quarto capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, os resultados e discussão destacados no quinto capítulo. Ao final, apresentam-se as considerações a respeito da pesquisa e perspectivas sobre as potencialidades e limites das práticas pedagógicas para os educandos com deficiência intelectual, no intuito de contribuir para o aprimoramento do processo de inclusão escolar deles.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, faremos uma breve contextualização dos caminhos que a educação especial percorreu ao longo dos anos e abordaremos os aspectos políticos da Educação Especial no cenário da educação brasileira. Em seguida, analisaremos a inclusão dos educandos público-alvo da educação especial no ensino fundamental e refletiremos sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e os educandos público-alvo da educação especial.

1.1 Trajetória da Educação Especial: um breve panorama

No desenvolver-se da história, as concepções em torno da deficiência sofreram influências de valores éticos e culturais, fundamentadas na religiosidade, que contribuíram para que algumas pessoas fossem colocadas à margem da sociedade, sendo rejeitadas, sacrificadas ou até mesmo consideradas como divindades dotadas de forças sobrenaturais. Durante a Idade Média, a deficiência passou a ser concebida como um fenômeno metafísico e espiritual por influência da igreja católica, fazendo com que as pessoas público-alvo da educação especial não fossem abandonadas, por serem dotadas também de alma (PESSOTTI, 1984; SILVA; DESSEN, 2001).

A partir do século XVI, a questão da deficiência vai deixar de sofrer influências do cristianismo para se tornar objeto da medicina (BIANCHETTI; CORREIA, 2011), e a forma de tratamento da sociedade com o indivíduo público-alvo da educação especial caracteriza-se por iniciativas de institucionalização, tratamento médico e busca de estratégias de ensino (PESSOTTI, 1984). Com ênfase na concepção científica e no desenvolvimento da medicina, surge a preocupação com esse indivíduo e conseqüentemente a busca de soluções científicas para sua condição, recebendo um tratamento totalmente clínico. Com a evolução de outras ciências, uma nova visão começa a surgir e os indivíduos público-alvo da educação especial deixam de ser tratados como *doentes* (BIANCHETTI; CORREIA, 2011).

Os primeiros atendimentos oficiais no Brasil para os indivíduos público-alvo da educação especial tiveram início com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), posteriormente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), ambos

na cidade do Rio de Janeiro. A implementação desses institutos foram atos isolados, uma vez que ainda não existiam legislações gerais ou específicas para educação desses indivíduos (PLETSCH, 2010; MAZZOTTA, 2011) predominando a proposta de educação das classes populares de ensino profissionalizante, não sendo mencionada a escolarização para os educandos com deficiência intelectual.

Paralelamente, com a obrigatoriedade escolar e a incapacidade da escola em atender a todos os educandos, eram criadas no século XIX as classes especiais nas escolas regulares, para onde os educandos tidos como difíceis foram encaminhados (MENDES, 2006), baseado na crença de que tais educandos receberiam um melhor atendimento para as suas necessidades em ambientes separados e, assim, a educação especial se tornaria um sistema paralelo ao sistema educacional geral. Jannuzzi (2012) identifica duas vertentes: a vertente médico-pedagógica entendia que a educação era uma forma de suprir falhas buscando adaptar o educando ao nível social dos normais, e a vertente Psicopedagógica, influenciada pela psicologia, tinha a preocupação com aspectos intelectivos, utilizava os testes de inteligência para organizar as salas homogêneas.

Para o reconhecimento da educação especial e do atendimento educacional foram importantes as campanhas nacionais voltadas para deficiência específica, como para a educação do surdo - 1957, dos cegos - 1958 e dos deficientes intelectuais - 1960 (PLETSCH, 2010; JANNUZZI, 2012). Ao mesmo tempo, eram criadas também as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) no Rio de Janeiro (1954), que uniam as áreas da saúde e da educação (JANNUZZI, 2012).

Segundo Mendes (2006), o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com a ideologia de normalização no contexto mundial. O conceito de normalização, nascido na Dinamarca, em 1959, foi mal interpretado, ao ser considerado uma proposta para tornar normal a pessoa público-alvo da educação especial, porém o princípio da normalização estava associado ao princípio da integração (*mainstreaming*), que visava integrar essas pessoas na comunidade, uma vez que todos tinham o direito de conviver socialmente, mas deveriam ser preparados para assumir papéis sociais (MENDES, 2006). Portanto, a ideia de normalização visava garantir a igualdade de direitos com vista a proporcionar as mesmas condições sociais, educacionais e profissionais a esse público (CRIPPA, 2012).

A proposta de integração baseava-se no modelo médico da deficiência e centrava o problema nos educandos (PLETSCH, 2010), a não aprendizagem era uma consequência de fatores individuais, ou seja, o educando deveria adaptar-se à escola, sem que esta se

modificasse para dar a assistência necessária às suas especificidades. Dessa forma, só frequentava a escola quem era capaz de acompanhar a proposta curricular ali desenvolvida. Houve a implantação de serviços complementares à educação regular, como sala de recursos e salas de apoio pedagógico, que atendiam aos deficientes sensoriais. Os deficientes intelectuais continuaram com um atendimento segregatório e privatizado (JANNUZZI, 2012). A integração tinha como proposta garantir o acesso e ampliar a matrícula dos educandos público-alvo da educação especial à escola pública (CRIPPA, 2012). No entanto, só o acesso não garantiu oportunidade de atendimento educacional, o que gerou mais exclusão desses educandos.

Em meados dos anos de 1990, surge o paradigma da inclusão mudando o enfoque e responsabilizando a escola pela aprendizagem, pois agora o educando não precisa se ajustar a padrões de normalidade e cabe à instituição de ensino modificar-se para atender à diversidade de seus educandos. A educação inclusiva ou inclusão escolar é uma das dimensões da inclusão social e apresenta-se como forma de oportunizar o acesso ao ensino de qualidade a todos os indivíduos da sociedade e, conseqüentemente, incluir e tornar participante do ambiente social grupos que por algum motivo estão excluídos, como, por exemplo, os indivíduos público-alvo da educação especial. Nessa perspectiva, tem-se como proposta adequar o ensino ao educando oferecendo condições para que avance em sua aprendizagem e desenvolva-se (SANTOS, 2012b), e o grande desafio dos sistemas de ensino é de adequar-se aos educandos com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem (MARTINS, 2012). Isso somente será possível em um ambiente que respeita a diferença e que tenha práticas pedagógicas que permitam que os educandos público-alvo da educação especial possam aprender no seu ritmo, dentro de suas possibilidades (CRIPPA, 2012).

Os paradigmas de integração e inclusão partem do mesmo pressuposto de inserir educandos público-alvo da educação especial no ensino regular; porém, enquanto na integração esses educandos precisavam adaptar-se à escola, na inclusão a proposta é uma *educação para todos* com qualidade e de forma igualitária, respeitando a diversidade humana, visando a uma sociedade mais justa com a participação de todos (CRIPPA, 2012). No próximo tópico, apresentam-se os marcos políticos que influenciaram e intensificaram o paradigma da inclusão escolar na Educação Especial no contexto da educação brasileira.

1.2 Aspectos políticos da Educação Especial no cenário da educação brasileira

No Brasil, por muito tempo, o ensino escolar foi destinado a uma pequena parcela da população. Embora a primeira Constituição do Brasil (BRASIL, 1824) já propunha uma educação para todos (Art. 179 - XXXII. “A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”), apenas 2% da população era escolarizada, pois, nessa época, nem todos eram considerados cidadãos. Com relação ao ensino, a primeira Constituição não fazia referência aos educandos público-alvo da educação especial e também privava o *incapacitado físico e mental*⁹ do direito político. A educação da classe popular assim como a dos deficientes não era uma preocupação.

A partir dos movimentos sociais em nosso país, no âmbito governamental, surgidos a partir de 1930, em favor das causas dos indivíduos público-alvo da educação especial, houve o reconhecimento devido da peculiaridade desse público, quer no desenvolvimento de habilidades simples necessárias ao convívio social, até no almejar algum conhecimento para a inserção no mundo do trabalho. A Constituição de 1934 não mencionava esses indivíduos, porém no artigo 149 faz referência ao direito de todos à educação gratuita e obrigatória.

Em 1961, cria-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61), que tratava sobre a *educação de excepcionais* destacando, caso fosse possível, que o atendimento do deficiente deveria ocorrer na educação regular, nos artigos 88 e 89 (JANNUZZI, 2012), com o intuito de integrá-los na sociedade.

Nos anos de 1970, nos quais a filosofia da normalização e integração era dominante mundialmente, aconteceram fatos relevantes para a consolidação da educação especial em nosso país, como a criação do primeiro órgão específico para regulamentar sua política educacional, o Centro Nacional de Educação Especial - Cenesp (JANNUZZI, 2012), posteriormente transformado na Secretaria de Educação Especial (Seesp), ligada ao Ministério da Educação (PLETSCH, 2010), que enfatiza na educação regular a importância para o desenvolvimento, que repercutirá no ensino de educandos público-alvo da educação especial (JANNUZZI, 2012). A partir da criação desse órgão, começou-se a pensar em políticas para a educação especial, e surgiram as classes especiais e a implantação do atendimento educacional.

No Brasil, o discurso em defesa da inclusão escolar, direito de que todos os segmentos da população devem ter acesso à educação, emergiu a partir de meados dos anos de 1990,

⁹ Esses termos são utilizados na Constituição do Brasil de 1824 fazendo referência aos indivíduos com deficiência física e intelectual.

quando alguns marcos políticos, nacionais e internacionais, intensificaram as propostas de democratização em busca da garantia dos direitos dos indivíduos público-alvo da educação especial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a Convenção da Guatemala (2001), Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Verifica-se que houve internacionalmente um movimento histórico e social em busca dos direitos das pessoas e a tentativa de diminuição das desvantagens das pessoas com ou sem deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece, mundialmente e de forma oficial, os direitos que os seres humanos possuem, deixando claro que todos, inclusive os indivíduos público-alvo da educação especial, são iguais perante a lei e têm direito à proteção da lei. Porém, não sendo suficiente, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que define que toda pessoa tem direito à educação e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso a esses indivíduos, requerendo uma atenção especial as necessidades básicas de aprendizagem destes indivíduos.

Já a Declaração de Salamanca define políticas, princípios e práticas da Educação Especial, enfatizando que o princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos educandos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcionem aprendizagem por meio de um currículo apropriado e promovam modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos.

A legislação brasileira e as políticas públicas da Educação Especial são frutos de contextos históricos e sociais que foram influenciados por documentos internacionais, promovendo ações voltadas a uma perspectiva social mais inclusiva. Alguns acontecimentos políticos contribuíram para os avanços no que diz respeito à política sobre educação especial (JANNUZZI, 2012).

A Constituição Federal de 1988 garantiu a todos o direito à educação. Este direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Um dos princípios para o ensino é a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, in. I). Enfatiza que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado

aos indivíduos público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 2008, III).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), encontramos a obrigatoriedade de pais ou responsáveis de matricular os filhos na escola, também que a criança e o adolescente público-alvo da educação especial receberão atendimento especializado (Art. 11, § 1º) e que esse atendimento deva ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 traz um capítulo exclusivo sobre educação especial que é definida como uma modalidade de ensino constituída por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos educandos público-alvo da educação especial, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. O atendimento educacional especializado (AEE) deve ser público, gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino e não substitui o direito à educação escolarizada oferecida em classe comum (art. 58).

A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, trouxe contribuições na reinterpretação da educação especial e deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, pois as pessoas público-alvo da educação especial têm os mesmos direitos humanos.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 institui diretrizes nacionais para a Educação Especial para os educandos público-alvo da educação especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Essas diretrizes objetivaram extinguir o atendimento segregatório que esses educandos recebiam e abordaram assuntos como: definição da educação especial, quem é o público-alvo da educação especial, organização das classes comuns, o asseguramento de acessibilidade, o atendimento educacional especializado integrado com os sistemas de saúde, a capacitação e especialização de docentes.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os educandos, define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização e tem por finalidade orientar os sistemas de ensino, garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.24).

Nesse sentido, a educação inclusiva tem por finalidade dar condições de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os educandos, mas para que isso ocorra se faz necessário que a escola promova estratégias pedagógicas diferenciadas com atividades que possibilitem abstrações e façam sentido ao educando; ações que valorizem o reconhecimento das capacidades dos educandos com DI e não suas limitações, permitindo a apropriação do conhecimento e oferecendo novas possibilidades de aprendizagem.

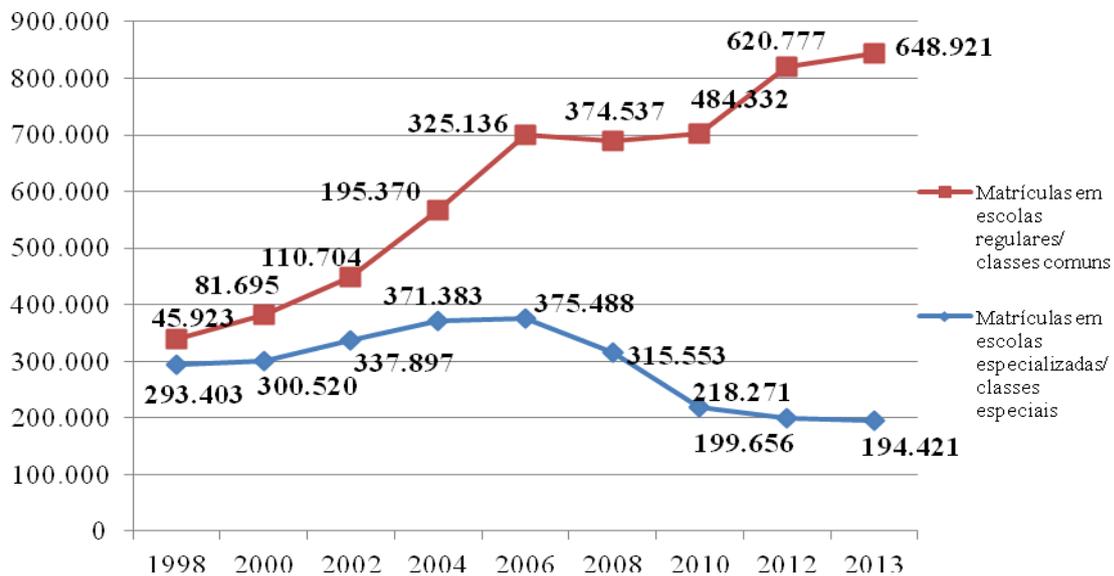
Um longo caminho foi percorrido da exclusão para inclusão social e escolar. Atualmente, a exclusão se dá sobre o aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, mostrando a fragilidade da educação brasileira (PLETSCH, 2010). A concepção em relação à educabilidade do indivíduo público-alvo da educação especial vem-se modificando ao longo do tempo. No entanto, muito ainda temos que percorrer para que de fato tenhamos uma política de inclusão, pois, na perspectiva educacional, as modificações estão postas na legislação, mas ainda não encontramos ações efetivas em todas as escolas e salas de aula.

1.3 A inclusão dos educandos público-alvo da educação especial no ensino fundamental

Em decorrência da garantia de acesso a todos à educação, temos a ampliação do número de matrículas dos educandos público-alvo da educação especial no ensino regular. Na figura 1, é possível observar a evolução das matrículas desses educandos nos sistemas de ensino regular e especializado entre 1998 a 2013.

Apesar do discurso intensificado sobre a inclusão escolar nos anos de 1990, a educação brasileira continuava no paradigma da integração, uma vez que o número de matrículas dos educandos público-alvo da educação especial das escolas especializadas era superior ao número de matrículas nas escolas comuns. Porém, de acordo com a Figura 1, a partir de 2008 o número de matrículas na classe comum vem aumentando a cada ano. Os dados do censo escolar da Educação Básica apontam que entre 2011 e 2012 houve um aumento de 11,2% no número de matrículas de educandos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino fundamental (BRASIL, 2013b); e um crescimento de 4,5% entre 2012 e 2013 no número de matrículas nas classes comuns (BRASIL, 2014a).

Figura 1: Evolução das matrículas de educandos público-alvo da educação especial em escolas especializadas/Classes Especiais e escolas regulares/classes comuns (1998-2013).



Fonte: BRASIL, 2006a; 2014a.

Nessa perspectiva, as escolas e os sistemas educacionais estão diante de uma nova realidade que se contrapõe à sua perspectiva homogeneizante de educando e de ensino (FERREIRA; FERREIRA, 2007). No âmbito escolar, os educandos com deficiência intelectual constituem o maior grupo dentre as deficiências (BRASIL, 2006a).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, define no art.21, a educação escolar compõe-se de Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Ensino Superior. Os fins da educação básica são estabelecidos pelo art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Ou seja, a aprendizagem desenvolvida na educação básica deve ajudar o educando a desenvolver habilidades que favoreçam a compreensão dos fenômenos da sociedade.

O ensino fundamental é uma das etapas importantes para o desenvolvimento do ser humano, é obrigatório, gratuito e com duração de nove anos na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, cujo acesso está em vias de se tornar cada vez mais universalizado, e observa-se a manutenção da obrigatoriedade, direito público subjetivo e o controle de faltas pelo ECA. Segundo o Art. 32 da LDBEN o objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 26 da LDBEN/96 (alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013), o currículo do ensino fundamental deve ter uma base nacional comum, que deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, da matemática, o ensino da arte, a educação física, o ensino da história do Brasil, da história e cultura afro-brasileira e indígena, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, abrangendo a música e os princípios da proteção e defesa civil, a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios e língua estrangeira a partir do 6º ano.

O governo federal em 1997 elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que constituem um referencial de qualidade para a Educação Básica em todo o país. Têm por finalidade garantir a todos os educandos o direito ao acesso de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Portanto, os PCNs constituem o primeiro nível de concretização curricular, e:

[...] não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (BRASIL, 1997, p.29).

Os PCNs propõem como objetivo do Ensino Fundamental que os educandos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política reconhecendo seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, ter uma postura crítica diante das relações sociais e utilizar o diálogo para mediar conflitos, conhecer características sociais, materiais e culturais do Brasil, valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, perceber-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, conhecer e cuidar do próprio corpo adotando hábitos saudáveis, utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para expressar suas ideias, saber utilizar diferentes

fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los.

Assim, torna-se pertinente analisar se o que está proposto na legislação e nos PCNs está sendo garantido aos educandos público-alvo da educação especial e como está a qualidade do ensino em relação a eles.

1.3.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e os educandos público-alvo da educação especial

Por intermédio do Ministério da Educação, foi instituído em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação, com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira em todas as suas etapas. Desse modo, o PDE, a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), estabeleceu diretrizes para a melhoria da Educação Básica. Um dos instrumentos utilizados pelo PDE é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep¹⁰) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é um indicador educacional que utiliza dois conceitos: o fluxo escolar e o desempenho dos educandos nas avaliações em larga escala (testes padronizados) tendo por finalidade avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. O indicador apresenta uma escala de 0 a 10 e é calculado a partir dos dados do Censo Escolar (aprovação, repetência e evasão) e das médias de desempenho nas avaliações Saeb (Sistema de avaliação da Educação Básica) para as unidades da federação e para o país, e Prova Brasil para os municípios.

No levantamento feito sobre escolas inclusivas, Ideb e avaliação em larga escala, encontramos poucos estudos que estabelecem relação com o público-alvo da educação especial, sendo apenas um que relaciona o Ideb a esses educandos e não encontramos estudos com educandos com deficiência intelectual. Segundo Pletsch (2010), é necessário o debate sobre a qualidade do ensino e a sua finalidade para tais educandos. Observamos uma grande necessidade por estudos que correlacionem o Ideb ao público-alvo da educação especial.

Monteiro (2010), em sua pesquisa, buscou analisar a participação de educandos público-alvo da educação especial na avaliação de larga escala (Prova Brasil) em cinco municípios da Baixada Santista com profissionais de Secretarias e Departamentos Municipais de Educação, gestores e professores. Constatou-se nessa análise que a inclusão está distante

¹⁰ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem a missão de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro (BRASIL, 2008).

de se materializar, já que a aplicação da Prova Brasil adota um princípio de tratamento homogeneizador. Portanto, para ter-se uma participação de todos torna-se necessário que a Prova Brasil garanta a igualdade de condições de participação e atendimento também aos indivíduos público-alvo da educação especial.

A pesquisa de Cardoso; Magalhães (2012) teve como propósito discutir e analisar a participação dos educandos com deficiência da rede pública de ensino do município de Sobral-CE nos processos de avaliação em larga escala (avaliação municipal e Prova Brasil). A pesquisa foi realizada em duas escolas de maior e menor resultado no Ideb (2009). Os educandos público-alvo da educação especial participaram das avaliações nas duas escolas, porém gestores e professores criticaram as avaliações por não considerarem adequadas para esse educando específico e sugeriram a necessidade de desenvolvimento de instrumentos mais pertinentes. No entanto, o processo revelou-se excludente, pois duas professoras relataram falhas no procedimento da avaliação, uma aluna com deficiência não participou do teste por não ficar em sala de aula e outra aluna, que não sabia ler, fez o teste respondendo de forma aleatória.

Silva (2013) apresentou em sua pesquisa dados da Prova Brasil e do Enem das escolas do município de Londrina (PR), nos anos de 2007 e 2008. O estudo analisou a participação e o desempenho dos educandos público-alvo da educação especial, matriculados nas escolas comuns. Os resultados mostraram que a participação desses educandos é maior no Enem do que na Prova Brasil, que é obrigatória. A não participação de todos os educandos nessas avaliações já é um indicativo de que a inclusão não está efetivando-se, uma vez que os resultados das avaliações não representavam de fato a realidade da aprendizagem dos educandos, pois as avaliações em larga escala não estão buscando a aprendizagem efetiva, mas sim apenas resultados.

Em sua pesquisa, Soares (2013) analisou se a educação inclusiva efetiva de educandos público-alvo da educação especial em salas comuns do ensino regular poderia influenciar positivamente o Ideb da escola. A escola pesquisada tem um longo histórico de busca pela melhoria da qualidade do ensino e, por isso, não foi possível saber se o alto Ideb está relacionado somente com sua prática educacional inclusiva. Porém, esse estudo evidenciou que a escola oferece uma educação de qualidade, mantém um alto desempenho no Ideb e tem educandos público-alvo da educação especial matriculados.

Observamos, por meio dessas pesquisas, que os educandos público-alvo da educação especial, em sua maioria, participaram das avaliações em larga escala, porém tais avaliações não possuem um caráter inclusivo, pois não são adequadas a tais educandos. As escolas não

recebem orientações de como devem ser aplicadas as avaliações com os educandos público-alvo da educação especial. Com isso, as avaliações em larga escala com testes padronizados não conseguem mensurar por meio de uma escala numérica a qualidade do ensino. Também não podem trazer dados sobre a aprendizagem dos educandos público-alvo da educação especial, uma vez que essas avaliações não foram feitas respeitando as especificidades dos educandos, ou seja, predomina o caráter homogeneizador de educação. O Ideb produz comparação, classificação, competição, o que gera um processo de exclusão (DUBOC, 2012). Concordamos com Silva (2013) quando diz que as avaliações em larga escala só conseguem identificar o resultado final e não todo o processo.

Os educandos público-alvo da educação especial precisam participar das avaliações, mas necessitam de meios que façam com que realmente sua participação seja efetiva e que por meio dos dados possamos ter resultados reais de sua aprendizagem. Alguns educandos necessitam de mais tempo para responder ao teste ou da ajuda da professora de educação especial da sala de recurso. Outros necessitam de uma avaliação adaptada para realizá-la com autonomia sem precisar de auxílio de outra pessoa.

O sistema de ensino do nosso país tem leis e diretrizes na perspectiva inclusiva; no entanto, mantém padronizações com relação a proposta curricular, as metodologias, os processos avaliativos e as formações de professores que não levam em consideração a atual realidade do sistema educacional brasileiro. No que diz respeito aos métodos de avaliações em larga escala, seja de cunho municipal (realizado pelas secretarias de educação), seja de cunho nacional, estão-se apresentando inadequados para avaliar um sistema com tantas diversidades. Como pensar em inclusão escolar de educandos público-alvo da educação especial se nas avaliações elaboradas pelo governo esses educandos estão sendo excluídos dentro da própria escola? Portanto, não podemos pensar em instrumentos que pretendam avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas que não se preocupam em alcançar a participação efetiva de todos os educandos que estão matriculados nas escolas.

CAPÍTULO 2

O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CLASSE COMUM DE ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, faremos um breve relato das diferentes concepções e definições sobre deficiência intelectual usadas ao longo do tempo e apresentaremos a definição atual adotada no Brasil, bem como a caracterização dessa deficiência. Em seguida, discorreremos sobre a escolarização e estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência intelectual em classe comum.

2.1 Definição e caracterização da Deficiência Intelectual

Historicamente foram propostos diferentes termos e definições para o que hoje denominamos deficiência intelectual¹¹.

A *American Association on Mental Retardation* (AAMR) -Associação Americana de Retardo Mental- fundada em 1876, é uma organização que trabalha no estudo, tratamento e prevenção do *retardo mental* (HEWARD, 2012) e vem sendo utilizada como referência em diferentes países entre os quais o Brasil, e em diferentes sistemas de classificação, como Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde (CIF), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a saúde (CID-10) ambos da Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental da Associação Americana de Psicologia (APA) (PLETSCH, 2010). Os estudos dessa associação são muito importantes para a definição da Deficiência Intelectual e do seu diagnóstico e, com isso, evitam-se erros cometidos no passado, no sentido de diagnosticar a pessoa desfavorecida culturalmente.

A primeira definição foi em 1908 e tinha uma visão que enfatizava a incurabilidade e o *status* permanente do que hoje denominamos de deficiência intelectual. Em 1959, os termos *desenvolvimento cerebral incompleto/desenvolvimento mental incompleto* foi substituído por *funcionamento intelectual geral abaixo da média* que em 1983 foi acrescentado a palavra *significativamente*, a expressão passou para *funcionamento intelectual significativamente abaixo da média* e que foi utilizada até à definição de 2002. Observamos que ao longo dos

¹¹ Termo usado em substituição ao termo Deficiência Mental conforme o Manual publicado em 2010 da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*.

anos foram realizadas revisões das definições (Anexo A), porém se manteve até à definição de 1941 o conceito de incurabilidade, não se observava uma idade definida e seguia-se um modelo que descrevia as limitações do indivíduo de acordo com fatores biológicos (ALMEIDA, 2004, 2012).

A partir de 1959, foram inseridos aspectos sociais e educacionais na definição e em 1961 foi introduzido o termo *comportamento adaptativo*, substituindo os termos *maturação, aprendizagem e ajustamento social* da definição anterior. Essas definições propunham que a deficiência se originava durante o período de desenvolvimento, aproximadamente aos 16 anos (AAIDD, 2010). Em 1973, passaram considerar-se dois desvios padrões abaixo da média, o que foi de suma importância, pois fez com que o percentual de pessoas com deficiência intelectual diminuísse de 16% para 2,28% (ALMEIDA, 2004, 2012). A partir de então, definiu-se que a deficiência se originava durante o período de desenvolvimento, com limite máximo de 18 anos (AAIDD, 2010).

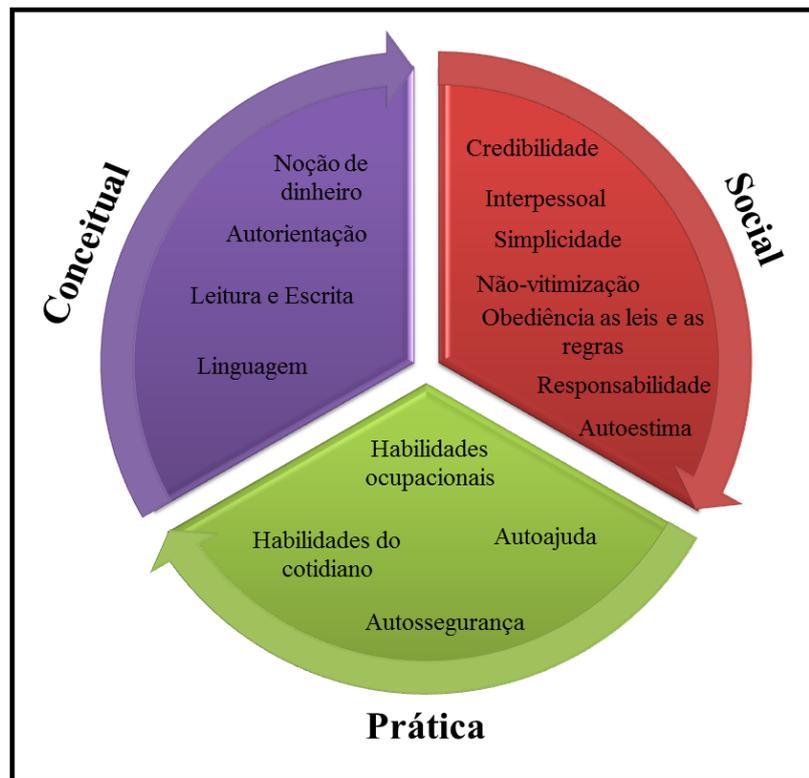
No ano de 1992, a definição indicava que a deficiência se originava no período de desenvolvimento que é o período que abrange desde a concepção até aos 18 anos e descrevia as dez áreas de condutas adaptativas e os tipos de suportes. Essa definição foi concebida como multidimensional, pois mudou o foco de como era vista a deficiência intelectual, que visava identificar apenas os déficits com base na pontuação de testes de inteligência. A partir dessa definição o processo de diagnóstico leva em conta os elementos ambientais e sociais dentre outros. Portanto, a deficiência intelectual não é estática e ao longo da vida pode melhorar o nível de funcionamento com a oferta de apoio personalizado aos indivíduos (ALMEIDA, 2004, 2012).

A definição de 2002 compreende que a deficiência está articulada com o desenvolvimento da pessoa, as interações e apoios sociais que recebe (ALMEIDA, 2004, 2012; PLETSCHE, 2010) e reforça os conceitos de comportamento adaptativo e dos sistemas de apoio (SMITH, 2008). Em decorrência disso, essa definição compreende a deficiência dentro de um contexto social, cultural e familiar e traz a consolidação de uma visão ecológica, enfatizando o apoio educacional (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

Os três critérios para a definição da deficiência intelectual são: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade de ocorrência. O funcionamento intelectual refere-se ao aprendizado, raciocínio, resolução de problemas e pode ser determinado por avaliação clínica ou por pontuação em teste de inteligência. O comportamento adaptativo (Figura 2) refere-se ao conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem para conviver no dia a dia (SMITH, 2008). A idade de ocorrência foi definida como

sendo antes dos 18 anos com a finalidade de diferenciar de outras deficiências que podem-se originar em fases mais avançadas da vida.

Figura 2: Habilidades adaptativas



Fonte: SMITH, 2008.

A definição de 2010 foi apenas um ajuste da definição de 2002 elaborada pela AAMR que, em 2007, passou a ser denominada *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) - Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - trazendo a mudança do termo *Deficiência/Retardo Mental* para *Deficiência Intelectual*, mantendo o conceito de comportamento adaptativo e o limite de idade com relação ao início da deficiência. Esse novo termo já vinha sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) - Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (PLETSCH; GLAT, 2012a).

Essa alteração foi necessária, pois muito se confundia *deficiência mental*, termo antigamente utilizado, com doença mental e também porque houve muita discussão

relativamente ao termo *retardo mental* ser considerado ofensivo. Porém, somente no manual publicado em 2010 (11ª edição), com o título *Deficiência Intelectual – Definição, Classificação e Sistemas de Suporte*, que houve a mudança da terminologia na definição (ALMEIDA, 2012) para atender a uma reivindicação da Declaração de Montreal (2001), que pedia para incluir a nova terminologia nas classificações.

A Deficiência Intelectual caracteriza-se por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, associada nas habilidades conceituais, sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se manifesta antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010, p.5, tradução nossa).

A definição de 2010 explica que o teste de inteligência serve para medir o funcionamento intelectual, mas são necessários outros instrumentos para determinar as limitações no comportamento adaptativo, ou seja, nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Segundo AAIDD (2010) o diagnóstico das limitações no funcionamento intelectual acontece mediante aplicação individualizada de testes padronizados e atualizados de quociente de inteligência (QI), considerando as características sociais, linguísticas e culturais dos avaliados.

No entanto, faz uma ressalva de que só os testes de inteligência, que visam mensurar o QI e relacionar com a idade mental não são confiáveis para o diagnóstico, pois não são capazes de avaliar o comportamento adaptativo, uma vez que esses testes de QI, criados por Binet e Simon (1907), tinham por finalidade a organização de educandos com dificuldades escolares em grupos homogêneos e não tinham como objetivo inicial a classificação em nível de inteligência como posteriormente foram adaptados (GUILHOTO, 2011).

Atualmente, além dos testes de QI, existem instrumentos padronizados disponíveis de avaliação que consideram especificamente o comportamento adaptativo. O *Assessment of Adaptive Areas* (AAA) constitui um teste:

[...] que permite ao examinador converter as pontuações para a idade equivalente nas áreas de habilidades adaptativas. Esse instrumento de grande utilidade traz mais objetividade para a definição das habilidades dos indivíduos, ajuda os profissionais a determinar quais apoios são necessários e permite uma melhor comunicação com as famílias acerca dessas importantes áreas (SMITH, 2008, p.175).

O diagnóstico de deficiência intelectual deve ser realizado por uma equipe de profissionais (neurologista ou neuropediatra, psicólogo, fonoaudiólogo etc), por meio de uma

avaliação com informações detalhadas sobre os períodos pré-natal, perinatal e pós-natal, uma avaliação psicológica com informações sobre o indivíduo e a família e um exame físico (AAMR, 2006).

Portanto, a definição de 2010 irá abranger toda a população que antes foi diagnosticada com *retardo mental* ou *deficiência mental* “em número, nível, tipo e duração da deficiência, bem como as necessidades das pessoas com esta deficiência em termos de serviços individualizados e níveis de suporte/apoio” (ALMEIDA, 2012, p.54). Nessa perspectiva, o foco não são as limitações, mas as possibilidades que o indivíduo com DI possa vir a ter por meio dos apoios dados pela Educação Especial (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

O conceito de apoio foi utilizado pela primeira vez na definição de 1992 utilizando-se um enfoque multidimensional. O sistema de apoio são recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual em relação à educação, independência, relacionamentos e bem-estar pessoal (AAIDD, 2010; ALMEIDA, 2012). O manual de 2010 traz que o sistema de suporte/apoio “envolve sistemas de organização, incentivos, suportes cognitivos, ferramentas, ambiente físico, habilidades, conhecimentos”, porém não trata sobre a intensidade dos apoios (ALMEIDA, 2012).

Pode-se definir apoio como recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário (BRASIL, 1998, p. 53).

Concordamos com Pletsch (2010) quando diz que esse sistema de apoio pode auxiliar os educandos com deficiência intelectual tanto em seu desenvolvimento social como em sua aprendizagem e que os profissionais da educação especial poderiam atuar como apoio de forma colaborativa ao ensino regular. Segundo a autora, apesar de o nosso país adotar o conceito de deficiência intelectual proposto pela AAIDD, as políticas educacionais não incorporaram o sistema de apoio proposto por essa associação.

2.2 A escolarização do educando com deficiência intelectual

Por muito tempo, os educandos público-alvo da educação especial foram excluídos dos sistemas de ensino, tendo inicialmente uma educação vinculada ao campo médico, surgindo de forma institucional no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX. A deficiência intelectual esteve muito tempo associada à psiquiatria, aos hospitais, por isso os

educandos com DI recebiam um atendimento segregatório, eram educados em classes separadas com a orientação de um médico auxiliado por um pedagogo e a base da metodologia seria corrigir as faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade, e os atendimentos em hospitais e asilos funcionavam de forma precária (JANNUZZI, 2012).

Somente no século XIX, os educandos com deficiência intelectual foram considerados passíveis de serem educados devido ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) com o menino Victor de Aveyron, conhecido como *menino selvagem*. O método desenvolvido por Itard para o ensino e comunicação do menino de Aveyron baseava-se numa visão empirista do conhecimento. Édouard Séguin (1774-1834), seguidor de Itard, apresentou uma teoria psicogenética da deficiência intelectual criticando a visão médica de incurabilidade dessa deficiência. Em 1837 criou a primeira escola para deficientes intelectuais. Posteriormente, seu trabalho influenciou outros pensadores como, Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852) e Montessori (1870-1925), cujos estudos eram dirigidos para a educação de pessoas com deficiência intelectual. A concepção com base numa visão organicista/biológica concernente à educabilidade dos educandos com DI começou a mudar somente a partir do século XX, quando Alfred Binet (1857 - 1911) introduziu o uso das medidas de QI (PLETSCH, 2010). No Brasil, no documento MEC/SG/CENESP/SEEC (1975)¹², citado por Jannuzzi (2012), há registro de atendimento para deficientes intelectuais no ensino regular brasileiro em 1887 na Escola México - Rio de Janeiro e em escolas estaduais em Manaus (1892) e no Rio Grande do Sul (1909).

A educação brasileira sofreu forte influência dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff na área de educação especial, principalmente em relação à deficiência intelectual. O educador Noberto foi influenciado pelos parâmetros da Escola Nova, elaborou o conceito de deficiência com base nas normas escolares, porém seu conceito de deficiência intelectual não é claro e suas definições sobre esses educandos são divergentes devido à abrangência de sua atuação pedagógica (trabalho em escolas anexas a sanatórios, educação do normal, Escola de Retardatários). Ele correlacionava anormalidade com criminalidade e defendia a segregação total, em escolas inteiramente separadas, a fim de não prejudicar a disciplina, a moralidade do estabelecimento e os educandos normais. Em Helena Antipoff, percebe-se mais uma vez a dificuldade de uma conceituação precisa das crianças que não conseguiam acompanhar as classes regulares. Mesmo reconhecendo que os testes de

¹² Educação Especial: dados estatísticos – 1974. Brasília, Apex, Vol.I.

inteligência não mediam aptidões, ela os utilizou para a organização escolar como critério de hierarquização das classes homogêneas (A, B, C e D), em que as classes C e D eram classes especiais que atendiam aos educandos com deficiência intelectual. Porém, não tem nenhum dado que comprove a viabilidade dessas salas, e mais, a separação em classes especiais institucionalizou o estigma que existe na sociedade. Antipoff enfatizou para os educandos público-alvo da educação especial o treino das habilidades manuais em detrimento do ler, escrever, contar, sem no entanto excluí-los e insistiu na importância do diagnóstico como ponto de partida para a educação (JANNUZZI,2012).

A partir do século XX, houve a criação de algumas instituições para o atendimento dos educandos com DI. Em 1926, foi criado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS), o Instituto Pestalozzi, que foi transferido, um ano depois, para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de deficientes intelectuais, tendo uma concepção inspirada na Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi. Com a colaboração da professora Helena Antipoff foi criado o instituto Pestalozzi em Belo Horizonte – Minas Gerais (1935) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro (1948), que é uma entidade assistencial, mas desenvolve também trabalho educacional escolar. A Sociedade Pestalozzi de São Paulo foi fundada em 1952. A Sociedade Pestalozzi organizou o primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores no ensino de deficiência intelectual, que aconteceu anualmente até 1959. Em 1954, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), que foi seguida da fundação de várias Apaes em diferentes cidades do Brasil. A Apae de São Paulo foi fundada em 1961 e em 1981 o setor obteve autorização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para funcionar como Escola de Educação Especial da Apae de São Paulo (MAZZOTTA, 2011).

Por influência da Sociedade Pestalozzi e Apae, ambas do Rio de Janeiro, ocorreu a campanha dos deficientes intelectuais (1960) que ficou conhecida como Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) que tinha por finalidade promover no país, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das pessoas com deficiência intelectual, permanecendo o enfoque clínico no atendimento (MAZZOTTA, 2011). As campanhas nacionais realizadas na área das deficiências chamou atenção para o problema e preparou o terreno para que o governo criasse, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) para definir metas governamentais específicas para a área de educação especial (JANNUZZI, 2012).

Foi a partir dos anos de 1970 que as escolas de ensino regular passaram a aceitar educandos público-alvo da educação especial em classes comuns, e essa postura foi

mundialmente difundida ao longo dos anos de 1980 (MENDES, 2006). Até os anos de 1990, o Brasil baseava-se na proposta de integração, na qual os educandos público-alvo da educação especial precisavam estar capacitados para frequentar a escola comum; caso não fosse possível, estes recebiam um atendimento segregatório em instituições especializadas para em seguida integrar o ensino regular.

Esse fato justifica o aumento das instituições, ao longo dos anos, tanto para os educandos com deficiência intelectual como para os com outras deficiências: 41 instituições para deficientes intelectuais e 26 instituições para outras deficiências em 1949; 191 instituições para deficientes intelectuais e 58 instituições para outras deficiências em 1959 e 821 instituições para deficientes intelectuais e 313 instituições para outras deficiências em 1969 (JANNUZZI, 2012). Observa-se, até então, que a política em educação especial no Brasil dava “ênfase ao atendimento segregatório em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas” (MAZZOTTA, 2011, p.212).

Mas, em meados dos anos 1990, houve uma mudança nesse quadro. Com o movimento do paradigma da inclusão, todos os documentos referentes à escolarização dos educandos com necessidades educacionais especiais, o que hoje denominamos público-alvo da educação especial, têm como eixo norteador o princípio de incluir esses educandos no sistema regular. A LDBEN, em seu artigo 59, traz o que é assegurado nos sistemas de ensino aos educandos público-alvo da educação especial, conseqüentemente aos educandos com deficiência intelectual:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

É de responsabilidade da escola organizar-se para que tais direitos sejam atendidos e proporcionar condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos (BRASIL, 2008), garantindo suporte em relação a estrutura física e aos profissionais para atender às especificidades dos educandos público-alvo da educação especial e que estes possam usufruir do espaço escolar como também possam participar dos conhecimentos produzidos. Caso necessite de um acompanhamento do professor de educação especial, este é assegurado pela Constituição de 1988 e LDBEN, o atendimento educacional especializado deve ser gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino, ocorrer no período contrário ao horário de aula e estar disponível em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988; 1996, 2006c).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, sendo:

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

O atendimento educacional especializado tem por finalidade complementar ou suplementar o ensino regular, o qual se faz necessário para melhor atender às especificidades dos educandos público-alvo da educação especial e realiza-se na sala multifuncional, que é um espaço organizado com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento a esses educandos (BRASIL, 2010c). O AEE possui recursos como:

Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis: (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em Libras, em Braille, em caracter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (BRASIL, 2010d, p.27).

As ações do AEE são definidas de acordo com a deficiência que se propõe atender (BRASIL, 2006c). Com relação aos educandos com DI, tais ações têm a finalidade de ajudá-los a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando suas especificidades cognitivas.

Portanto, cabe ao professor do AEE propor atividades e intervenções que contribuam para a aprendizagem de conceitos e na organização do pensamento, como também produzir materiais didáticos e pedagógicos, para suprir as necessidades específicas desses educandos na sala de aula do ensino regular (BRASIL, 2010b).

Podemos perceber as ambiguidades e contradições em que se moveu a ação pedagógica no que tange aos educandos com deficiência intelectual e constatar que ao longo do tempo ocorreram algumas mudanças nas escolas regulares para a implantação de uma educação inclusiva. Entretanto, essas mudanças relacionam-se quase que exclusivamente ao aspecto físico. O que se percebe é que na maioria das vezes não há um planejamento, um projeto para receber e atender à necessidade de educandos com deficiência intelectual, mas à medida que tais educandos são matriculados vão sendo realizadas ações de acordo com os recursos disponíveis e, não necessariamente, conforme as necessidades existentes.

2.3 Estudos sobre educandos com deficiência intelectual na classe comum

No contexto escolar brasileiro, temos uma dicotomia na compreensão do conceito de inclusão de educandos com DI, vista como convivência social e, por outro lado, como educacional. Por muito tempo a inclusão escolar foi considerada como apenas a socialização dos educandos público-alvo da educação especial, porém atualmente a inclusão escolar tem como desafio cumprir sua função social e educacional pertinente a todos os educandos que nela estão inseridos. Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem com relação aos educandos com DI aparece como foco de alguns estudos.

Investigar como os professores do Ensino Fundamental da rede pública, estadual e municipal de ensino do Estado do Paraná, organizam-se para atender aos processos de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual foi objeto de estudo de Gomes (2005). Para a realização desse estudo, foram entrevistados dez professores, que atuavam em classes regulares e classes especiais. Os resultados comprovaram a violação de direitos educacionais, previstos legalmente para crianças com deficiência intelectual, inclusas em classes comuns, no que se refere ao apoio especializado e à formação especializada dos docentes da sala de recursos. Esse estudo também traz que não se cumpre a redução da quantidade de educandos na turma em que estudam educandos público-alvo da educação especial, aspecto este específico da legislação do Estado do Paraná.

A pesquisa de campo de Souza (2008) teve por objetivo analisar as expectativas manifestadas pelos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado da

rede pública municipal de Uberlândia/MG quanto à aprendizagem e à inclusão dos educandos com deficiência intelectual na escola regular. Os principais resultados apontam que os professores concordam que esses educandos sejam incluídos na sala comum desde que haja mudanças estruturais, econômicas e políticas. Concluiu que as escolas continuam estruturadas num tipo de modelo organizacional que pretende tratar a todos como iguais. Portanto, somente a partir de uma ressignificação do conceito de educação nas escolas públicas, será possível avançar e atender às expectativas dos professores relacionadas ao educando com deficiência intelectual.

Pletsch e Braun (2008) buscaram discutir, por meio de um estudo de caso, o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem, com base nos pressupostos vygostkyanos, de um educando com deficiência intelectual matriculado em classe comum do ensino regular. Contribuíam para esse estudo uma professora, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, os pais do educando com DI e os profissionais (fonoaudióloga, a pediatra e a neurologista), que atendiam esse educando fora do âmbito escolar. Os dados foram coletados com base em observações e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciaram que, mediante estratégias pensadas de forma colaborativa entre escola e família, observou-se evolução da fala, da capacidade de locomoção, da autonomia, da socialização e da cognição do educando com DI. O estudo ressalta que a inclusão escolar é um processo que envolve a todos, tanto os profissionais da instituição escolar, como também pais e educandos. Por meio de pesquisas desse cunho, é possível conhecer práticas pedagógicas promissoras que proporcionam não apenas o desenvolvimento social, mas também a aprendizagem escolar.

Pletsch (2012) analisou os processos de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência intelectual em nove escolas de ensino da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Os procedimentos adotados para a coleta de dados foram: a observação participante (registro em diário de campo), a filmagem de práticas pedagógicas e interações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, entrevistas com professores e outros agentes escolares. Os resultados constataram as contradições e dificuldades para implementação de políticas no que tange à escolarização e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual.

A pesquisa qualitativa de Pletsch e Glat (2012a) teve como objetivo discorrer sobre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos com deficiência intelectual a partir do referencial sócio-histórico-cultural de Vygotsky. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas, duas regulares municipais e uma escola especializada estadual, localizadas no Rio de Janeiro. Foram analisadas as trajetórias escolares de cinco

educandos com deficiência intelectual por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pelos educandos e da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI). Os resultados explicitaram a precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido a educandos com deficiência intelectual em ambos os contextos educacionais analisados e a falta de conhecimentos dos professores no que se refere às especificidades educacionais desses educandos. Concluiu que, além de reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo, faz-se necessário disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos, sobretudo dos indivíduos público-alvo da educação especial.

O estudo de Tédde (2012) apresentou a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual *leve* e crianças sem nenhum tipo de deficiência, em uma escola municipal na cidade de Santa Bárbara d'Oeste. Para analisar o desempenho, foi aplicado uma avaliação aos educandos do 2º, 4º e 5º ano do ensino fundamental e um questionário aos docentes de cada turma. Os resultados demonstravam que os professores ainda acreditam na inclusão como um meio de integração e que os educandos com DI *leve* matriculados nessa instituição, os quais frequentam o atendimento educacional especializado, possuem desenvolvimento cognitivo e social, e as maiores dificuldades para a inclusão dos educandos com DI são falta de capacitação dos professores, falta de parcerias com profissionais especializados, grande número de educandos em sala de aula e falta de materiais adequados para os educandos com DI.

O estudo de Lima e Silva (2013) abordou a questão da escolarização dos educandos com deficiência intelectual no sistema regular de ensino. O objetivo do estudo foi levantar informações sobre como o processo de inclusão escolar dos educandos com deficiência intelectual está sendo implementado nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Dourados/MS. O estudo foi realizado em quatro escolas municipais localizadas em regiões periféricas da cidade de Dourados e contou com a participação de duas coordenadoras, 18 professores regentes e quatro professoras da sala de recurso multifuncional (SRM). Para a coleta de dados foi utilizado questionário. Os resultados demonstraram que a maioria das professoras tiveram em sua formação uma preparação para os educandos público-alvo da educação especial e recebiam apoio para inclusão dos educandos com DI (parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Sociedade Pestalozzi de Dourados; direção escolar; coordenação pedagógica; professora da SRM). As professoras relataram que os educandos com DI sempre participavam das atividades propostas. Porém foi identificado

falta de flexibilização do currículo, e inadequação das atividades para os educandos com DI. O estudo concluiu que a inclusão dos educandos com DI está sendo efetivada nas escolas municipais, mas que o padrão de ensino de qualidade para todos ainda não foi alcançado.

Em se tratando dos processos de ensino e aprendizagem, torna-se pertinente investigar de que forma esses processos estão sendo avaliados quanto aos educandos com DI, tema este objeto de estudo de Valentim; Oliveira (2013) e Terra (2014). A pesquisa qualitativa de Valentim e Oliveira (2013) objetivou identificar e analisar as concepções de um grupo de professores do ensino fundamental (ciclo I) sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem escolar. Tal investigação foi realizada em três escolas regulares municipais de uma cidade do interior paulista, com a participação de seis professores que possuíam educandos com DI matriculados no ensino fundamental I (3º, 4º e 5º ano). Verificou-se que a avaliação utilizada caracterizava-se pouco dinâmica e baseava-se na utilização de instrumentos quantitativos e de mensuração, que pouco orientam o processo de ensino e aprendizagem e, dessa forma, não contribuem para a efetivação da inclusão escolar dos educandos com DI. Concluiu que ainda existe uma certa fragilidade e despreparo para lidar com a inclusão escolar dos educandos com deficiência intelectual e, conseqüentemente, dificuldade de avaliar suas condições de aprendizagem.

Já o estudo descritivo-analítico de Terra (2004) analisou as implicações do processo de avaliação da aprendizagem escolar para o desenvolvimento do educando com deficiência intelectual, em classes regulares e no AEE, de quatro escolas municipais do interior paulista. Os resultados indicaram dificuldade das instituições escolares em definir os objetivos educacionais e os critérios de avaliação da aprendizagem dos educandos com DI. Foi observado que nas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências prevalecia o conceito 5 (cinco) para os educandos com DI; no entanto, este conceito destoava das informações registradas em relatórios descritivos do desempenho acadêmico desses educandos. Esse fato aponta a fragilidade dos critérios de avaliação adotados e a pertinência de protocolos de avaliação mais bem sistematizados, que garantam o registro pormenorizado e fiel das condições de escolarização do educando com DI. Denotam-se mudanças positivas em relação à inclusão escolar e aos processos de avaliação da aprendizagem escolar do educando com DI, mas ainda não são suficientes para garantir a permanência e o sucesso de sua aprendizagem acadêmica e de seu desenvolvimento integral.

Baseando-se nesses estudos, podemos observar que a forma como a escola está organizada faz com que os processos de ensino e aprendizagem dos educandos com e sem DI aconteçam de maneira semelhante. Apesar das políticas públicas na perspectiva da educação

inclusiva, ainda necessitamos superar muitos obstáculos que se encontram na escolarização dos educandos com DI.

Foi observado no estudo de Pletsch; Glat (2012a) que os educandos com DI participavam apenas das atividades que envolviam socialização (brincadeiras), e nas atividades pedagógicas (conteúdos acadêmicos) não tinham uma participação efetiva. No entanto, os estudos de Tédde (2012) e Valentim; Oliveira (2013) indicam possibilidades de ação para a inclusão dos educandos com DI e enfatizam a importância de um trabalho em parceria entre os profissionais da educação especial e educação de ensino regular para promover a participação deles, assim como os profissionais da saúde que atendem ao educando com DI (fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, neurologista, terapia ocupacional etc). Com essas parcerias será possível conhecer melhor o educando e buscar meios que poderão auxiliá-lo no processo de escolarização.

Atualmente, um dos maiores desafios para a inclusão de educandos com DI está na proposta curricular, na prática pedagógica, como também nas habilidades acadêmicas que são especificadas por nível de ensino e ensinado de acordo com um tempo determinado (AAIDD, 2010). A escolarização que os educandos com DI tem direito para se tornar inclusiva necessita de uma transformação no contexto escolar (GOMES, 2005; SOUZA, 2008; PLETSCHE; GLAT, 2012a), ou seja, de mudanças nas concepções dos profissionais da educação sobre esses indivíduos, da acessibilidade física, de recursos e materiais, da reformulação do currículo, adequação curricular, práticas pedagógicas, métodos de avaliação e apoio da família.

De acordo com os estudos de Gomes (2005) e Souza (2008), o professor exerce papel fundamental e decisivo no contexto da inclusão escolar, uma vez que a tomada de decisão pelo professor sobre a prática pedagógica, organização e sequência dos conteúdos, elaboração das atividades, recursos utilizados e organização da sala de aula tem fundamental importância nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos com DI. Nesse sentido, entendemos a importância que o professor exerce no contexto de sala de aula e salientamos que a postura e concepção dos professores influenciam em sua prática pedagógica e podem ser fatores decisivos para que ocorra ou não a inclusão dos educandos com DI; porém, a ideia de sucesso ou fracasso da inclusão escolar não depende exclusivamente do trabalho e da concepção do professor, lembrando que tais processos estão diretamente vinculados às questões de ordem política, econômica e social considerando a complexidade inerente à dinâmica educacional (MOSCARDINI, 2012).

Além disso, as escolas necessitam do apoio dos órgãos competentes e da participação de todos os profissionais da escola para a realização do trabalho (PLETSCH; BRAUN, 2008). O espaço escolar precisa de uma ressignificação para que se possa discutir, refletir e formar, pois os professores necessitam de aprimoramento constante para lidar com a diversidade de seus educandos, independentemente se tem ou não deficiência, assim como os gestores e demais funcionários da escola. Deve-se repensar a quantidade adequada de educandos em classe (GOMES, 2005), pois a superlotação das salas de aula brasileiras tem dificultado o atendimento individualizado a todos os educandos.

Deve-se refletir, também, sobre os conteúdos e avaliações da aprendizagem do educando com DI (VALENTIM; OLIVEIRA; 2013) e as mudanças nos métodos e nas técnicas do ensino tradicional. De forma geral, as modificações realizadas no contexto escolar irão beneficiar todos os educandos, uma vez que estão sendo pensadas para atender às especificidades e nesse processo a inclusão escolar é vista como possibilidade de socialização, aprendizagem significativa e desenvolvimento de habilidades sociais para autonomia e independência futura de todos os educandos.

É interessante ressaltar que a produção científica sobre inclusão escolar de educandos com DI necessita de mais estudos sobre propostas de intervenção nos processos de ensino e aprendizagem favoráveis a este educando e ao mesmo tempo passíveis de serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, considerando a realidade escolar e os aspectos que dificultam sua prática, como por exemplo o número de educandos por sala, a formação profissional e o tempo de planejamento e de aula, pois acreditamos que a inclusão escolar de educandos com DI pede adequações no currículo e diversificação na prática pedagógica para a promoção da participação desses educandos e a garantia de seus processos de aprendizagem.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo, busca-se refletir sobre as tendências pedagógicas, a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a acessibilidade ao currículo perante os educandos com deficiência intelectual. Em seguida, apresentam-se estudos sobre a prática pedagógica para educandos com deficiência intelectual.

3.1 Tendências pedagógicas

A educação é “parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade” (LIBÂNEO, 2013, p. 17). O que significa dizer que a prática pedagógica é um fenômeno social, construída no cotidiano da ação docente e acontece em diferentes espaços e tempos da escola, mas de modo especial é mediada pela interação professor-educando-conhecimento na sala de aula. Expressa o saber do professor como também é fonte de desenvolvimento da ação docente, uma vez que o professor ao exercer a docência enfrenta desafios cotidianos que lhe exigem construir e reconstruir novos saberes, o que pressupõe limites e possibilidades (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). Sofre influências sociopolíticas que determinam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-educando e técnicas pedagógicas, ou seja, a ação do professor em sala de aula tem a ver, explícita ou implicitamente, com os pressupostos teórico-metodológicos (LIBÂNEO, 1992).

As tendências pedagógicas foram formuladas por diversos estudiosos com base no contexto histórico das sociedades em que viviam, cuja principal finalidade era nortear o trabalho docente, ou seja, as práticas pedagógicas. As principais tendências pedagógicas usadas na educação brasileira dividem-se em duas grandes linhas de pensamento pedagógico: Tendências Liberais (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Pedagogia Tecnicista) e Tendências Progressistas (Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos). A Tendência Liberal defende a ideia de igualdade de oportunidades não levando em consideração a desigualdade de condições, isto é, a escola tem

por finalidade preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, considerando as aptidões individuais. Já a Tendência Progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais e sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação (LIBÂNEO, 1992).

Na Pedagogia Tradicional, o ato de ensinar é centrado no professor, que expõe e interpreta a matéria, que, na maioria das vezes, é uma exposição oral.

O professor “passa” a matéria, os alunos escutam, respondem o “interrogatório” do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova (LIBÂNEO, 2013, p.83).

O educando é apenas um receptor da matéria e tem por função decorá-la mediante exercícios repetitivos. A matéria de ensino (conteúdo) é tratada isoladamente, sem conexão com os interesses dos educandos e desvinculada das relações sociais (LIBÂNEO, 2013). Essa tendência pedagógica associa a aprendizagem à capacidade de reter, guardar, memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva e receptiva as informação e a relação professor-educando é autoritária (FARIAS et al., 2009).

A Pedagogia Renovada inclui várias correntes pedagógicas que estão ligadas ao movimento da pedagogia ativa surgida ao final do século XIX como contraposição à Pedagogia Tradicional. O Brasil pautou-se no movimento da Escola Nova, em que é alterada a relação professor-educando. O educando encontra-se no centro dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que ele é reconhecido como sujeito capaz de construir conhecimento e o professor assume o papel de facilitador e orientador desses processos, com uma postura respeitosa diante das diferenças individuais (FARIAS et al., 2009). O educando assume o centro da atividade escolar, sendo ativo e investigador, e o professor deve organizar situações propícias e desafiadoras da aprendizagem para que o educando possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. Dessa forma, o professor “incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p.69).

A Pedagogia Tecnicista é inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica de ensino, na qual a finalidade da escola é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Esta tendência esteve presente em boa parte das escolas no período do regime militar por compartilhar dos mesmos ideais econômicos, políticos e ideológicos. Ainda hoje predomina nos cursos de formação de professores ao

utilizar manuais didáticos de cunho tecnicista, de caráter meramente instrumental (LIBÂNEO, 2013) retomando a formação básica e geral do curso de pedagogia (SAVIANI, 2008). Nessa tendência o professor é um administrador e executor do planejamento, prevendo as ações que serão executadas e quais meios serão necessários para atingir os objetivos (LIBÂNEO, 2013), e o educando volta a ser receptor e memorizador das informações, ainda que recorra a uma maior diversidade de recursos e técnicas instrucionais (FARIAS et al., 2009).

Na Pedagogia Libertadora, o ensino é centrado na realidade social. A atividade escolar não prioriza somente os conteúdos de ensino já sistematizados, mas é centrada no processo de participação ativa do professor e do educando nas discussões e nas ações práticas sobre questões sociais e políticas, analisando problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural da comunidade local. O professor tem a função de coordenar as atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos educandos (LIBÂNEO, 2013). Essa tendência defende como procedimento metodológico básico a problematização da prática social (FARIAS et al., 2009). A escola dá ênfase ao não formal, é crítica e questionadora das relações do homem em seu meio.

Com relação à Tendência Pedagógica Histórico-Crítica assim denominada por Saviani (2008) e identificada por Libâneo (2013) como Crítico-Social dos Conteúdos, o compromisso fundamental da educação escolar é o de assegurar a todos a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A escola é parte integrante do todo social e deve preparar o educando para uma participação ativa na sociedade organizada na igualdade de direitos e oportunidades, na cooperação e na justiça social (FARIAS et al., 2009). A prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social determinada por interesses, motivações, intencionalidades (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010) e o professor tem papel insubstituível na relação educando - conhecimento (FARIAS et al., 2009).

Segundo Saviani (2008), a Pedagogia Histórico-Crítica concebe a educação escolar vigente como resultado de um longo processo de transformação histórica e procura compreender seus limites e, ao mesmo tempo, superá-los por meio de métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto à relação professor-educando. Articula uma proposta pedagógica cujo ponto de referência é a transformação da sociedade e não sua perpetuação.

Para Libâneo (2013), a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é uma síntese dos traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova. Essa tendência acredita que não é suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois o

domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais pode dar condições para os educandos terem uma efetiva participação nos interesses de classe.

O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. Do ponto de vista didático, o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é fator decisivo da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p.73-74).

Podemos observar que as tendências pedagógicas estão impregnadas de concepções ideológicas e filosóficas, fazendo com que a prática pedagógica assuma diferentes concepções. No entanto, a dificuldade dos professores de assimilarem as propostas teóricas e implementá-las em sua prática faz com que não se tenha a verificação do quanto as propostas teóricas de fato podem contribuir para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado (SAVIANI, 2008).

A educação brasileira desenvolveu-se sobre fortes influências da Pedagogia Tradicional de orientação religiosa dos jesuítas, que exerceram monopólio na educação do país até 1959. Com a expulsão dos jesuítas, deu-se início a pedagogia tradicional leiga inspirada no liberalismo clássico e que durou até o início do século XX, quando se tornou forte a influência da Escola Nova, que pretendia fazer a revolução social pela escola. Por volta dos anos de 1960, a Escola Nova apresentou sinais de fraqueza abrindo espaço para outra tendência, a Tecnicista, que conseguiu se impor em 1969 depois da lei que reestruturou o ensino superior. Por volta de 1970, os educadores progressistas influenciados pela teoria Crítico-Reprodutivista pretendiam efetuar a revolução social por meio da revolução cultural, portanto por intermédio da escola e de todo âmbito cultural da sociedade e eram contra a reforma que os governos militares queriam implantar para o ensino do país. Porém, na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, essa tendência foi substituída pelos ideais de orientar “a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira” (SAVIANI, 2008, p.119) emergindo então a Pedagogia Histórico-Crítica/Crítico-Social dos Conteúdos.

No entanto, no Brasil continua prevalecendo na prática escolar a didática tradicional, assim:

É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamentos, dar somente exercício repetitivos [...]

Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade. O intento de formação mental, de desenvolvimento do raciocínio, ficou reduzido a práticas de memorização (LIBÂNEO, 2013, p.68).

Segundo Saviani (2008), é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, priorizar o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. Além disso, faz-se necessário uma ressignificação tanto do ensino quanto da formação dos professores, o que implicará uma reorganização da prática pedagógica, “organização das turmas, planejamento, objetivo, conteúdo, métodos, recursos didático-pedagógicos, relação professor-aluno e avaliação, sejam vislumbrados dentro de uma concepção educacional inclusiva” (MARQUES, 2001, p.145).

Para que tenhamos uma escola organizada sob essa nova concepção educacional inclusiva, devemos oferecer uma formação que possibilite aos professores pensá-la e concretizá-la e, assim, sejam capazes de atender a todos os educandos em sua diversidade (MARQUES, 2001). Também imprescindível é oferecer ao professor, entre outras coisas, uma formação de qualidade para que este possa fundamentar sua prática pedagógica em sala de aula, o que possivelmente poderá contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, assegurará um bom ensino, resultados satisfatórios de aprendizagem e a formação da consciência crítica dos educandos, na condição de membros ativos na transformação das relações sociais (LIBÂNEO, 2013).

3.2 Formação e prática pedagógica dos professores

A presença de educandos público-alvo da educação especial em sala de aula comum não necessariamente faz com que haja mudança de concepção do professor (MONTEIRO; MANZINI, 2008), e as práticas pedagógicas não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses educandos (PLETSCH; GLAT, 2012a). Encontramos, ainda hoje, nas escolas públicas uma forma peculiar e empobrecida da pedagogia tradicional (LIBÂNEO, 2013) centrada na figura do professor, cuja função se define em executar o cronograma da proposta curricular limitando-se a cumprir ordens, transmitir conteúdo, vigiar e controlar os educandos. A metodologia baseia-se em práticas pedagógicas que visam homogeneizar os educandos com exposição oral dos conteúdos, cópia e exercícios repetitivos para garantir a memorização, não tendo a preocupação em estabelecer

relações do conteúdo ensinado com o conhecimento que o educando já possui e que aprende fora da escola; e, com isso, não corroboram com a concepção de ensino inclusivo.

Diante desse quadro, é importante observar como está a formação do quadro de professores das escolas brasileiras. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2013, podemos constatar a existência de 2.148.023 docentes atuantes na Educação Básica; destes, 736.895 são docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre estes, 213.098 (28,9%) não têm nível superior. Dos que possuem ensino superior, 473.610 (64,2%) possuem curso com licenciatura, que é a formação adequada para atuar na educação básica, porém não é uma exigência para os anos iniciais do ensino fundamental. Dentre os que possuem escolaridade de nível médio, 18,03% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima exigida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os denominados *professores leigos* formam um contingente de 80.174 docentes (10,87%), que são professores que não têm a formação mínima exigida por lei para exercer a docência na educação básica (BRASIL, 2013c).

Nesse sentido, merece atenção entender, no contexto escolar, como se dá a formação dos professores, como adquirem conhecimento, capacitam-se e qual sua reação diante do novo, pois os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva requerem uma ressignificação da educação, da instituição escolar, da figura do professor, de suas práticas pedagógicas, todas elas ainda carregadas de concepções excludentes.

Com relação à formação dos professores antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, era exigido do professor do ensino fundamental I a formação em nível secundário (BRASIL, 2009a). A partir dessa lei, a formação docente para educação básica se fará em nível superior, porém a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental terão como formação mínima para admissão o magistério (nível médio, na modalidade Normal). No entanto, “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87, § 4º). Em seu Artigo 59 assegura aos professores uma formação para educação inclusiva, que é reafirmada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Atualmente, o Artigo 62 da LDBEN, sobre a formação dos professores de educação básica, sofreu alteração em sua redação devido à Lei nº 12.796, de 2013:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013a).

A LDBEN dedica um capítulo aos profissionais da educação escolar, assinalando quem são esses profissionais, qual sua formação, quais órgãos são responsáveis por promover a formação inicial, a continuada e a capacitação desses profissionais e no Artigo 13 estabelece as incumbências dos docentes.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2010a) propõe metas que devem ser cumpridas no prazo vigente (2011-2020) e define quais serão as estratégias para alcançar as metas. As metas 15 e 16 faz referência à formação dos professores da educação básica, garantindo que esses professores tenham formação específica em nível superior e que 50% tenha formação em nível de pós-graduação.

As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Parecer 17/2001) consideram que para a efetivação da inclusão é preciso um trabalho em equipe e a formação dos professores para o ensino na diversidade. Os professores, após sua formação inicial, necessitam de uma formação contínua e continuada, em relação às suas bases teóricas e práticas (TARDIF, 2000). O Brasil, juntamente com Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile, participou do projeto *Educar na Diversidade dos Países do Mercosul* desenvolvido pela SEESP/ MEC (2005) e teve por finalidade a formação docente para combater a exclusão e responder às diversidades de estilos e ritmos de aprendizagem encontradas nas escolas. Como resultado desse projeto, em 2006 foi lançado um material de formação docente *Educar na Diversidade* com a finalidade de disseminar pelo Brasil a prática e a teoria do material docente para promover escolas abertas à diversidade e assegurar a aprendizagem de qualidade para todos (BRASIL, 2006b).

3.2.1 Formação inicial

As instituições de ensino superior têm realizado modificações em sua matriz curricular para garantir a formação de professores para a inclusão de educandos público-alvo da

educação especial. A temática da inclusão educacional passou a ser conteúdo obrigatório nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas após a Portaria n.º 1793/94 (BRASIL, 1994). Com o Decreto n.º 5.626/2005, instituiu-se a obrigatoriedade do componente curricular Língua Brasileira de Sinais (Libras) para cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, nos cursos de Fonoaudiologia e demais licenciaturas, e como optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Em alguns cursos de Pedagogia, podemos encontrar além da disciplina de Libras apenas uma disciplina sobre educação especial. Entendemos que duas disciplinas não são suficientes para formar professores para o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva e, conseqüentemente, esse profissional não se apropriará da competência de ensinar os educandos público-alvo da educação especial. Os cursos de Pedagogia estão-se esvaziando do discurso metodológico e prático da docência, que são fundamentais para a prática pedagógica em sala de aula.

Acreditamos que a formação de professores do ensino regular precisa ser revisada de forma a atender aos princípios inclusivos, isso não quer dizer incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer esses princípios (BRASIL, 2006c). A formação desses profissionais deve ser organizada de modo que possa:

[...] torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular (BRASIL, 2006c, p.27).

No estudo de Vitaliano (2007), foi observado que não há preocupação das universidades em propiciar uma formação adequada aos futuros professores para a inclusão dos educandos público-alvo da educação especial. Foram entrevistados 178 professores atuantes nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (Doutores, mestres e especialistas); desses, 84,2% dos participantes da pesquisa assumiram que não tinham conhecimentos suficientes para incluir educandos público-alvo da educação especial; e 21,7% dos participantes não manifestaram interesse em preparar-se para isso. Esse estudo traz contribuições significativas sobre a atual situação da educação brasileira, em que os formadores de professores, em sua maioria, também se apresentam sem capacitação para

contribuir na formação dos futuros professores. Um dado alarmante são os participantes que não demonstraram interesse em se capacitar para incluir os educandos público-alvo da educação especial.

Portanto, estamos diante de uma formação precária, uma vez que não temos profissionais capacitados ou que se sintam preparados para assumir a responsabilidade da inclusão escolar de educandos público-alvo da educação especial.

3.2.2 Formação continuada

Tendo em vista que a formação inicial não está estruturada de forma que atenda à demanda da educação inclusiva, faz-se importante investir na formação continuada dos professores para subsidiar sua prática pedagógica com educandos público-alvo da educação especial. Entende-se formação continuada como uma capacitação em cursos para atualizar e aprofundar o conhecimento pedagógico, seja do professor da sala comum seja do especializado (BRASIL, 2006c).

Compreender como ocorre a aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual implica conhecer os mecanismos funcionais de sua cognição (SOUZA, 2008). A escolarização de educandos com deficiência intelectual necessita de apoio e uma reorganização no contexto escolar no que se refere à prática pedagógica, ao currículo, à flexibilidade do tempo de aprendizagem, à organização da metodologia, à utilização de materiais que atendam à necessidade e especificidade dos educandos. Nesse caso, os professores necessitam de uma formação continuada em serviço para garantir esse atendimento, de modo a potencializar a aprendizagem e sua efetiva participação no ambiente escolar.

No contexto das escolas brasileiras, temos profissionais com formação (inicial e continuada) deficitária (GARCIA, 2005; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; SILVA, 2009; BOER, 2012) que se baseia em um modelo tradicional, enfatizando a reprodução em detrimento da construção do conhecimento, pautando-se na limitação dos educandos, cujo pressuposto central não está focado na heterogeneidade, não oferecendo, conforme acentua Garcia (2005), referenciais norteadores para a prática pedagógica com os educandos público-alvo da educação especial. Esse embasamento implica a formação de profissionais despreparados e com falta de conhecimento para lidar com os educandos público-alvo da educação especial, ou seja, o desempenho está diretamente relacionado com lacunas presentes na formação ou capacitação recebida (PLETSCH, 2009a; OLIVEIRA; MARTINS, 2011; SANTOS, 2012b). Portanto, há necessidade de uma reformulação curricular e conceitual dos

cursos de formação de professores (PLETSCH; GLAT, 2012a) tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores do ensino comum e especial, já que a formação atual é inadequada para suprir as reivindicações em favor da inclusão escolar e as práticas inclusivas em sala de aula.

Concordamos que a reformulação dos cursos de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, é necessária para que haja mudanças de concepção e de atitude concernente à inclusão dos educandos com DI, pois o saber fazer depende de sua formação acadêmica (GOMES, 2005), que por sua vez poderá garantir transformação da prática pedagógica dos professores que têm educandos com DI em sala de aula.

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma “boa prática” sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma “massa crítica” de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva (MITTLER, 2003).

A prática pedagógica requer uma boa formação, pois um professor bem formado será capaz de planejar, refletir e conduzir sua aula de forma dinâmica, saberá transformar os conteúdos em conhecimento e será capaz de proporcionar um ensino para a diversidade; formação essa fundamental para que tenhamos em sala de aula uma *práxis* pedagógica comprometida com a inclusão escolar, ou seja, práticas pedagógicas em que todos os educandos serão considerados e terão oportunidades de participar e aprender. Levando-se em conta para isso que o professor “organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos” (BRASIL, 1997, p.39). Deve-se “articular na formação dos professores o saber fazer e o saber pensar para que tenhamos uma prática inovadora, na qual os professores deverão saber compreender o seu fazer e, assim, saber fazer mais do que saber transmitir o conhecimento escolar acumulado” (MARQUES, 2001, p.171).

Discutir a formação e qualificação profissional dos docentes em relação às práticas pedagógicas para a inclusão escolar dos educandos com DI exige, *a priori*, a compreensão de um novo paradigma educacional, sem desconsiderar que o que torna complexo essa discussão é o fato de estarmos em processo de construção desse paradigma.

3.3 Acessibilidade ao currículo do ensino regular

A instituição escolar deve ser o espaço de desenvolvimento de competências e habilidades (contexto social e cultural), socialização, acesso e compreensão do conhecimento, dos bens culturais da humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. Deve-se organizar a instituição de modo a garantir que a ação pedagógica contribua para a escolarização de cada educando.

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela (SACRISTÁN, 2000, p.18).

O currículo supõe a concretização do social e cultural da realidade do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja e se constrói no processo de implantação do formato, dos conteúdos, de determinadas práticas pedagógicas e de ações de ordem política e administrativa (SACRISTÁN, 2000), sendo o foco da ação educativa, influenciando diretamente a qualidade do ensino e tendo a atuação do professor como realizador desse processo. Nesse sentido, o currículo será o norteador da ação docente, pois por intermédio desse documento o professor poderá definir os conteúdos, objetivos, metodologias e as formas de avaliação. Posteriormente, com o planejamento das aulas poderá elaborar e definir quais atividades, recursos, materiais e estratégias serão importantes para atingir os objetivos estipulados pelo plano.

Segundo Coll (2003), alguns autores utilizam o termo currículo para referirem-se apenas aos objetivos e conteúdos, porém o projeto curricular abrange também os aspectos de instrução (o como ensinar). Esse autor define o currículo como:

[...] projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, como ensinar, e que, como e quando avaliar (COLL, 2003, p.45).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 04/1998, o currículo envolve três conceitos, que são: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas) e currículo oculto (o não dito, aquilo

que tanto os educandos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula).

Com o currículo formal os professores constroem o plano de ensino, que, por falta de tempo durante o ano letivo, é elaborado no período do planejamento, que é anterior ao início das aulas. Portanto, constroem esse documento sem saber para quais educandos ele será utilizado, ou seja, os professores consideram um educando ideal e não a realidade que irá encontrar em sala de aula.

Sabemos que a escola baseada em práticas de ensino tradicional e currículo formal uniforme não atende a todos os educandos e constitui um grande obstáculo para os educandos público-alvo da educação especial na classe comum, pois esse documento prevê que todos os educandos aprendam do mesmo modo e ao mesmo tempo. Essa postura tradicional, no âmbito curricular, abre espaço para propostas rígidas e homogeneizadoras, que desconsidera as características de aprendizagens específicas de cada educando e os diversos contextos nos quais ocorrem os processos de ensino e aprendizagem (BLANCO, 2004).

Os currículos tradicionais centraram-se no desenvolvimento de capacidades de tipo cognoscitivo e no de conteúdos de tipo conceitual, em detrimento de outro tipo de capacidades e de conteúdos, que também são essenciais para o desenvolvimento integral e a inserção na sociedade. Esse enfoque deu lugar ao desenvolvimento de currículos paralelos para os alunos de educação especial que incluíam objetivos, áreas e conteúdos diferentes do currículo comum, com um enfoque mais reabilitador (BLANCO, 2004, p.291).

O currículo apresenta as aprendizagens essenciais para viver em sociedade, por esse motivo deve ser o referencial da educação para todos os educandos, ajustando-se para obter essas aprendizagens (BLANCO, 2004). Dessa forma, para que as escolas respondam à diversidade cumpre "romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais" (BLANCO, 2004, p. 293). Uma das funções do professor é elaborar e executar a proposta curricular, porém não o faz sozinho. Essa elaboração requer um trabalho colaborativo que "deve ser discutido, decidido, questionado e avaliado de alguma forma por todos os envolvidos no ensino" (SACRISTÁN, 2007, p.247) e pensado para nortear a prática pedagógica que atenda a todos os educandos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista um ensino de qualidade a todos os educandos e contenha uma proposta pedagógica que seja

[...] adequada às necessidades sociais, políticas econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos seus alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p.27).

A organização da aula é um trabalho em colaboração entre o professor e os educandos (LIBÂNEO, 2013). Essa forma de entender o trabalho docente permite construir um ambiente mais propício de uma aprendizagem significativa para o educando, pois dará espaço para o diálogo e para reflexão e faz com que percebamos que as *dificuldades* vividas pelos educandos são o resultado do modo como a escola se organiza e do tipo de ensino que oferece (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013). Nesse âmbito, é preciso construir uma proposta curricular que vá além do currículo tradicional, proposta que pense no desenvolvimento integral, nas especificidades do seu educando e em sua inserção na sociedade. A proposta curricular que visa atender às exigências da educação inclusiva deve proporcionar aos educandos com deficiência intelectual acesso às novas formas de aprendizagem e conhecimento (OLIVEIRA, 2008a).

Nesse sentido, acreditamos que a adaptação/adequação¹³ curricular possa ser o caminho para garantir o acesso ao currículo e nortear a prática pedagógica no processo de escolarização dos educandos com deficiência intelectual, pois pode atender às especificidades, remover as barreiras ao longo dos processos de ensino e aprendizagem e promover o desenvolvimento desses educandos (HASSAMO, 2009; SANTOS, 2012b) assegurando-lhes os meios de que necessitam para progredir no sistema educativo em igualdade de condições aos demais educandos. Isso significa possibilitar o mesmo acesso e dispensar o mesmo tratamento, porém não quer dizer oferecer os mesmos meios (BLANCO, 2004; KASSAR, 2007).

[...] o currículo apresentado a *todos* os alunos deve desafiá-los a aprimorar ao máximo suas habilidades e a superar as realizações anteriores, com *os apoios e adaptações necessários*. Embora os objetivos e os métodos de ensino dos programas educacionais devam ser adaptados para satisfazer as necessidades individuais de cada aluno, altas expectativas e desafios para cada aluno, baseados suas próprias capacidades e necessidades, são essenciais para proporcionar a cada aluno uma educação de qualidade (STAINBACK et al., 1999, p.250).

¹³ O termo adequação curricular é utilizado na Europa e no Brasil, este termo foi traduzido como adaptação curricular e é direcionado ao público-alvo da educação especial (CAPELLINI, 2014). Nesse estudo iremos utilizar esses termos como sinônimos.

No Brasil, as adequações curriculares estão respaldadas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nessa lei, o Artigo 59 traz que “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” serão assegurados para atender às necessidades dos educandos público-alvo da educação especial. Entendemos que a adequação curricular são ações pedagógicas que buscam tornar o currículo acessível a todos a fim de oferecer respostas às necessidades dos educandos público-alvo da educação especial e garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade. Adequar o currículo, portanto, não se trata de criar um novo currículo, simplificar, reduzir ou eliminar conteúdos, mas sim tornar o “currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998, p.33), o que requer um trabalho em conjunto entre o professor da sala regular, o professor especializado e a gestão.

Sentindo a necessidade de pensar a educação dos educandos público-alvo da educação especial e ajustar um currículo para a escola inclusiva, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação incorporou aos PCNs em 1998 um documento intitulado *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais* (BRASIL, 1998). Nesse documento, explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas, como:

[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL,1998, p.15).

As adaptações curriculares implicam uma proposta curricular e práticas pedagógicas fundamentadas em critérios que definem: “o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (BRASIL, 1998, p.33) e devem atuar diante das necessidades dos educandos público-alvo da educação especial e podem ocorrer em três níveis: no âmbito do Projeto Pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual e podem ser de pequeno e grande porte.

As adaptações de pequeno porte são de encargo do professor regente e referem-se à organização de agrupamento e do espaço; objetivos e conteúdos (priorização ou eliminação); avaliativas (adaptação de técnicas e instrumentos); procedimentos didáticos e nas atividades (modificação, nível de complexidade, adaptação de materiais) e na temporalidade

(modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos) (BRASIL, 1998; ARANHA, 2000a).

As adaptações de grande porte são de responsabilidade dos gestores da escola e são concernentes às modificações nos objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, avaliação (introdução ou eliminação de critérios específicos de avaliação e temporalidade) prolongamento de um ano ou mais de permanência do educando na mesma série (BRASIL, 1998; ARANHA, 2000b).

Em 2000, o MEC disponibilizou um documento sobre adaptações curriculares intitulado *Projeto Escola Viva*. Nesse documento, as adaptações curriculares são previstas para garantir acesso e permanência de educandos público-alvo da educação especial nas escolas regulares. As adaptações para garantir o acesso ao currículo de responsabilidade da esfera político-administrativa são:

- a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;
- a adaptação do ambiente físico escolar;
- a aquisição do mobiliário específico necessário;
- a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos;
- a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;
- a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação;
- a efetivação de ações que garantam a inter-disciplinaridade e a transsetorialidade (ARANHA, 2000b, p. 14).

A resolução nº2/1 instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, na qual encontramos:

Art. 8o As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
 III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais¹⁴, em consonância com o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001).

As adaptações curriculares, mesmo sendo pensadas para o público-alvo da educação especial, são estratégias que poderão trazer benefícios em sala de aula para todos os educandos e o professor terá a oportunidade de vivenciar novas práticas de ensino (LEITE;

¹⁴ Lê-se educandos público-alvo da educação especial.

MARTINS, 2010). Recentemente, o Decreto nº 60.075, de 17 de janeiro de 2014, instituiu que caberá à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a médio prazo:

[...] fortalecer a formação dos professores e a comunidade escolar da rede regular de ensino, especificamente quanto à adaptação curricular dos alunos com deficiência intelectual, com vistas a garantir uma educação inclusiva efetiva (BRASIL, 2014b).

Esse decreto fortalece a discussão de que os educandos com DI não necessitam de um currículo paralelo e diferenciado e sim de adequações no currículo formal vigente da sala de aula em que estão inseridos. Tal afirmação vem ao encontro da proposta da educação inclusiva, na qual se defende que a escola necessita de um currículo amplo e flexível para poder responder à diversidade encontrada nas escolas brasileiras. Os educandos com DI conseguem acessar elementos importantes do currículo comum, porém necessitarão de alguns apoios ou recursos.

Os estudos de Lopes (2010) e Boer (2012) tiveram como objeto de estudo as adequações curriculares para educandos com deficiência intelectual. O primeiro estudo indica que a dificuldade da escola é consequência da falta de conhecimento dos professores (lacunas da formação inicial e a incipiência da formação continuada), e para o educando com DI ter sucesso acadêmico deve haver adequação curricular. Boer (2012) menciona que os professores se sentiram mais confiante para lidar com todos os educandos em sala de aula, quando tinham a presença do professor da educação especial em sala. Esse estudo defende que a escola precisa ter um espaço para trabalho em conjunto para refletir nos caminhos de acesso ao currículo por meio de adequações curriculares condizentes às necessidades dos educandos com DI.

Capellini (2014) defende a utilização do termo adequação metodológica no que tange aos educandos com DI. Segundo a autora, o termo adequação curricular enfatiza mais o aspecto dos conteúdos, enquanto a adequação metodológica envolve recursos, procedimentos, interação professor-educando e avaliação, dos quais os educandos com deficiência intelectual necessitam para seguir o mesmo currículo da turma que estão inseridos.

Consideramos que a adequação curricular ou adequação metodológica pode ser entendida como uma estratégia interessante e viável para que educandos com deficiência intelectual possam ter acesso e beneficiar-se do currículo proposto para o ano frequentado, uma vez que entendemos que essas adequações podem significar igualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 2006d). A Secretaria Municipal de Educação e as escolas do Estado

de São Paulo precisam oferecer cursos de capacitação aos professores que subsidiem esses profissionais a implementar o uso das adequações curriculares em suas aulas para atender aos educandos com deficiência intelectual. Acreditamos que o acesso ao currículo se dará por adequações curriculares/metodológicas, mas que só ocorrerão com práticas pedagógicas que visem à aprendizagem de todos os educandos.

O estudo da prática pedagógica para educandos com DI contribuirá para ampliar a compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento desse educando (GARCIA, 2005) e a busca para construir uma prática menos limitante e estigmatizadora (MARQUES, 2001). Veremos a seguir alguns estudos sobre essa temática.

3.4 Estudos sobre práticas pedagógicas para educandos com deficiência intelectual no contexto da classe comum

A prática pedagógica é um conjunto de ações que norteia a atuação do professor em sala de aula mediando a relação educando – conhecimento, pressupõe um trabalho em colaboração com toda a equipe escolar e tem a finalidade de incluir por meio de um currículo adequado e flexível às necessidades dos educandos. Porém, essas ações não se limitam apenas ao que acontece dentro da sala de aula, dizem respeito aos procedimentos anteriores à aula e também à elaboração de documentos (Projeto Político Pedagógico, Currículo, Plano de ensino, Plano de aula). Tais documentos são influenciados por experiências individuais do docente (formação, cursos e relações pessoais) e pelo contexto sociopolítico e cultural da escola (PLETSCH, 2010).

Entendemos que os educandos com DI possuem uma forma de aprendizagem e desenvolvimento diferente dos educandos com comportamento típico, o que exige que os sistemas de ensino se organizem tanto do ponto de vista da gestão escolar como da questão pedagógica, utilizando recursos e procedimentos diversificados quando necessários e disponibilizando práticas pedagógicas diferenciadas para que se garanta a aprendizagem e desenvolvimento desses educandos. Nesse sentido, alguns estudos buscaram investigar como se desenvolvem as práticas pedagógicas para educandos com deficiência intelectual no ensino regular.

A análise da prática pedagógica de professores no trabalho com educandos com deficiência intelectual, em salas de aula de escolas comuns, foi o objeto da pesquisa de Monteiro (2003). O estudo foi desenvolvido em onze salas de aula (educação infantil e ensino fundamental), de nove escolas, uma delas particular, distribuídas em Belo Horizonte e

Contagem. Nesse contexto escolar, foram observadas diversas práticas pedagógicas, algumas favoráveis à proposta de inclusão, mesmo os professores não se sentindo capacitados para lidarem com a diversidade dos educandos; outras apresentaram resistências à presença de educandos com DI e teve professores que, mesmo estando disponíveis ao recebimento desses educandos, suas práticas pedagógicas apresentaram contradições que levaram tais educandos à exclusão dentro da sala de aula. O estudo mostrou que a inclusão é de responsabilidade de todo o sistema educativo das políticas públicas e da sociedade.

O estudo de Garcia (2005) analisou a prática de duas professoras de primeiro ano do ensino fundamental, uma de escola regular de rede municipal de ensino e outra de escola especial, com o objetivo de compreender aspectos da prática pedagógica com educandos com deficiência intelectual. Esse estudo observou o despreparo dos professores no ensino especial e o trabalho solitário da professora regente com o educando com DI. Os dados revelaram a existência de práticas educativas com ênfase em tarefas descontextualizadas, pouco significativas e que pouco exploravam o pensamento abstrato dos educandos com DI. A professora dava a mesma atividade a todos os educandos, pois acreditava que ao diferenciar a atividade para o educando com DI estaria discriminando. Todavia, pelas entrevistas reflexivas as professoras participantes tiveram a oportunidade de pensar sobre sua prática pedagógica, o que proporcionou modificações significativas em suas ações pedagógicas dentro da sala de aula.

A análise das práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem de quatro educandos com deficiência intelectual, matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, foi objeto de pesquisa etnográfica de Pletsch (2009b). O estudo revelou as contradições e complexidade do processo de inclusão vivido pelas escolas, especificamente das práticas curriculares voltadas aos processos de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência intelectual. As práticas observadas mostraram que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente aos educandos com DI em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimento dos professores, e conclui que é necessário modificar as práticas, por meio de metodologias e processos educacionais diferenciados, para que os educandos público-alvo da educação especial possam participar das atividades escolares e tenham acesso aos mesmos conhecimentos significativos de seus colegas.

Com o foco na alfabetização, Silva (2009a) utilizou-se de estudos sobre desenvolvimento e aprendizado na perspectiva vygotskiana para discutir e compreender a prática pedagógica do professor que atua na alfabetização de educandos com deficiência intelectual. Os dados ratificaram que a prática educativa tem fundamental importância no

processo educativo, pois a mudança na concepção da professora promoveu uma modificação de atitude em sua prática tornando-a mais inclusiva. O presente estudo revelou que é possível uma prática educativa inclusiva, pois possibilitou modificações do olhar pedagógico para as possibilidades e potencialidades e não mais para as limitações provenientes da deficiência.

Já o estudo exploratório de Hassamo (2009) analisou em que medida as crenças e atitudes que os professores possuem sobre a educação inclusiva se relacionam com suas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula comum com os educandos com deficiência intelectual. Os resultados puseram em evidência que os professores participantes mostraram-se pouco criativos na solução dos problemas relativos ao ensino dos educandos com DI, apresentaram crenças e atitudes pouco favoráveis à inclusão e não possuem ferramentas que os auxiliem em práticas adequadas ao ensino de todos os educandos.

A análise sobre o currículo de uma escola municipal, situada na cidade de Natal/RN, com vistas a verificar como ele é utilizado na prática pedagógica da sala de aula com educandos com deficiência intelectual foi objeto da pesquisa de Oliveira; Martins (2011). O estudo destacou a compreensão dos profissionais da instituição escolar (professoras, coordenadoras e gestora) no que se refere à inserção dessa temática no Projeto Político Pedagógico (PPP). Os resultados constataram uma discrepância entre o discurso e a prática das participantes, pois as diretrizes curriculares expressam uma visão ampla de currículo que não são discutidas e são desconhecidas pelos profissionais da instituição de ensino, o que compromete a sua implementação no trabalho pedagógico com os educandos com DI.

As práticas pedagógicas e processo de ensino e aprendizagem do educando com deficiência intelectual no ensino comum são o objeto de estudo de Braun (2012). Teve por finalidade analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para educandos com deficiência intelectual, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desse educando. Como resultado, foi observado que a presença do educando com deficiência intelectual na escola comum tem-se revelado complexa e ainda é motivo de estranhamento entre os professores, que apresentam soluções paliativas para o ensino desse educando. Foi observado também uma preocupação da equipe docente em adequar o currículo, a avaliação e materiais para os educandos com deficiência intelectual, porém as ações não eram realizadas. Esse estudo revelou que o ensino colaborativo, a tutoria pelos pares e a aprendizagem colaborativa são estratégias importantes para uma inclusão efetiva, garantindo o ensino, a participação e a aprendizagem do educando com deficiência intelectual, tanto em sala de aula quanto na sala de recurso multifuncional.

Moscardini (2012) buscou pontuar os aspectos que caracterizam as intervenções pedagógicas com os educandos com deficiência intelectual matriculados na escola regular, tanto pelos docentes das classes comuns nas quais se encontram inseridos, quanto pelos educadores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado garantido a essas crianças. Os dados revelaram que os professores do ensino regular não se sentem preparados para atender às necessidades dos educandos com DI e também não são garantidas as condições adequadas. As práticas pedagógicas tanto do professor da sala comum quanto do professor do AEE precisam ser reformuladas para que possam suprir as necessidades desses educandos, pois são trabalhos descontínuos, uma vez que a proposta das salas regulares são voltadas para o trabalho com o conteúdo científico, enquanto o AEE propõe exercícios que permitem o desenvolvimento de outras habilidades que não as enfocadas pela escolarização regular. O estudo conclui que é necessário fazer reajustes na proposta curricular e, mais do que isso, é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem dos educandos com DI.

A investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino fundamental I, bem como sua visão acerca da deficiência intelectual foi objeto do estudo de caso de Santos (2012b), realizado em uma escola municipal de Natal – RN. Nesse trabalho, foram percebidas visões diferentes no tocante à aprendizagem dos educandos com DI: uma professora tem uma visão focada no déficit, acredita que dificuldade na memória prejudica a retenção de informações e a outra enxergava o educando como um ser em potencial para aprender respeitando seu ritmo. Os resultados obtidos apontaram para uma prática pedagógica tradicional, com poucas adequações às necessidades e visões diferentes sobre a aprendizagem dos educandos com DI. Concluiu-se que é necessário haver mais tempo destinado a planejamento e estudos sobre questões do ensino e da aprendizagem de tais educandos.

Em suma, foram observados nos estudos que as práticas pedagógicas direcionadas aos educandos com deficiência intelectual não são modificadas e há a predominância de práticas de cunho tradicional para esses educandos (MONTEIRO, 2003; GARCIA, 2005; SILVA, 2009; PLETSCHE, 2009b; SANTOS, 2012b), aulas expositivas predominando o uso do quadro e do giz (SANTOS, 2012b), as atividades oferecidas a tais educandos não priorizam os conteúdos curriculares, baseavam-se na mera repetição, memorização de conteúdos, pouco explorava-se o discurso reflexivo e a produção verbal (GARCIA, 2005), cópias sem ligação com atividades anteriores, atividades de colorir que não estimulavam o educando (SILVA, 2009), atividades que não desafiavam e não exigiam esforços cognitivos (MONTEIRO, 2003)

e estratégias utilizadas exclusivamente com o educando com DI (SILVA, 2009), dando ênfase às suas dificuldades e limitações (GARCIA, 2005). As atividades não aconteciam em grupo (GARCIA, 2005; SILVA, 2009) ou mesmo não se propunham situações de interação entre os educandos e com a professora (SILVA, 2009), além de não serem observados momentos de reflexão em que os educandos poderiam pensar sobre a aprendizagem e tirar as dúvidas (GARCIA, 2005).

A maioria das pesquisas registrou que não houve alteração nos projetos pedagógicos e nem na organização do espaço para receber os educandos com DI. Foram observados nesses estudos dois tipos de prática pedagógica: a) tratava todos os educandos de forma igual, dando as mesmas atividades; b) aplicava atividades diferenciadas aos educandos com deficiência intelectual. Ambas as práticas ocasionavam a exclusão dos educandos com DI do direito de participar dos processos de ensino e aprendizagem. A primeira por não respeitar as particularidades dos educandos com DI e a segunda por ser facilitadora e descontextualizada havendo o predomínio de atividades que visam as habilidades de recortar, colar, desenhar, pintar e copiar. Entretanto, no estudo de Monteiro (2003) encontramos uma prática que a autora convencionou chamar de exclusão às avessas, na qual o professor centrava sua atenção no educando com DI, descuidava do restante dos educandos e o tempo de duração das atividades era determinado pelo ritmo de aprendizagem desse educando. Ao centrar sua preocupação em incluir o educando com DI, a professora excluiu os outros educandos das atividades desenvolvidas em sala de aula e dessa forma os outros educandos não se envolviam nas atividades, dispersavam-se e faziam bagunça.

Foi observado nos estudos que as concepções, crenças e sentimentos dos professores vão influenciar em sua atuação em sala de aula e na maneira como vão ensinar esses educandos (GARCIA, 2005; HASSAMO, 2009; SILVA, 2009; SANTOS, 2012b). Os educandos com DI ainda são vistos e tratados de forma infantilizada, prejudicando-lhes o processo de formação. Uma vez que a vivência em sala de aula contribui para o processo de formação humana, da mesma forma o professor e sua prática tem um papel importante na formação de seus educandos (MONTEIRO, 2003; GARCIA, 2005). Pela sua importância, a prática pedagógica tem repercussões nesse processo, ou seja, tanto pode limitar ou potencializar a aprendizagem dos educandos.

Alguns estudos reafirmam a necessidade de capacitação e melhoria da formação de professores como requisito para inclusão dos educandos público-alvo da educação especial (MONTEIRO, 2003; GARCIA, 2005; HASSAMO, 2009; SILVA, 2009; SANTOS, 2012b). Salientamos que a ação do professor em sala de aula pode ser limitante para a aprendizagem

do educando com DI, prejudicando sua inserção no contexto escolar, à medida que o professor não acredita na capacidade de aprendizagem dele.

Enquanto a deficiência for vista como uma condição individual do educando em sala de aula, permanecerão práticas pedagógicas tradicionais que não contemplam a diversidade. Tais práticas valem-se de atividades que utilizam elementos concretos com ênfase em exercícios repetitivos de coordenação motora ou atividades descaracterizadas de sentido pessoal para os educandos com deficiência intelectual (GARCIA, 2005). O concreto é importante para mediar a construção de pensamentos abstratos (PLETSCH, 2009b), mas não é o único meio para que isso aconteça. Por isso, requer-se um planejamento do currículo escolar de acordo com o desenvolvimento do educando com DI; caso contrário, as atividades e a prática pedagógica tornam-se sem sentido (BRAUN, 2012).

Por outro lado, o professor pode ter uma prática que vise às potencialidades da aprendizagem, uma vez que, sabendo dos déficits de seu educando, procura trabalhar com o que este tem de melhor e com o potencial que tem para desenvolver. O estudo de Hassamo (2009) verificou que os professores com práticas mais flexíveis na organização da sala de aula e no planejamento das aulas promovem atividades em cooperação entre os educandos e outros professores, o que consideramos ser bem positivo para uma educação para a diversidade. As adequações e as práticas necessárias à aprendizagem de educandos com deficiência intelectual precisam ser organizadas de forma a abranger tanto a sala de aula como a organização administrativa (BRAUN, 2012).

Uma escola fundamentada nos princípios da inclusão deve trabalhar na perspectiva do ensino colaborativo. A instituição deve propor objetivos, definir conteúdos, metodologia e formas de avaliação capazes de acolher a diversidade dos educandos (MONTEIRO, 2003), os recursos e apoios disponibilizados para alguns educandos não podem ser processos exclusivos, que incitem a discriminação (BRAUN, 2012), e deve-se reconhecer que não existe inclusão sem o aprendizado e que o papel da escola ultrapassa a socialização (SILVA, 2009).

Segundo Moscardini (2012), não existe inclusão eficaz se não houver reorganização e diferenciação da prática pedagógica. Porém, entendemos que além de reestruturar a prática pedagógica é preciso propor adequações curriculares, flexibilização de tempo e das formas de avaliação, possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos professores para que possam realizar intervenções pedagógicas que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem de todos educandos (PLETSCH, 2009b). Consideramos muito importante um espaço no ambiente escolar para que os professores possam refletir, planejar e conversar sobre sua prática pedagógica e metodologias de ensino para educandos com deficiência intelectual e

formações em serviço de interesse dos professores baseando-se na demanda. Porém, além de um espaço físico, é importante disponibilizar tempo para que ocorra essa formação e esse diálogo. Isso trará reflexos na concretização de práticas pedagógicas inclusivas.

Os professores e suas práticas pedagógicas têm uma parcela significativa e importante para a concretização da inclusão escolar; no entanto, devemos ponderar a responsabilidade da escola e o papel do professor com relação à inclusão dos educandos com DI. Além da criação de leis, decretos e resoluções é preciso que os direitos e ações defendidos nas políticas públicas e nos documentos comecem, de fato, a serem concretizados nas instituições escolares brasileiras.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, será detalhado o percurso metodológico que embasou a presente pesquisa, como também a caracterização da pesquisa, aspectos éticos, os participantes, local da pesquisa, recursos materiais, instrumentos de coleta de dados, procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Trata-se de um estudo de campo com enfoque qualitativo, do tipo descritivo, que está voltado para o estudo de grupos ou comunidade visando à compreensão aprofundada das questões propostas (GIL, 2008).

4.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa

Inicialmente foi solicitado, por meio de um ofício (Apêndice A), a autorização para o desenvolvimento da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (SME) do município. Após a autorização, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Plataforma Brasil da Universidade Federal de São Carlos, sendo aprovado conforme parecer CAAE: 18883313.1.0000.5504 (Anexo B).

4.3 Seleção e caracterização dos participantes da Pesquisa

Em data previamente agendada na diretoria da escola participante, a pesquisadora iria à escola conversar com os professores. No dia combinado, a pesquisadora foi à escola e apresentou a pesquisa para a coordenadora pedagógica e as professoras durante o Horário de Trabalho Pedagógico (HTC), com intuito de esclarecer informações sobre o estudo. Após a apresentação da pesquisa, a coordenadora perguntou para as professoras quem tinha interesse em participar, e três professoras mostraram interesse na participação.

Contribuíram, assim, para esse estudo três professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal, localizada em um município da região sudeste do Estado de São Paulo. O critério para seleção dos professores para a pesquisa foi

que eles deveriam ter em sala educandos com diagnóstico de deficiência intelectual e que concordassem em participar da pesquisa, após conhecimento, concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

De acordo com os procedimentos éticos, foram utilizados nomes fictícios para identificar os participantes da pesquisa. Dessa forma, as professoras foram identificadas com P1, P2 e P3. A seguir, a tabela 1 apresenta informações sobre a caracterização dos participantes.

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação	P1	P2	P3
Gênero	F	F	F
Ano de atuação	4º ano A	4º ano B	5º ano
Idade	55 anos	55 anos	56 anos
Formação ensino médio	Magistério	Magistério	Magistério
Formação nível superior	Pedagogia	Serviço Social	Pedagogia
Formação pós-graduação	--	--	Psicopedagogia
Tempo de magistério	23 anos	35 anos	22 anos
Tempo na escola	22 anos	17 anos	17 anos
Quantidade de educandos	35	33	30

Fonte: Entrevista semiestruturada.

As professoras participantes desse estudo tinham, em média, 55 anos. O tempo de atuação no Magistério era em torno de 26 anos e seis meses, e de atuação como professoras na escola 19 anos. Duas professoras atuavam no 4º ano e uma no 5º ano. Quanto à formação profissional, observa-se que todas têm formação superior, sendo P1 e P3 com graduação em pedagogia e P2 com formação em serviço social, e apenas P2 com curso de especialização em Psicopedagogia.

As professoras participantes tinham em suas salas de aula educandos com deficiência intelectual, e também contavam com a presença de estagiárias. A tabela 2 apresenta informações sobre a caracterização dos educandos com deficiência intelectual e estagiárias.

Tabela 2: Caracterização dos educandos com deficiência intelectual

Educando	Ano	Idade	Diagnóstico	Professora	Estagiária
Kelly	4º ano A	9 anos	DI	P1	Joana
Nilson	4º ano A	9 anos	DI		
Pedro	4º ano B	12 anos	DF e DI (macrocefalia)	P2	Paula
Lucas	5º ano	11 anos	DI (microcefalia)	P3	Liliane
Tatiane	5º ano	11 anos	DI e suspeita de dislexia		

Legenda: DF (Deficiência física).

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2013).

Exceto Pedro (nome fictício), que tinha diagnóstico em deficiência intelectual e física, os demais educandos possuíam diagnóstico com laudo em deficiência intelectual, com idade entre nove e doze anos, frequentavam o ensino regular, em salas de aula com média de 32 educandos por turma. Todas as salas que possuíam educandos público-alvo da educação especial tinham uma estagiária contratada pela Secretaria de Educação Especial para ficar exclusivamente auxiliando esses educandos em sala de aula. As estagiárias estavam cursando Pedagogia.

4.4 Local da Pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, foi selecionada uma escola pública municipal localizada em um município da região sudeste do Estado de São Paulo. O critério para seleção desta escola baseou-se nos resultados destacados, no quadro municipal e nacional, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Dentre as escolas selecionadas, tendo a ciência da Secretaria Municipal da Educação da cidade onde a pesquisa foi realizada, a escola com maior Ideb do município concordou em participar da pesquisa.

O município em que essa escola se localiza apresentava Ideb em 2013 de 6.5, e a escola participante da pesquisa de 7.2, índices superiores à média nacional prevista para 2022. Na Tabela 3, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica aferidos nos anos de 2005 a 2013 das instituições públicas dos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos observar que o Ideb da escola participante da pesquisa está bem acima da média das escolas municipais do Brasil e do município em que está inserida.

Tabela 3: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das instituições públicas de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental (2005-2013).

IDEB	Escolas Municipais (Brasil)	Escolas municipais (Município da pesquisa)	Escola municipal (Participante da pesquisa)
2005	3.4	5.2	6.0
2007	4.0	5.6	6.4
2009	4.4	5.9	7.0
2011	4.7	6.1	7.2
2013	4.9	6.5	7.2

Fonte: MEC/Inep.

No momento da coleta de dados (segundo semestre de 2013), a escola atendia 899 educandos; destes, 455 matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 444 nos anos finais (6º

ao 9º ano), distribuídos em 27 turmas regulares, dos quais 18 educandos eram público-alvo da educação especial.

A escola funcionava em dois turnos (matutino e vespertino), possuía boa estrutura física (Apêndice C), com salas de aula amplas e contava com um grupo efetivo de professores e funcionários que atuavam na instituição há anos. A maioria dos professores eram efetivos e tinham curso superior (Apêndice D).

4.5 Recursos e Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais para a coleta de dados: gravador, cabo USB, computador para a análise e transcrição das entrevistas, protocolo e roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturada e caderno (diário de campo) para registro contínuo das informações.

4.6 Instrumentos para coleta dos dados

Neste estudo, a pesquisadora adotou como instrumentos de coleta de dados: a) roteiro de observação; b) roteiro semiestruturado para a realização das entrevistas e c) diário de campo.

4.6.1 Roteiro para observações realizadas em sala de aula

Durante uma aula podem acontecer situações diversas que, se o pesquisador não tiver definido previamente sua estratégia sobre o que irá observar, pode sentir-se perdido diante do número imprevisível de elementos de informação (VIANNA, 2007). Por isso, antes de iniciarmos as observações na escola, elaboramos um roteiro de observação (Apêndice E), em que se definiram as categorias e unidades de comportamento a serem observadas, com a finalidade de coletar informações sobre a prática pedagógica de cada professora participante com os educandos com deficiência intelectual. Priorizamos no roteiro questões da atuação do professor, procedimentos metodológicos, atividades educativas, utilização de recursos, proposta curricular e interação.

O roteiro foi elaborado em forma de *check-list* para facilitar a checagem das informações e para nortear o que seria observado em sala de aula. Com esse instrumento foi possível registrar diferentes tipos de ocorrência em sala de aula e anotar as informações de forma individualizada de cada professora e para isso utilizamos as legendas (Observado, Não

observado e Nem sempre). O *observado* significa que o item é frequente na prática da professora; o *não observado* é que o item não aconteceu durante as observações e o *nem sempre* é que o item apareceu somente algumas vezes na prática da professora. Esse instrumento foi utilizado durante as observações e após os três meses de observação quando já se tinha um panorama do contexto de sala de aula das três professoras participantes.

4.6.2 Roteiro para entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes

A entrevista semiestruturada permite a elaboração de um roteiro cuja finalidade é auxiliar o pesquisador na condução da entrevista para o objetivo pretendido (MANZINI, 2003).

Os roteiros foram elaborados em sete blocos temáticos: perfil da professora, formação continuada, sala de aula, proposta curricular, atendimento educacional especializado e professora de educação especial, prática pedagógica e interação, com a finalidade de colher informações dos professores participantes, na tentativa de responder à problematização da pesquisa. A escolha dos blocos temáticos passou por uma comissão de juízes formada por oito estudantes de mestrado e duas professoras¹⁵. Em cada bloco temático, foram inseridas perguntas sobre o mesmo assunto (MANZINI, 2003). Essa organização foi importante para que o entrevistado mantivesse a atenção em um assunto e que no decorrer das perguntas sobre a temática ele pudesse complementar suas respostas.

O roteiro da primeira entrevista (Apêndice H) é composto por vinte e oito questões abertas, o roteiro da segunda entrevista (Apêndice I) por oito questões abertas e algumas questões específicas para cada professora. As questões do segundo roteiro foram elaboradas a partir da pré-análise da primeira entrevista e basearam-se nos mesmos blocos temáticos. Observamos que na primeira entrevista ficaram algumas lacunas de informações sobre a temática abordada e foi elaborado um segundo roteiro com questões focalizadoras e de aprofundamento para sanar tais lacunas. Essas questões têm por objetivo trazer o discurso para o foco desejado na pesquisa e aprofundar mais algo que foi discutido de modo superficial (SZYMANSKI, 2010).

A elaboração prévia das perguntas foi importante para manter um padrão nas entrevistas com as três professoras e, com isso, garantimos que nenhuma pergunta foi elaborada de forma diferente, que, nesse caso, afetaria a precisão do conceito a ser investigado (MANZINI, 2003). As questões foram feitas com os termos *como*, *conte-me*, *qual*, o que

¹⁵ Participantes da disciplina de Seminários em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos no primeiro semestre de 2013.

induz o entrevistado a uma narrativa, a uma descrição sobre alguma experiência (SZYMANSKI, 2010).

4.6.3 Diário de Campo

Todas as observações e reflexões feitas em sala de aula foram registradas em forma de narrativa no diário de campo para posterior análise. A transformação das observações em dados é um processo contínuo que influencia observações subsequentes (VIANNA, 2007). Por intermédio do diário de campo, podemos obter informações e refletir a respeito do observado em sala de aula. Portanto, para compreender melhor o objeto de estudo, fizemos um registro contínuo das observações, anotando no diário de campo os acontecimentos da sala de aula, para depois refletir sobre a prática pedagógica das professoras participantes com os educandos com deficiência intelectual.

4.7 Procedimentos de coleta dos dados

A seguir serão descritos os procedimentos de coleta de dados das observações em sala de aula, e entrevistas com as professoras participantes.

4.7.1 Observações realizadas em sala de aula

O acesso às práticas deu-se por observação, pois esta permite descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre (FLICK, 2009). A rotina da sala de aula costuma ser repetitiva em alguns aspectos, porém é extremamente rica de elementos a serem observados e pesquisados e é uma área em constante transformação, em que professores e educandos desempenham diferentes papéis (VIANNA, 2007). Entre as várias finalidades da observação, podemos considerar que a observação de uma aula proporciona “o contato e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades” (REIS, 2011, p.12). Semelhante observação permite-nos conhecer quais são as estratégias e metodologias de ensino utilizadas, quais as atividades realizadas, qual currículo foi implementado e quais as interações estabelecidas entre professores e educandos (REIS, 2011).

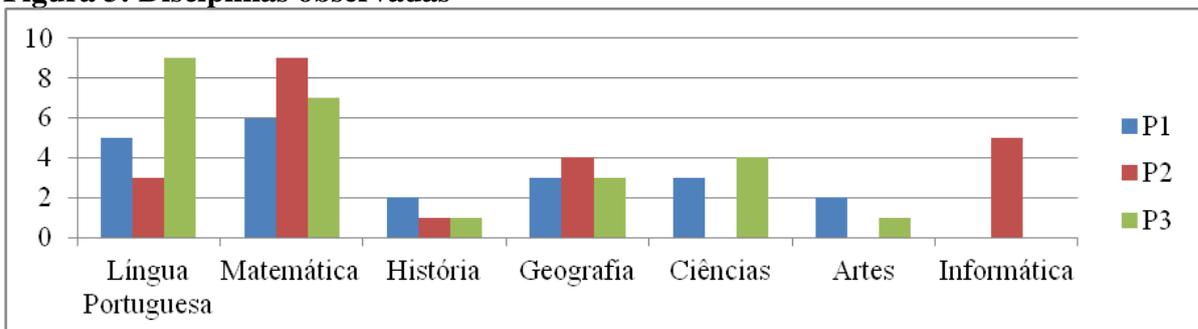
Nesse estudo, utilizamos a observação sistemática e participante, pois a pesquisadora teve acesso ao campo de atuação e às pessoas, baseando-se em procedimentos padronizados para obter os dados relevantes ao problema de pesquisa. Por essa razão, foi necessário elaborar previamente um roteiro de observação (VIANNA, 2007).

Formalizamos um cronograma (Apêndice G) dos dias em que iriam acontecer as observações das aulas de cada professora participante, o qual foi entregue no primeiro dia de observação. Durante as observações, a pesquisadora sentou-se próxima ao educando com DI e optou-se por realizar o registro das observações em forma de narrativa no diário de campo no decorrer dos acontecimentos, para não perder elementos significativos ao objetivo do estudo.

As observações ocorreram três vezes por semana num período de três meses (setembro a novembro de 2013), com a finalidade de observar as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa com educandos com deficiência intelectual. No primeiro mês, a proposta foi conhecer a realidade a ser estudada e acompanhar a rotina da turma, por isso, cada dia era selecionada uma turma e acompanhava-se o período todo de aula. Nos outros dois meses, a pesquisadora ficava meio período em cada turma (início de aula ou após o intervalo), conseguindo acompanhar cada turma duas vezes por semana. Alternavam-se os dias da semana com cada turma para conseguir acompanhar diferentes disciplinas. No total foram 56 horas de observação com cada turma, totalizando 168 horas de observação.

Na turma da P1, acompanhamos as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes. Na turma da P2, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Informática. Na turma da P3, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes.

Figura 3: Disciplinas observadas



Fonte: Diário de campo.

Das três professoras, apenas a P2 utilizava a sala de informática. Mesmo alternando os dias de observação, não conseguimos acompanhar as disciplinas de Ciências e Artes da P2, pois as professoras não tinham um cronograma de qual disciplina seria dada em cada dia da semana.

4.7.2 Entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes

A entrevista é um processo de interação social, verbal e não verbal, que busca informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos (MANZINI, 2004). Foram realizadas duas entrevistas com cada professora responsável pelas turmas observadas. As entrevistas foram previamente agendadas, gravadas e realizadas pela própria pesquisadora, ocorreram individualmente na sala onde as professoras lecionavam, durante as aulas de educação física dos educandos, com a finalidade de abordar temáticas problematizadoras para reflexão da prática pedagógica. As entrevistas transcorreram de forma tranquila, sem interrupções e a entrevistada discorreu livremente sobre o assunto. Optamos pela gravação em áudio das entrevistas por considerarmos um meio seguro para não se perder ou distorcer informações e para conseguir a recuperação de forma fidedigna os dados passados.

A primeira entrevista seguiu o roteiro previamente elaborado e teve duração média de 15 a 30 minutos. O procedimento foi caracterizado por uma introdução dos tópicos temáticos e na sequência pela formulação das perguntas. Realizada a primeira entrevista com as três professoras participantes, foi feita a transcrição na íntegra e uma pré-análise do texto, ações de fundamental importância para rever o que precisava ser retomado na segunda entrevista.

A segunda entrevista seguiu os mesmos procedimentos da primeira e foi iniciada com a leitura das respostas das professoras da primeira entrevista para que elas pudessem refletir sobre o que haviam falado e, se quisessem, podiam modificar ou acrescentar algo à discussão. Baseando-se na leitura, a pesquisadora acrescentou algumas perguntas do segundo roteiro para o aprofundamento de alguns tópicos. A duração média dessa entrevista foi de 30 minutos a 1 hora.

4.8 Procedimentos de análise dos dados

Após a coleta dos dados, teve início a organização de todo o material, digitação dos registros das observações do diário de campo, roteiro de observação e transcrição na íntegra das entrevistas gravadas em áudio, de forma a obter um texto detalhado do processo vivenciado, o qual foi o material de análise.

Para sintetizarmos as narrativas do diário de campo, a pesquisadora elaborou um protocolo de registro de observação de aula (Apêndice F). Esse protocolo de registro auxiliou a obtenção de informações relevantes sobre os objetivos do estudo. Com isso foram

elaborados quadros sobre as aulas observadas, o que nos permitiu analisar de forma individual a prática pedagógica de cada professora e comparar as práticas.

A transcrição das entrevistas foi a primeira versão escrita do texto da fala das entrevistadas e, num segundo momento, foi realizada uma revisão das normas ortográficas e retiradas as marcas de oralidade desse texto (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010).

Os dados narrativos são uma espécie de dado bruto; dados que se transformam em dados *reais* quando são convertidos a uma formatação que possibilite sua análise e somente adquirem sentido depois de classificados em categorias (VIANNA, 2007). Para classificar os elementos em categorias, foi preciso sistematizá-los em quadros a fim de termos uma compreensão total dos aspectos relevantes elaborados na fase anterior (FLICK, 2009).

Mediante leituras minuciosas das informações coletadas, buscamos evidenciar os elementos destacados em cada item proposto nos roteiros (de observação e entrevistas semiestruturadas), identificar o que os dados tinham em comum, agrupá-los e assim classificá-los em categorias de análise. “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-lo segundo sua compreensão” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010, p. 75).

Nesse sentido, os dados coletados foram sistematizados em quatro categorias assim intituladas:

Categoria I - Prática pedagógica e concepção de inclusão: aborda as concepções das professoras participantes sobre a inclusão dos educandos com deficiência intelectual no ensino regular; e sobre como as professoras concebem e desenvolvem sua prática pedagógica com esses educandos.

Categoria II - Proposta curricular: envolve as análises feitas pelas professoras sobre como viabilizam a proposta curricular com os educandos com deficiência intelectual.

Categoria III - Avaliação da prática pedagógica: diz respeito às reflexões das professoras acerca de como elas avaliam a prática pedagógica com os educandos com deficiência intelectual.

Categoria IV - Necessidades pedagógicas: centra-se nas reflexões das professoras sobre aspectos relacionados às necessidades pedagógicas exigidas pelas especificidades dos educandos com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, que buscou analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

5.1 Prática Pedagógica e concepção de inclusão

Com relação à prática pedagógica observada nas aulas das professoras participantes, constatamos que ainda prevalece uma prática de cunho tradicional, em sua maioria, somente com aulas expositivas. As práticas foram pouco adequadas e flexíveis e, conseqüentemente, pouco construtivas da inclusão (HASSAMO, 2009), as professoras utilizavam a mesma metodologia e atividades sem reflexões pertinentes ao tema. Verificamos, também, nas aulas pouca utilização da linguagem verbal com os educandos com DI, no sentido de buscar compreender se os educandos estavam entendendo os conteúdos ou as atividades desenvolvidas. Isso também foi observado com os demais educandos, pouco se conversava sobre o que eles estavam aprendendo, pois a grande preocupação era dar conta do conteúdo, seguir cronograma etc. Atividades mecânicas e descontextualizadas não corroboram com a concepção de ensino inclusivo. Isso nos remete a um ambiente que não procura respeitar as diferenças, tratam todos como iguais, não elaboram estratégias adequadas para as necessidades dos educandos e têm como prioridade a reprodução ao invés da construção do conhecimento, não atendendo às necessidades dos educandos sem deficiência e muito menos os educandos público-alvo da educação especial.

Durante as aulas do 4º ano, as professoras não seguiam os mesmos conteúdos do bimestre, o que demonstra que as professoras não tinham um planejamento único da proposta curricular e que cada uma poderia decidir a ordem dos conteúdos da forma que achasse melhor. Em algumas aulas de P2 e P3, os educandos participavam com comentários sobre o assunto. P1 e P2 passavam a maior parte do tempo sentadas em suas mesas, quando algum educando precisava de ajuda tinha que ir até elas e, durante as explicações, as professoras não caminhavam pela sala. Os educandos sempre realizavam atividades individualmente. Nas aulas de P1, os educandos precisavam organizar-se em grupos, pois a professora utilizava

livros didáticos bem antigos e não fornecidos para todos os educandos. Mas os educandos com DI ficavam juntos com a estagiária e não faziam as cópias. Quando passava atividade para os educandos, P3 caminhava pela sala olhando o caderno dos educandos, inclusive ia até à mesa dos educandos com DI para ver como estavam fazendo as atividades e, em alguns momentos, explicava e realizava as atividades junto ao educando Lucas.

Sobre a atuação profissional das professoras em sala de aula, verificamos que tinham uma boa oralidade, domínio do conteúdo ministrado; porém, nem sempre faziam uma sequência lógica dos conteúdos, ou seja, muitas atividades eram desarticuladas, não tinham interdisciplinaridade¹⁶, mesmo sendo indicada como prática na proposta curricular. As professoras não propunham atividades que estimulassem a participação, o interesse e a curiosidade dos educandos pelo assunto abordado. As dúvidas individuais não eram socializadas e nem aproveitadas como oportunidade de aprendizagem; além de não estimularem a interação entre os educandos, pois sempre exigiam silêncio e que cada um estivesse em sua carteira para realizar as atividades.

P1 e P3 não davam oportunidades para os educandos exporem seus pensamentos. P2 era a única que buscava retomar os conhecimentos trabalhados em aulas anteriores, ouvia e valorizava os conhecimentos prévios dos educandos. Dava oportunidade para os educandos fazerem comentários do assunto abordado. Não foi observado em sala de aula se as professoras possuíam um planejamento das aulas por escrito e nem se estabeleciam uma organização no tempo de duração das atividades. Parecia que o tempo das atividades era de acordo com o comportamento dos educandos, pois, quando a professora percebia que vários educandos já tinham terminado, passava outra atividade para que estes não fizessem bagunça.

Durante as atividades, os educandos com DI eram acompanhados por uma estagiária, que os auxiliava o tempo todo em sala de aula e ainda era responsável por escolher e aplicar as atividades. P1 e P2 acreditam ser positiva a contribuição da estagiária na aprendizagem dos educandos com DI, apesar de defenderem que deveriam ser profissionais especializados. Já P3 considerava que é bom para os educandos com DI, porém isso a distanciava dos educandos e também prejudicava a socialização destes com a turma, pois a estagiária ficava o tempo todo ao lado deles.

Essa estagiária (Joana) caiu do céu porque ela é especialista, é uma professora especialista em integrados. Eu posso deixar livre, leve e solta

¹⁶ Segundo Zabala (1998) a interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento.

porque ela domina, é a área dela, ela estudou para isso. Ela não é nem estagiária, é uma professora que veio como estagiária e ficou [...] A gente trabalha junto. A orientação é sobre conteúdos porque a prática ela tem total domínio. Porque é a praia dela. Ela estudou para isso, fez pós graduação nisso. Ela sabe mil vezes mais que eu que sou professora da sala. (P1)

Ah eu acho, sabe? Inclusive ela (estagiária Liliane) até ajuda outros que também precisa de uma ajuda, mas para mim é tranquilo, sabe? E, assim, a gente procura fazer uma parceria, se ela tem alguma dúvida vem perguntar ou então, as vezes, eu observo e vejo se não esta certo o jeito que ela esta fazendo e eu chego até ela. A gente trabalha assim [...] Então, a gente fez uma coletânea, até tem uma pasta ali. Então, a gente faz uma coletânea das atividades que possa ser dada para ele. Aí ela mesma vai lá e escolhe aquela atividade daquele dia e dá para ele. (P2)

(pausa) Olha, para eles é muito bom, eu não sei, eu acho que o contato com a gente é que fica distanciado, não é mesmo? Fica bastante, mas, é, eles precisam e tem um outro detalhe também que eu não gosto muito é além do distanciamento da professora é com o restante (dos educandos) também. Eu sinto que eles ficam só ali os três, no meu caso Lucas, Tatiane e a estagiária naquele cantinho e pronto né. É ruim, eu não gosto desta forma, mas, é difícil, às vezes, até contar com a ajuda dos coleguinhas. Já tive que fazer muitos trabalhos incluindo os dois para aceitar, que muitos não aceitam nem no grupo. (P3)

Sobre a orientação do trabalho das estagiárias, as professoras disseram que orientavam sim. P1 disse que trabalhavam juntas e que só a orientava com os conteúdos, pois, na prática, a estagiária já sabia como lidar com os educandos com DI. P2 disse que fez uma coletânea de atividades que poderiam ser dadas para o educando com DI e a estagiária é que escolhia qual atividade iria dar no dia. Já P3 preparava as atividades e fazia as orientações em sala de aula sobre como a estagiária deveria fazer com os educandos com DI; porém, a estagiária tinha autonomia de escolher atividades da pasta para os educandos.

As atividades eu já trago prontas e eu oriento na sala bastante. E eu gostaria até que ela (estagiária), eu já falei com ela isto, as atividades que já tem, colocar assim numa certa ordem [...] olha isso é para dar essa semana para ter uma sequência lógica. Então, esta faltando um pouco isso. Então, ela diz que, às vezes, eles se perdem que às vezes ela acha que está muito difícil ela dá outra coisa e isso eu já falei que não quero que fique dando coisas sem ser aquilo, só porque achou isso ou achou aquilo. É só uma sequência mais lógica que eu gostaria de ter mais com eles, entendeu? Para não ficar as coisas parece que esta dando por dar ou está meio jogado. Eu não gosto disso não. É por ai. (P3)

Quando as estagiárias da P1 e da P2 precisavam se ausentar da sala de aula, os educandos com DI ficavam sem atividade ou paravam de fazer a atividade, por não saberem como tinham que fazer. P3 tinha uma postura diferenciada, pois, quando sua estagiária faltava, os educandos com DI sentavam junto à mesa da professora e P3 passava atividades para eles.

Observamos que a presença da estagiária em sala de aula dificultava a interação dos educandos com DI com a professora e os demais educandos da turma, e que a estagiária assumia a responsabilidade de passar as atividades e ensiná-los. Consideramos que a presença de um apoio é fundamental para alguns educandos público-alvo da educação especial, porém, se esse profissional ficar o tempo todo em sala com esse educando pode criar barreiras na interação, gerando uma certa dependência e privação social.

Quanto aos procedimentos metodológicos, as três professoras utilizavam estratégias do método tradicional de transmitir o conhecimento pronto e acabado do livro didático aos educandos. Ouvir, copiar e fazer repetidos exercícios para decorar não garante a aprendizagem. Essa forma de estratégia não é eficaz para muitos educandos, pois o conhecimento não é estático, mas sim dinâmico e é construído pela sociedade em que esses educandos vivem, ou seja, eles são parte integrante desse conhecimento. As professoras deveriam tentar ouvir o que os educandos conheciam dos assuntos da aula e partir desse conhecimento prévio para organizar suas aulas. Os educandos precisam ter uma participação mais ativa durante as aulas, pois atividade desprovida de significado não promove desenvolvimento dos educandos (GARCIA, 2005). As atividades não podem basear-se em mera repetição e na memorização, devem ser reflexivas, para que os educandos possam pensar e questionar o que estão aprendendo.

Segundo Garcia (2005), pouco é explorado em sala de aula o discurso reflexivo, no qual o educando pode exercer suas habilidades de argumentação e discussão de ideias. A aula tem que ser a sistematização do processo de ensino. O planejar a aula deve ser o momento em que o professor deve buscar conhecer cada educando, olhar o que eles já sabem e observar suas dificuldades e só assim poderá organizar e estruturar sua aula, pois “na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas” (LIBÂNEO, 2013, p.195). A mediação pedagógica envolve o professor, o conteúdo, seu conhecimento e as formas de aplicá-lo em sala de aula e também de adequá-lo a cada educando “garantindo a cada um e a todos, o acesso ao conhecimento, mesmo que por meio de estratégias e caminhos diferenciados” (OLIVEIRA, 2013, p.93).

A disposição das carteiras dos educandos com DI era diferente do restante da sala e existia a presença da estagiária ao seu lado, já por isso tal cena mostra uma exclusão de tais educandos e uma concepção de não pertencimento àquele ambiente. No geral, a organização da sala de aula é típica da pedagogia tradicional, pois possuía carteiras fixas e enfileiradas diante de uma mesa que ocupava posição de destaque, a mesa do professor, demonstrando que ao professor cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico e aos educandos cabe prestar atenção nas explicações do professor (SAVIANI, 2008).

Além disso, as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras não envolviam todos os educandos e, em nenhum momento, foi utilizada como estratégia de ensino a adequação do conteúdo ou da atividade da turma para o educando com DI, ou seja, não houve diferenciação das tarefas, de forma contextualizada, de acordo com as necessidades dos educandos; o que observamos foi que o educando com DI fazia uma atividade totalmente diferente da turma ou a mesma sem adequação. Tais momentos decrevem o processo de exclusão, no qual os educandos com DI estão frequentando a escola, mas não estão tendo os seus direitos garantidos por lei. A escolha do método tem que estar de acordo com os objetivos, conteúdos e do tempo disponível e cabe ao professor escolher os melhores procedimentos para desenvolver as capacidades cognitivas dos educandos (LIBÂNEO, 2013).

Nas aulas de P1, na maioria das atividades os educandos ficavam em dupla ou grupos para copiarem a lição do livro didático, porém não foram consideradas por não se caracterizarem atividades em grupo ou dupla. As atividades em dupla da P2 ocorriam nas aulas de informática, pois não tinha computador para todos os educandos. A atividade em dupla realizada pela P3 foi a escrita de um texto, da qual os educandos com DI não participaram e a atividade em grupo foi em dois momentos, apresentação do trabalho de geografia, cujo tema foi pesquisado pelos educandos em casa e depois apresentado em sala de aula. Os educandos com DI realizaram a apresentação, porém sua participação foi pequena. A outra atividade em grupo foi para responder uma questão de ciências, Tatiane e Lucas ficaram no grupo, porém não participaram da discussão. Acreditamos que, pelo fato de os educandos nunca terem feito tal atividade, sentiram dificuldades em expressarem suas opiniões.

Observamos que o trabalho em grupo ou em dupla das professoras P1 e P2 significava somente o estar junto, não havendo o trabalho colaborativo entre os educandos. Portanto, mesmo havendo atividades em dupla ou grupo estas continuaram individuais, pois não houve trocas entre os educandos, tal como foi observado por Silva (2009). As atividades em dupla ou em grupo são muito importantes para a interação entre os educandos ao colaborar com

trocas de informações e experiências. O trabalho em grupo deve acontecer intercalado com outros métodos de exposição e do trabalho independente e ter por “finalidade principal a cooperação dos educandos entre si na realização de uma tarefa” (LIBÂNEO, 2013, p.187). Deve ser pensado e organizado em agrupamentos produtivos, nos quais se organizam educandos com diferentes níveis de competência.

O trabalho em grupo, ao valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, exige que os alunos considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras, atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal (BRASIL, 1997, p.62).

Sobre os recursos e materiais pedagógicos¹⁷, P1 diz não ter nenhum recurso na escola para auxiliá-la na prática pedagógica. No entanto, P1 demonstra não saber a definição do que sejam recursos e materiais pedagógicos, uma vez que considera a estagiária disponibilizada pela secretaria de educação como um recurso. P2 e P3 citaram jogos, materiais pedagógicos e xerox, porém tais recursos eram pouco utilizados.

Nada. Tem recurso físico [...] banheiro para ele, cadeira. Para a aprendizagem não. Você tem que correr atrás se você quiser. E aí a escola traz, a secretaria de educação manda estagiária que estão cursando pedagogia no 1º e 2º ano. Elas chegam e você tem que preparar matéria, tudo você tem que deixar preparado. Então, você tem que pesquisar saber como você vai resolver o problema dessa criança. (P1)

[...] Não tem quase nada. Eu tenho alguns jogos, eu tenho material dourado. Mas, se a gente pedir eu acredito que até a escola providencie o material para gente, sabe? Eu acho que tem na sala de recurso, no laboratório de aprendizagem. Eu acredito que a Marcela (professora de educação especial) deva ter alguma coisa, certo? Porque eu acho que o trabalho que ela desenvolve com ele é diferente do trabalho que a gente faz aqui na sala de aula. (P2)

É, tem alguns jogos para matemática, mas aqueles básicos mesmo para contagem, para não se perder na contagem [...] o ábaco. Tem para questão em português [...] de formação de palavras, tem alguns joguinhos assim [...] xerox também disponível, posso tirar a qualquer momento [...] Mas é só, o resto é eu que tenho que ir em busca mesmo. Quando eu peguei um com deficiência visual, daí é um outro recurso, era uma lupa, entendeu? [...] tinha que fazer tudo com letra bem visível para ela. Até o caderno era bem grande e a escola disponibilizou. (P3)

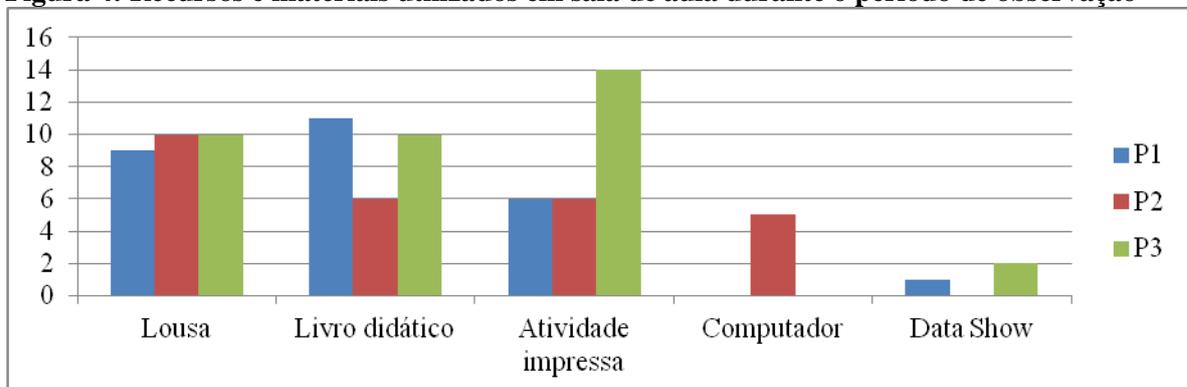
¹⁷ Recursos pedagógicos são equipamentos tecnológicos (computadores, datashow, televisão etc) e materiais pedagógicos são suportes didáticos (jogos, ábaco etc).

Nas falas de P1 e P2, fica claro que a Secretaria Municipal de Educação e a escola colaboram na disponibilização de materiais, porém, as professoras não sentiam necessidade ou desconheciam quais recursos ou materiais conviriam para uso em sala de aula para a aprendizagem dos educandos e não necessariamente somente com os com DI. Em sala de aula, P3 utilizava o ábaco, porém os jogos não eram utilizados, pois acreditava que os educandos não necessitavam de jogos de alfabetização.

Os professores e educandos dessa escola contavam com diversos materiais e tecnologias necessárias para o melhor desenvolvimento de seu trabalho. Havia na escola televisões, DVDs, notebook, data show, máquina copiadora, lousa digital, computadores, microfones com e sem fio para apresentações teatrais e câmera digital. A sala de recursos e o laboratório de aprendizagem foram equipados em 2010 com computadores, impressora e notebook para atender às necessidades de aprendizagem dos educandos público-alvo da educação especial (material fornecido pelo MEC).

Embora nas salas de aula estivessem disponíveis recursos tecnológicos como data show, computador e televisão, estes não eram utilizados com muita frequência, o que pode ser verificado ao longo das observações.

Figura 4: Recursos e materiais utilizados em sala de aula durante o período de observação



Fonte: Diário de campo.

Podemos observar que a utilização da lousa, giz, livro didático e atividades impressas são predominantes na prática pedagógica das professoras participantes. A utilização do computador pela P2 foi nas aulas de informática. O livro didático é uma ferramenta para auxiliar o professor, mas não pode tornar-se o único meio do educando ter acesso ao conhecimento. As informações do livro didático têm que fazer sentido aos conhecimentos e experiências do educando e só assim se torna um meio de desenvolvimento intelectual (LIBÂNEO, 2013). A proposta curricular atual e os recursos pedagógicos tradicionais são

insuficientes para atender à especificidade que envolve a educação dos educandos, que requerem recursos diversificados e adequações significativas no currículo (GOMES, 2005). Consideramos que a diversificação dos tipos de atividades, dos recursos e da metodologia é um meio de atingir mais educandos, com ou sem deficiência, nos processos de ensino e aprendizagem e caracteriza-se como elemento fundamental para a inclusão de educandos com DI.

Alguns estudos têm mostrado que as concepções e crenças dos professores podem influenciar sua prática pedagógica em sala de aula (GARCIA, 2005; HASSAMO, 2009; SILVA, 2009; SANTOS, 2012b), como determinar suas expectativas e a oferta de oportunidades aos educandos com deficiência intelectual (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Por isso, é importante que os professores revejam suas crenças e valores a respeito da deficiência para que ocorra mudança das práticas (SOUZA, 2008). Mediante práticas pedagógicas adequadas, podemos ter a inclusão dos educandos com deficiência intelectual em sala comum, pois não podemos falar em inclusão sem reorganização e diferenciação da prática pedagógica (BOER, 2012; MOSCARDINI, 2012) e sem flexibilização de tempo e das formas de avaliação.

Quando indagadas sobre o que pensam sobre a inclusão de educando com deficiência intelectual na sala comum, as professoras participantes demonstravam conceber a inclusão escolar mais como um processo de socialização do que de aprendizagem e isso tinha influência tanto na atuação em sala de aula quanto nas expectativas de aprendizagem desses educandos.

Não concordo. Eu acho que eles tinham que ter uma escola especializada para eles, com professores formados sabe? Especialistas na área. E nós não somos especialistas. E não funciona. Eu acho que a criança está perdendo. Porque inclusão é assim, nós não temos problemas com o aluno, você viu a sala toda, todo mundo aceita numa boa. Eles são tratados como iguais. Eu também nunca vi diferença. Mas, eles precisam de atendimento com alguém especializado que não é o nosso caso, de nenhuma de nós. (P1)

Ah é tão complicado né, eu acho que (pausa) sei lá, eu acho que deve ser muito difícil para eles, entende? Porque eles não conseguem acompanhar os outros alunos. É, então, é mais assim o social, para eles fazerem amigos é [...] conviver em sociedade. Acredito que serve mais para isso. Porque acompanhar mesmo as atividades da aula você pode ver que não dá para eles acompanharem. É diferente o conteúdo que a gente dá para eles e o conteúdo que a gente dá para os alunos em geral, sabe? Não tem como. (P2)

Acho que esta questão da inclusão tudo depende. Até do grau de aprendizagem desta criança, o limite, até onde pode ir. Acho que a maior

dificuldade até é fazer com que os pais entendam o limite da criança que as vezes eles querem algo que não é possível, entendeu? Eu até tento com o Lucas, dar avaliações da sala, a mãe quer que eu faça isso. Eu mostro para ela o resultado. Não vai. Então, a gente tem que ter um objetivo com eles. E isso tem que ser falado, eu acho, para a direção da escola, para os pais e para não haver este conflito do que a gente espera do que os pais esperam. Às vezes a expectativa é muito grande e a gente não consegue chegar onde, às vezes, os pais querem, sabe? (P3)

Considerar a inclusão do educando com DI na classe comum favorável apenas ao processo de socialização, faz com que seja negada a construção de conhecimentos acadêmicos e de desenvolvimento cognitivo a esse educando (TERRA, 2014), portanto não válida para a finalidade da educação que deseja ser inclusiva (OLIVEIRA, VALENTIM E SILVA, 2013).

A inclusão escolar só é significativa se proporcionar, além do ingresso, a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, o que somente ocorrerá com a atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 39).

As professoras P1 e P2 não concordavam com a inclusão de educandos com DI por não se considerarem capacitadas e acreditavam que tais educandos necessitavam de um tratamento individualizado com professoras especializadas, enfim não se sentiam responsáveis por esses educandos, o que vem ao encontro dos estudos de Monteiro (2003), Pletsch (2010, 2012a). P2 considera a inclusão complicada, pois os educandos com DI não conseguem acompanhar os demais educandos. Segundo P2, o educando Pedro sempre terá limitações para aprender, mas acha importante para socialização.

Já P3 considera importante a presença do educando com DI em sala de aula, porém achava que a inclusão dependia do grau de aprendizagem. Os educandos com DI são capazes de aprender, mas deixa claro que não espera os mesmos resultados com eles e demonstra preocupação com o preconceito que eles sofrem na escola. Defendia que precisava ter objetivos definidos com os educandos com DI e sentia dificuldades quanto ao que a escola consegue na aprendizagem com eles e o que os pais esperam da escola. Um fator dificultador é a expectativa dos responsáveis pela aprendizagem do educando com DI. Salienta que tem dificuldades tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto à socialização, pois ainda existe muito preconceito e os educandos com DI necessitam de trabalho individualizado em sala de aula e não da mesma aprendizagem dos demais.

Eu acho importante a presença sim [...] Claro que a gente não almeja a mesma aprendizagem para todos, mas, nossa!, o que eu posso fazer para

que eles cheguem em algum lugar, ter uma independência, uma autonomia para fazer alguma coisa, nossa!, eu sou bem a favor. (P3)

P3 não esperava os mesmos resultados para todos os educandos, de certa forma, percebe-se que ela elucida as diferenças individuais e tem preocupação em contribuir para que o educando com DI alcance sua independência e autonomia. Os educandos com DI possuem déficits que irão interferir na aquisição da leitura, escrita, conceitos matemáticos, realização da vida diária, desempenho social, entre outras habilidades (PLETSCH; BRAUN, 2008); no entanto, esses déficits não podem ser negados e ao mesmo tempo não podem ser determinantes para a não aprendizagem.

Observamos, por meio dos relatos, que as professoras tinham baixa expectativa com relação às possibilidades de progresso acadêmico de seus educandos com DI e focavam mais nas limitações atinentes a eles. Segundo Santos (2012a), a concepção que o professor tem sobre a incapacidade e limitações do educando com deficiência intelectual é um dos entraves da inclusão escolar, que influencia sua ação para com ele, prejudicando tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem e fortalecendo o processo de exclusão. Acreditamos que a concepção que as professoras têm sobre inclusão direciona sua prática e condiciona suas ações, pois, as atitudes do professor em relação ao ensino desse educando estão diretamente ligadas a seu conceito de inclusão (MONTEIRO; MANZINI, 2008). O professor tem que entender que o educando com DI matriculado na escola é de sua responsabilidade e não pertence apenas ao quadro de educandos da Educação Especial (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014) e enquanto a educação especial for vista como um sistema paralelo haverá pouco progresso na aprendizagem, desenvolvimento e inclusão desses indivíduos (PLETSCH; GLAT, 2012a).

A dificuldade e resistência em lidar com a escolarização dos educandos com DI pode ser devida à estreita relação que os professores supõem da deficiência intelectual com a cognição e também da ausência de conhecimento a respeito da deficiência intelectual e práticas pedagógicas diferenciadas. Porém, as professoras P1 e P2 acreditavam que os educandos com DI poderiam estar na sala de aula comum desde que tivesse uma professora especialista para ficar com eles.

Acho que poderia ter desde que tivesse uma sala com especialista para tratar da deficiência [...] Cada um tem uma deficiência diferente do outro. E aí como é que eu faço? Ou como é que a estagiária vai fazer? [...] Cada um tem uma deficiência diferente, tem que ser tratado de uma maneira diferente. Agora você imagina uma sala com 35 alunos se você for dar atividade diferente para três como é que fica o resto da sala? Você é de convir comigo que é complexo né. Não funciona. (P1)

Ah eu acredito, sei lá, não sei, posso estar errada né. Eu acredito que estes alunos, eles teriam que ter uma pessoa especializada, entende? Porque a gente não foi formada para isso, tá. A gente tem sim uma orientação, mas é muito pouco a orientação que a gente tem. Então, muitas vezes você não sabe como trabalhar com aquele aluno, então, você vai procurar uma coisinha aqui outra coisinha ali, uma coisa que uma pessoa fala. Então, você vai tentar trabalhar com aquele aluno, mas eu acho que fica meio vago, sabe? Acho que deixa um pouquinho a desejar. (P2)

Segundo P1, os educandos com DI poderiam ficar em sala desde que tivessem uma professora especialista para acompanhá-los e não concorda com a presença de uma estagiária que está cursando pedagogia, pois esta não tem experiência para lidar com esses educandos. Apesar de P1 falar que tratava os educandos com DI de forma igual aos demais colegas de sala de aula, defendia que eles necessitavam de um tratamento diferenciado na sala. P2 também defendia a presença de uma professora especialista, pois, por não ter formação específica, percebia que sua prática ficava a desejar em relação aos educandos com DI.

O fato de ter uma professora especializada em sala de aula provavelmente não irá mudar esse quadro de exclusão que os educandos com DI estão vivenciando, uma vez que poderá realizar o mesmo trabalho das estagiárias, ou seja, poderá desenvolver atividades somente com os educandos com DI. A ação pedagógica das professoras com a professora da educação especial teria que se caracterizar como colaborativa, para que não ocorresse a particularização da atenção ao educando com DI em sala de aula, segregando-o de seu grupo e do contexto da aula (BRAUN, 2012).

Consideramos que a negação, a tentativa de tratamento homogêneo, o foco centrado nas limitações e a baixa expectativa com relação à aprendizagem desses educandos “*sempre terá limitações*” (P2) e “*não almejo a mesma aprendizagem*” (P3), são práticas limitantes aos processos de ensino e aprendizagem dos educandos com DI. Verificamos que tais posturas poderiam ser suprimidas ou amenizadas se as professoras participassem de formações continuadas que tratassem do tema em questão. Com os recursos da formação, os professores iriam ter conhecimento da capacidade e limitação de aprendizagem dos educandos com DI.

Podemos inferir que apenas P3 percebia a inclusão dos educandos com DI como direito.

[...] Então, eu acho que a gente pensa naquele lado da inclusão como socialização, as vezes, acontece, mas ainda tem casos, tem pessoas muito resistente a isso, entendeu? [...] Então, é mais a preocupação pelo

preconceito de alguns, porque é super válido essa socialização. Porque eu acho tão ruim eles ficarem em um ambiente só com crianças do mesmo tipo assim da mesma síndrome é muita limitação, sendo que eles são capazes de tanta coisa. Eu acho que eles têm o direito sim de entrar, de ficar porque eles têm essa capacidade, a gente não pode, como é que fala, cortar, podar isso não. (P3)

P3 acreditava que a presença desses educandos em sala era um grande avanço, mas que o sucesso da inclusão dependia muito dos colegas de turma para que não houvesse preconceito; e não concordava que tais educandos frequentassem apenas a educação especial por considerar este ensino limitante.

As definições e os termos utilizados ao longo do tempo para expressar deficiência intelectual trouxeram preconceitos e estigmas que impactam de forma negativa nas atitudes e percepções sobre os indivíduos com deficiência intelectual até os dias atuais. No contexto escolar, professores influenciados por estigmas dessa ordem podem demonstrar, normalmente, baixa expectativa na aprendizagem e desenvolvimento desses educandos interferindo na proposta curricular que não será pensada para atender às necessidades, refletindo num processo de ensino ineficaz para a escolarização dos educandos com deficiência intelectual. Entendemos que a superação dos preconceitos e estigmas é o princípio inicial para o processo de escolarização desses educandos.

A seguir, iremos apresentar os recortes que destacamos das situações consideradas significativas da prática pedagógica de cada professora, que nos permite identificar suas ações, possibilidades e limites vivenciados por elas no processo de inclusão dos educandos com deficiência intelectual.

5.1.1 Prática pedagógica da professora dos educandos Nilson e Kelly (4º ano)

Os educandos com DI, Kelly e Nilson, sentavam-se à frente, encostados na mesa da professora, e a estagiária Joana ficava entre os dois. Esses educandos não estavam alfabetizados (não sabiam ler e nem escrever) e encontravam-se em nível diferente de conhecimento. Kelly reconhecia as letras e Nilson apenas algumas. Ambos os educandos tinham dificuldades de comunicação. Kelly não falava; quando falava era bem baixo e apresentava dificuldades para pronunciar sílabas complexas, e Nilson tentava comunicar-se, porém sua pronúncia era bem comprometida; fazia acompanhamento fora da escola com psicóloga e fonoaudióloga.

A turma era bem agitada, falante e tinha educandos bem indisciplinados. A professora precisava interromper várias vezes a aula para chamar a atenção, gritava com os educandos e

em alguns momentos batia na mesa para que os educandos se acalmassem e fizessem silêncio. A professora saía muito da sala para resolver coisas na diretoria e, com isso, os educandos aproveitavam para fazer bagunça.

A rotina da aula da P1 era passar atividade na lousa ou cópia do livro didático. Quando era conteúdo novo, fazia um resumo na lousa e uma breve explicação com exemplos. Os educandos precisavam responder vários exercícios sobre o conteúdo e faziam a correção na lousa. Caso algum educando tivesse dúvidas, a professora explicava para a sala toda como era para fazer da mesma maneira que havia explicado anteriormente. Os educandos com DI recebiam as mesmas atividades da turma, e a estagiária Joana colava essas atividades em seus cadernos, não fazia leitura ou qualquer tipo de adequação do conteúdo e também passava outras atividades.

A estagiária Joana era quem organizava o material, olhava a agenda e selecionava as atividades do dia para os educandos Nilson e Kelly. As atividades eram retiradas da *pasta azul*, tinham como foco a alfabetização e, na maioria das vezes, eram descontextualizadas, pois não eram da mesma disciplina.

Quando a professora faltava, a estagiária assumia a sala e os educandos com DI não faziam nada, o mesmo acontecia quando a estagiária faltava. P1 não tinha nenhuma interação com os educandos com DI e parecia que eles eram de responsabilidade da estagiária, pois só ela passava e corrigia as atividades deles.

No Quadro 1 (Apêndice J), estão descritas as atividades e metodologia da P1 e como a estagiária realizava a intervenção com os educandos com DI. De modo geral, os educandos com DI recebiam atividades para completar e nomear objetos. A estagiária lia toda a atividade e explicava o que eles precisavam fazer, no momento da escrita a estagiária soletrava as letras para os educandos escreverem. Essas atividades não proporcionavam reflexões por parte dos educandos com DI, pois não havia intervenções para que os educandos assim o fizessem. As avaliações que os educandos com DI realizaram não permitiram avaliar os progressos, pois não eram elaboradas de acordo com as atividades que realizavam em sala.

5.1.2 Prática pedagógica da professora do educando Pedro (4º ano)

Nas observações realizadas na sala da P2, encontramos um ambiente tranquilo, acolhedor e respeitoso entre os educandos e a professora. Poucos foram os momentos em que as aulas eram interrompidas para chamar a atenção da turma, mas quando a professora precisou repreender algum educando sempre o fez de forma respeitosa.

P2 seguia uma rotina em sala de aula que começava com a correção das tarefas, cópia do cabeçalho e só depois passava os conteúdos. Aula expositiva, atividades individuais e utilizava a lousa ou cópia do livro didático (Apêndice K). Retomava conteúdos anteriores e fazia levantamento prévio do conhecimento dos educandos sobre os conteúdos que ia passar. Conversava com os educandos sobre o tema das aulas, esclarecia dúvidas, falava diretamente com Pedro. Durante as explicações fazia perguntas para os educandos e tinha paciência em esperar as respostas.

Quando a estagiária Paula (estudante do último ano de pedagogia) precisava ausentar-se da sala, o educando com DI parava de fazer a atividade ou ficava sem atividade. Pedro sentava próximo à mesa da professora junto com a estagiária, e os demais educandos sentavam sozinhos e em fileiras. Segundo a estagiária, Pedro não conseguia acompanhar a turma e, por isso, fazia atividades do livro do 1º e 2º ano.

Pedro utilizava cadeira de rodas para se locomover, e a escola garantia acessibilidade a esse educando, possuía rampas de acesso a todos os ambientes, o que proporcionava a participação dele em todas as atividades da escola. O educando tinha uma rotina diferenciada dos outros educandos, pois vinha para escola de *van* e chegava à escola depois do horário de entrada e saía uma hora mais cedo. Além disso, após o intervalo, um enfermeiro vinha à escola para fazer a higienização do educando e quando este retornava para a sala mostrava-se disperso e sem interesse em realizar as atividades, demorava para fazer, porque sabia que logo ia embora.

A professora, levando em conta as limitações de Pedro, não trabalhava com ele com os mesmos conteúdos da turma. Pedro tinha livros diferenciados de língua portuguesa e matemática, e nas aulas de história, geografia e ciências ele não precisava copiar e nem fazer as atividades, mas tinha que prestar atenção. P2 demonstrava muito carinho por Pedro e dizia que ele era devagar, mas que às vezes conseguia fazer rápido, pois não ficava com preguiça. Quando Pedro estava cansado, a estagiária dava desenho ou pintura. A professora não mandava tarefa de casa para Pedro porque não tinha ninguém para ajudá-lo. Isso nos revela a baixa expectativa da professora sobre as possibilidades cognitivas do educando.

Normalmente não havia interação de Pedro com a turma, somente em alguns momentos quando alguns educandos se aproximavam para tirar dúvidas com a estagiária e acabavam conversando ou vendo o que Pedro estava fazendo, e mesmo com pouco contato os educandos demonstravam carinho e respeito por ele.

Durante as aulas de informática (Apêndice K) os educandos podiam sentar em dupla e até em trio e quando o tema da aula era livre eles podiam escolher o jogo que queriam, porém

Pedro sentava sempre com a estagiária e ela é quem escolhia qual atividade o educando ia fazer, e os jogos eram sempre jogos de alfabetização. Pedro tinha autonomia para usar o computador, pois conseguia manusear, com um pouco de dificuldade, o *mouse*.

5.1.3 Prática pedagógica da professora dos educandos Lucas e Tatiane (5º ano)

A turma da P3 era bem tranquila, com poucos problemas de indisciplina e o ambiente da sala de aula era bem agradável. A professora tinha uma voz suave, falava baixo com os educandos e mesmo nos momentos em que precisava chamar atenção da turma não gritava, apenas alterava o tom da voz. Na sala era visível a formação de grupos por afinidade entre os educandos, o que comprometia a socialização.

Normalmente os educandos com DI sentavam-se junto à estagiária no fundo da sala, porém nos dias em que a estagiária faltava, Tatiane e Lucas sentavam-se próximos à mesa da professora, pois eles ficavam com medo de ficar *sozinhos*. A professora passava as lições e auxiliava-os nas atividades. As aulas da P3 eram expositivas, com predominância de cópia da lousa e livro didático (Apêndice L), porém, houve momentos em que os educandos fizeram atividades em grupos e utilizaram recursos tecnológicos (computador e data show). Durante a correção e a explicação dos conteúdos, os educandos Lucas e Tatiane não prestavam atenção e realizavam outra atividade.

Tatiane estava no início da alfabetização, conseguia ler palavras com letra de forma com sílabas simples e conseguia ler silabando pequenos textos, mas com pouca compreensão e tinha dificuldade de reter informações. Em matemática tinha dificuldades de entender as comandas e só fazia as operações de adição e subtração com material concreto (ábaco e palitos de sorvete). Tatiane distraía-se com facilidade, ficava o tempo todo mexendo no material, não tinha autonomia de fazer as atividades sozinha, pedia ajuda constantemente para a estagiária e sempre dizia que não sabia fazer. Lucas já estava alfabetizado, conseguia ler textos com letra de imprensa e compreendia os de menor tamanho, fazia a maioria das atividades de matemática e acompanhava bem as demais disciplinas nas quais necessitava de pouca adequação dos conteúdos. Porém, ele não tinha iniciativa e autonomia para fazer as atividades sozinho por saber que podia contar com a ajuda da estagiária. Quando a estagiária faltava, Lucas mostrava-se mais independente em fazer a lição para mostrar para a professora. Lucas e Tatiane não participavam do reforço escolar.

A professora demonstrava ter problemas em fazer intervenções com Tatiane, pois a educanda apresentava muita dificuldade para entender e as atividades eram sempre de leitura e interpretação de texto ou operações e situações-problema. Já com o educando Lucas, a

professora conseguia trabalhar melhor os conteúdos e adequar as atividades de acordo com o que ele conseguia fazer. P3 orientava a estagiária sobre qual atividade aplicar, porém não explicava como era para proceder com os educandos com DI; e sentia a necessidade de uma estagiária em sala, pois dizia que não conseguiria dar atenção para os dois educandos com deficiência intelectual e ao restante da turma.

Independentemente da atividade desenvolvida, em geral, percebe-se a preocupação na organização da sala, distribuição dos educandos, utilização de diferentes materiais e recursos ou diversificação das estratégias. As orientações são sempre gerais e dirigidas a todos os educandos, com exceção da P3, que também faz orientações individuais para os educandos com DI.

Precisamos ofertar práticas eficazes para que o educando se desenvolva, para isso temos que estudar meios mais válidos, instrumentos criados para que ele evolua dentro da sua condição, não como outro educando, mas com seu potencial máximo. Cabe à escola focar em instrumentos, em ferramentas que possam levá-lo efetivamente a seu desenvolvimento. Precisamos buscar novos caminhos para trabalhar com o educando com DI, novas formas de interação com ele; os professores estão tateando nesse processo, muitas vezes sem saber como fazer, como atuar para o desenvolvimento dele.

Embora as políticas públicas tenham avançado, por exemplo, com a matrícula de educandos público-alvo da educação especial no ensino regular, elas não estão assegurando-lhes os direitos, já que na escola ainda encontramos currículos unificados, práticas pedagógicas tradicionais e avaliações visando à mera quantificação de resultados. O método atual de avaliação em larga escala e a presença de um currículo unificado reforçam as práticas de avaliação mais tradicionais (SILVA, 2013). Nesse estudo, P3 demonstra um sentimento diferente das outras professoras, entrevemos em suas falas e aulas um movimento de querer saber, querer fazer e querer ensinar.

Para que a escola comum se torne inclusiva, é preciso reconhecer “as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2010e, p9). As professoras precisam diferenciar cada educando como um ser único, com características específicas, o que requer atenção acentuada e a utilização de recursos pedagógicos variados.

Nessa perspectiva, verificamos que este estudo confirmou que as concepções e crenças dos professores influenciam sua prática pedagógica com os educandos com DI. O discurso de que tais educandos precisavam de um profissional especializado e tratamento individual em

sala de aula evidenciou um discurso sobre inclusão ainda pautado na formação específica e na presença de um tratamento segregatório.

Os educandos com DI necessitam de práticas pedagógicas que priorizem suas potencialidades e de atividades bem elaboradas, que permitam intervenções facilitadoras da aprendizagem deles.

5.2 Proposta Curricular

A elaboração da Matriz Curricular (proposta curricular) do município em que ocorreu a pesquisa teve início em 2010. Em 2011, a proposta ganhou a parceria da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que passou a prestar consultoria durante a criação do documento. A formalização desse documento contou com a participação de mais de 2.400 profissionais da Rede de Ensino Municipal entre professores da educação infantil e ensino fundamental, gestores de unidades escolares e equipe técnica da Secretaria de Educação. A Matriz curricular unificou os conteúdos que seriam desenvolvidos em todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, com a finalidade de assegurar a progressão do aprendizado e aprofundamento do que já foi estudado pelo educando ano a ano. Há, ainda, o foco em eixos afins à vocação do município, entre eles: tecnologia, empreendedorismo, arte e cultura.

Consideramos que o currículo tem uma função social, incorpora a realidade cultural e tem o propósito principal de formar cidadãos críticos, como também o de nortear o trabalho docente (OLIVEIRA; MARTINS, 2011). O currículo tem um papel muito importante na inclusão escolar e avaliação da aprendizagem, visto que é a partir dele que se “definem os conteúdos que serão avaliados e os objetivos a serem alcançados nas diferentes áreas do conhecimento” (TERRA, 2014, p.69). Pensando nisso, indagamos às professoras participantes sobre como viabilizavam a proposta curricular no processo de escolarização dos seus educandos com deficiência intelectual.

Eu faço do jeito que eu acho que tem que ser. Olha não sei se é certo ou se é errado, estou falando para você que eu não sou especialista. Eu assim não me considero nem capacitada de forma alguma [...] Então, você tem que ter jogo de cintura, porque não adianta nada você colocar essas crianças dentro da sala e eles se acharem diferente. Então, eles têm que ser tratados com igualdade e aqui eles são tratados com igualdade. Aqui ninguém é diferente, todo mundo é igual [...] Só na parte de matemática e português que tem que haver uma mudança, mas o resto do conteúdo é a mesma coisa.
(P1)

Então [...] a gente procura lê, eu procuro é pegar atividade com um, atividade com outro. Quem pode me ajudar, ajuda. Então, a gente faz uma coleta de atividades, eu pego livros assim relacionados com outras salas, que ele possa acompanhar para poder trabalhar com o Pedro. E tem algumas coisas que eu procuro trabalhar com ele em geral em questão de história, geografia e ciências quando ele precisa prestar atenção, você pode vê que eu procuro fazer com que ele participe nas aulas. Mas, agora português e matemática é um pouco complicado porque é bem limitado para ele, sabe? Não tem como. E vai ser assim. A Marcela (professora de educação especial) as vezes me ajuda sabe nessa parte, quanto às avaliações, às vezes eu pego a avaliação e ela faz uma adaptação para ele, sabe? Para que ele possa responder direitinho. Então, a gente utiliza isso. (P2)

Então, [...] eu tento fazer é aproximar o mais possível do que eu estou passando para sala e isso para um aluno só na verdade que é para o Lucas. Então aquela atividade que eu passei na lousa (aula 29/10/13 Apêndice L) inclusive está bem razoável fácil, então, eu passei para ele também e, mas, assim não dá para entrar no conteúdo todo não. Entendeu? Então, eu chego bem próximo, de uma forma que ele compreenda mais é isso simples. Não fico muito na questão na complexidade dos assuntos, bem no básico. Só se eu achar que posso puxar um pouquinho mais eu puxo mas, quando eu vejo que não é possível aí não vou mais. A Tatiane é completamente diferente. O nível de aprendizagem dela já é outro. Hum não dá nem para comparar. Então, é completamente diferente. Apesar de na língua portuguesa ter textos para compreensão, leitura ela também tem isso mas em um outro nível bem mais abaixo. Tipo assim um segundo, no máximo um terceiro ano que é fácil para ela. (P3)

No teor das falas das professoras é possível observar a presença de diferentes concepções sobre como viabilizar a proposta curricular para educandos com DI, com destaque para a priorização dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Observamos que as professoras atuavam de acordo com o que concebem como adequado, não existe uma orientação geral da escola de como proceder em sala de aula com esses educandos, o mesmo observado no estudo de Oliveira e Martins (2011).

Contudo, o que nos chama atenção na fala de P1 é o fato de a professora considerar que precisava ter uma formação de especialista para ensinar os educandos com DI, ao mesmo tempo em que todos os educandos são tratados *iguais*. O direito à igualdade de direitos não deve ser confundido com a ideia de que todas as pessoas são iguais. Tal fato pode evidenciar como os professores estão confusos em relação ao que é inclusão, o que nos faz refletir que, em alguns momentos, o professor é tão vítima quanto os educandos, porque vivem em uma realidade para a qual não foram preparados, nem em termos de formação e nem em termos de condição de trabalho.

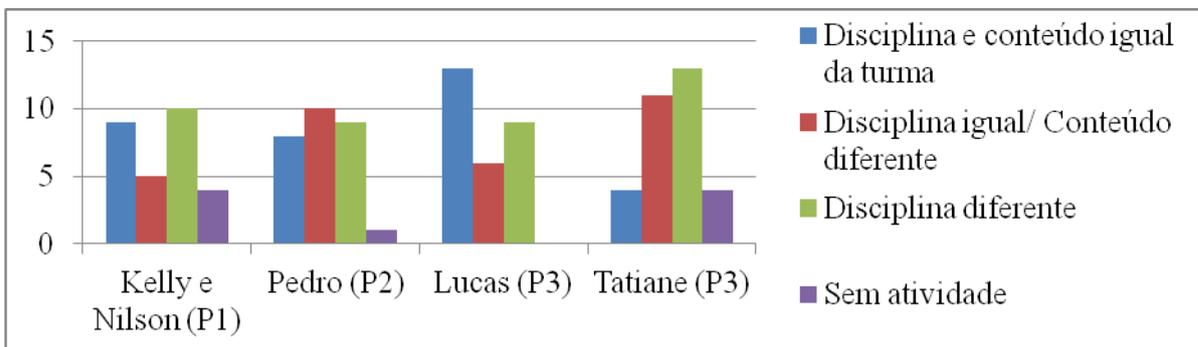
P1 mantém a mesma prática com todos os educandos, não faz adequações nas atividades para os educandos com DI e entrega as mesmas atividades da turma, porém esses educandos não conseguem realizar tais atividades nem com a ajuda da estagiária. Como os educandos Nilson e Kelly não sabem ler e escrever, a estagiária passa atividades de alfabetização. Ao tratar os educandos com DI de forma igual a professora não possibilita o trabalho com recursos e estratégias mais adequados a esses educandos, que são necessários à sua aprendizagem; e, portanto, ao negar a deficiência a professora também nega a capacidade de superação das dificuldades e nega o processo de aquisição do conhecimento formal (GARCIA, 2005).

Em relação à P2, esta trabalha com conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática de nível de 1º e 2º ano. Nas disciplinas de história, geografia e ciências pede para o educando com DI prestar atenção na explicação; porém, ele não precisa copiar o conteúdo da lousa, pois não realiza as atividades que são passadas para a turma.

Já P3 tem postura e tratamento diferenciado em relação a seus educandos com DI. Com o Lucas, sempre que possível é trabalhado os mesmos conteúdos da sala, aproximando-os ao nível de entendimento do educando; contudo, os temas eram trabalhados de forma simplificada. Com a Tatiane, por estar bem aquém do nível de conhecimento da turma, eram propostas atividades totalmente diferenciadas, restritas a atividades de alfabetização.

Na Figura 5 podemos observar de que forma as professoras disponibilizavam a proposta curricular aos educandos com DI.

Figura 5: Viabilização da proposta curricular



Fonte: Diário de campo.

Conforme ilustrado na Figura 5, nos dias observados houve momentos significativos em que os educandos com DI tiveram atividades diferenciadas e descontextualizadas do restante da turma ou ficaram sem atividades, o que indica que os educandos com DI não estão

totalmente incluídos no contexto escolar. Essa situação de não fazer nada ou realizar atividades isoladas pode levar o educando a não gostar do ambiente (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Os educandos da P1 encontram-se juntos, pois eles sempre realizavam as mesmas atividades. Já os educandos com DI, Kelly, Nilson, Pedro e Tatiane passavam a maior parte do tempo com atividades diferenciadas como desenhar ou pintar, em alguns momentos não realizavam nenhuma tarefa e só recebiam a mesma atividade da turma nas avaliações e nas aulas de Artes. Durante as aulas de matemática, Pedro também recebia atividades de matemática, mas com outro tipo de conteúdo e também acompanhava as atividades das aulas de informática.

Semelhantes práticas, certamente estão muito distantes da ideia de inclusão escolar disposta na legislação brasileira; assim, podemos ver que ainda não conseguimos, do ponto de vista da prática pedagógica, proporcionar aos educandos com deficiência intelectual outros conteúdos que não os pré-escolares (OLIVEIRA, 2008a).

Lucas é o único educando que, de certa maneira, participava efetivamente das aulas, pois, na maioria das aulas observadas, ele acompanhava a turma com o mesmo conteúdo da disciplina. Em alguns momentos, o conteúdo sofria adequações quanto à quantidade de exercícios. Os momentos em que o educando Lucas ficava com disciplina diferente da turma era porque não conseguia terminar a atividade ao mesmo tempo que os demais colegas.

Vale ressaltar que é muito importante que o currículo disponibilizado para esses educandos seja o mesmo da turma, porém o conteúdo e atividade, quando necessário, poderão ser adequados ao nível de entendimento do educando com DI e a estratégia para realização da atividade também pode ser diferenciada.

Em razão do distanciamento desses educandos com os conteúdos do currículo, observamos que as professoras possuíam uma pasta azul¹⁸ com atividades prontas de língua portuguesa e matemática de nível de 1º e 2º ano para uso exclusivo com os educandos com DI e também livros didáticos de anos anteriores. As atividades da pasta azul eram iguais nas três salas participantes da pesquisa, portanto as atividades não foram pensadas de acordo com a necessidade do educando com DI, uma vez, que tais educandos não tinham o mesmo nível de conhecimento. Tais atividades eram simplificadas, descontextualizadas da proposta da turma e com um grau mínimo de dificuldade, tal como foi observado por Pletsch e Glat (2012b), eram atividades que não favoreciam o desenvolvimento dos educandos com DI.

¹⁸ A pasta azul tinha uma coletânea de atividades prontas para os educandos público-alvo da educação especial.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a autonomia deve ser uma capacidade a ser desenvolvida pelos educandos. A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se criticamente diante de uma situação e/ou conhecimento, ter discernimento, saber cooperar em atividades coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc.

P1 só conseguiu que os educandos com DI participassem da aula nas atividades de Artes. P2 teve três momentos em que conseguiu fazer com que o educando com DI participasse da aula; porém, o educando só participou do momento da conversa e não realizou as atividades que foram propostas para a turma; com isso, não foi possível avaliar se o educando Pedro teve uma aprendizagem significativa. P3 também teve três momentos em que os dois educandos com DI participaram da aula com a mesma atividade; em contrapartida, teve momentos em que Tatiane ficou sem atividade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância da:

[...] participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo (BRASIL, 1997, p.33).

Portanto, o professor não deve ser mais o que expõe todo o conteúdo aos educandos, mas sim o que fornece as informações necessárias que os educandos não teriam condições de obter sozinhos, deve assumir papel de mediador promovendo a confrontação das respostas, interferindo no pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo desses educandos e proporcionando um ambiente de trabalho que os estimulem a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias (BRASIL, 1997).

Embora tais considerações sejam importantes ao processo escolar de todos os educandos, com exceção do educando Lucas (P3), as atividades oferecidas aos educandos com DI eram diferentes da turma, mais simples, com um grau pequeno de dificuldade e pareciam ter a finalidade de ocupar-lhes o tempo. Tais atividades oferecidas aos educandos com deficiência intelectual eram concebidas dentro de uma prática tradicional (MONTEIRO, 2003; GARCIA, 2005; SILVA, 2009; PLETSCHE, 2009b; SANTOS, 2012b). Segundo Gomes (2005), o caráter dispersivo, apresentado por muitos dos educandos com DI, induz a uma seleção de atividades de curta duração. Pelo fato de as atividades serem diferenciadas, isso dificultava que os educandos com DI interagissem com os colegas. Não havia uma tentativa de adequar o currículo, previsto para o ano, com a finalidade de atender às necessidades dos educandos com DI.

As atividades escolares para os educandos com DI devem ser planejadas, bem elaboradas e pensadas em sua especificidade para que este possa desenvolver-se, pois seu desenvolvimento, como o dos demais educandos, está diretamente relacionado com a aprendizagem (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013). Desse modo, é preciso incentivar a realização de adaptação curricular nos procedimentos didáticos e nas atividades contribuindo para superação das dificuldades (SANTOS, 2012b).

Segundo Hassamo (2009) e Santos (2012b), as adequações na proposta curricular são importantes para a remoção das barreiras, a promoção do acesso e do desenvolvimento dos educandos com DI e devem ter como referência o currículo do ano em que o educando com DI está matriculado.

Quando questionadas se seria importante ter a matriz curricular adequada às necessidades dos educandos com DI, apenas a P3 considerou que iria auxiliar em sua prática pedagógica.

Ah mas eu acho (risos) seria bom né, mas é querer muito, imagina se vão fazer isso. Não fazem, sabe apesar de ter toda essa beleza da inclusão que fala-se, a propaganda toda, não tem nada que faça direcionada para isso, não vem nada direcionado. É muito bonito fazer a propaganda de que tem os alunos inclusos na rede municipal, mas só isso. Seria bom não é mesmo. Nossa a gente sentiria um pouco mais segura do caminho a percorrer, porque fica tão assim pessoal, individual, cada professora faz à sua maneira. E não deveria ser assim, que cada um trabalha de um jeito, você mesmo pode perceber isso, nas suas visitas como que é o trabalho com os alunos. (P3)

Podemos observar nessa fala que P3 considerava importante uma matriz curricular adequada para os educandos com DI, porém afirmava que a matriz já deveria vir pronta, assim como a proposta curricular foi entregue para ela. Para que se realize a adequação, dentre outros aspectos, o professor precisa conhecer o educando a que se destina para que tais adequações atendam às necessidades dele.

Em contrapartida, P1 e P2 não acreditavam que uma proposta curricular adequada seja importante, ao mesmo tempo não compreendem o real significado da proposta; por exemplo, P1 acreditava que fazia as adaptações para os educandos com DI por meio de livros didáticos e atividades de anos anteriores.

Nós não temos. Para você ter uma matriz curricular voltada para este público você teria que ter uma professora específica para eles, para este público, dentro da sala de aula. Daí você vai fazer dois conteúdos, aí você esta simplesmente separando uma sala, quer dizer ele vai ter um currículo

diferente do resto, um conteúdo diferente, não. A gente já faz isso normalmente, já é feito sem precisar. Nós adaptamos. Eu já dei aula para alunos que um estava na faixa etária, estava no 1º ano estava sendo alfabetizado, um já era alfabetizado, o outro tinha o processo, mas apagava tudo que aprendia e numa sala de 4º ano, e aí? Adiantava eu ter uma matriz curricular só para eles, eu vou estar rotulando. É complicado. (P1)

Por enquanto com Pedro eu tenho usado isso, eu tenho seguido a matriz curricular, certo. Porque ele é só ouvir, não vai copiar nada ele só vai ouvir, sabe. Eu não tenho feito nenhuma adaptação não, sabe, eu tenho procurado assim, por exemplo, de outras salas ou pegar a matriz curricular do terceiro ou do segundo ano. A gente esta seguindo normalmente a do quarto mesmo, sabe. Não sei se seria o caso de ter uma específica para estes alunos, mas eu acho que é meio difícil. Sabe meio complicado é ter uma matriz curricular só para estes alunos porque apesar de tudo ainda são poucos, são poucos os alunos. Aí já complica um pouquinho. (P2)

P1 e P2 concebem de forma errônea o que seja adequação curricular, uma vez que consideram como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na proposta curricular. Acreditam que é a construção de outro currículo voltado apenas aos educandos com DI. Porém, a adequação curricular não é a construção de outro currículo, simplificação ou descontextualização do conhecimento e muito menos uma versão empobrecida do currículo adotado. A adequação curricular é a resposta educativa que deve ser dada pelo sistema educacional para oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os educandos (GOMES, 2005; OLIVEIRA, 2008b). Deve ter seus pressupostos explicitados no Projeto Político Pedagógico e contar com um currículo flexível que permita ajustes pedagógicos condizentes às peculiaridades dos educandos, o acesso ao currículo e participação em sala de aula.

Verificamos que as tentativas das professoras em trabalhar o currículo com os educandos com DI consistiam apenas em pequenos ajustes, voltados para a facilitação da tarefa, atitudes já observadas no estudo de Pletsch e Glat (2012a). Podemos notar que a adequação curricular se concentra na dimensão do conteúdo, sem menção a adequações pertinentes à metodologia ou estratégias diferenciadas de ensino. Quando aconteciam diferenciações nas aulas, estas eram sobre o aspecto individual, ou seja, eram diretamente para os educandos com DI, mas com atividades descontextualizadas e empobrecidas no aspecto cognitivo. Consequentemente, acreditamos ser muito importante discutir a adequação curricular para os educandos com DI, pois sabemos eles possuem limitações e que não irão aprender da mesma forma que os outros colegas de classe. Em se tratando desses educandos, temos que falar sim em adequação de conteúdo e não em simplificação.

Segundo Moscardini (2012), Pletsch e Glat (2012b), a maioria dos professores do ensino comum não se preocupam ou não desenvolvem adequações curriculares e propostas pedagógicas que atendam à demanda de diversidade da sala de aula, oferecendo aos educandos com DI a mesma atividade da turma. No estudo de Terra (2014), foi constatado que as adequações para os educandos com DI sucediam com maior frequência nos conteúdos abordados nas disciplinas do currículo escolar, no sentido de simplificação de tais conteúdos e uma baixa ocorrência de adaptações no nível da metodologia e avaliação da aprendizagem escolar desses educandos.

A falta de conhecimento sobre o que é adequação curricular faz com que, provavelmente, ocorram dificuldades na viabilização da proposta curricular, propondo-se para os educandos com DI atividades de anos anteriores e não uma adequação das atividades da turma, da mesma disciplina para que eles possam acompanhar as aulas. Terra (2014) destaca que a relação entre a avaliação e adaptação curricular favorece o acesso do educando com DI ao currículo e o atendimento às suas necessidades.

Entendemos que para o professor propor alguma adequação curricular precisa informar-se sobre o assunto, conhecer cada educando, suas peculiaridades, suas possibilidades de aprendizagem e conseqüentemente suas necessidades. P1 e P2, por não terem um contato direto com os educandos com DI, não tinham conhecimento de como estes estavam quanto à aprendizagem dos conteúdos passados e, conseqüentemente, teriam mais dificuldades ou até não saberiam propor adequações curriculares para eles.

A adequação curricular visa ao atendimento das dificuldades e necessidades de aprendizagem dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Desse modo, a situação requer um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo educacional, pensando que uma educação de qualidade para todos implica mudanças administrativas e nos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar (BLANCO, 2004). Assim, é de suma importância que os professores conheçam o que é uma adequação curricular e que esta faça parte de sua prática pedagógica, pois é o eixo central no contexto escolar para a viabilização da proposta curricular a todos os educandos e, conseqüentemente, essencial nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, só a acessibilidade ao currículo não garante aprendizagem, há necessidade de práticas pedagógicas diversificadas, que visem a heterogeneidade, para respeitar e atender às necessidades dos educandos com deficiência intelectual.

Consideramos que a adequação curricular deve ser direcionada para a concretização do currículo, tornando-o acessível aos educandos com deficiência intelectual, com alternativas

metodológicas e avaliativas que atendam às necessidades individuais de modo a favorecer-lhes o acesso e a construção do conhecimento. Em um estudo recente sobre as contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de educandos com deficiência intelectual, os dados confirmaram que as adequações curriculares dos conteúdos e a avaliação escolar são importantes para esse processo (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

Os métodos avaliativos também são parte da proposta curricular, pois a avaliação é componente dos processos de ensino e aprendizagem, tem por finalidade diagnosticar o nível de conhecimento adquirido pelo educando, direcionar a prática pedagógica do professor, indicar as falhas do processo e nortear o caminho a ser percorrido; deve, portanto, ser processual, contínua e dinâmica. Nesse sentido, é muito pertinente discutirmos a avaliação dos educandos com DI, uma vez que sua finalidade é subsidiar o professor de informações sobre o rendimento e contribuir para o sucesso da escolarização (TERRA, 2014). Todavia, para isso é imperativo definir os critérios de avaliação e garantir uma avaliação sistemática pensada e planejada impulsionando o desenvolvimento dos educandos.

Quanto à avaliação da escola, prevalece o sistema tradicional de avaliações bimestrais, com resultados registrados numericamente, o mesmo vislumbrado no estudo de Terra (2014). Os educandos com DI da P1 recebiam a mesma avaliação e passavam por esta fora da sala de aula com o auxílio da estagiária. Observamos uma fragilidade do processo educacional, se o educando com DI não realizava as mesmas atividades da turma, como poderia ser avaliado da mesma forma? Quais conclusões essa avaliação daria para o professor sobre a aprendizagem desse educando?

P2 e P3 não aplicavam as mesmas avaliações aos educandos com DI. As avaliações de língua portuguesa e matemática, P2 utilizava-as do 1º e 2º ano. Em história, geografia e ciências atribuía uma nota considerando as anotações do caderno, pois Pedro era ouvinte nessas disciplinas. P3 aplicava avaliações diferenciadas para seus educandos com DI, de acordo com o que estavam aprendendo.

Todos os educandos com DI faziam as avaliações com a ajuda da estagiária. As estagiárias realizavam intervenções, ajudando principalmente na leitura e interpretação dos enunciados e tentavam algumas adequações na aplicação da avaliação mudando a pergunta ou reduzindo a quantidade de alternativas. As estagiárias da P1 e P2 também auxiliavam na escrita das respostas.

A avaliação é um instrumento que não se pode resumir à realização de provas e atribuição de notas, é um momento necessário e permanente na prática pedagógica e os

resultados adquiridos têm por finalidade constatar progressos e dificuldades, os quais servirão para reorientar essa prática (LIBÂNEO, 2013).

Verificamos que o sistema educacional precisa superar essa visão tradicional de mensuração quantitativa, baseada em números, para expressar a aprendizagem dos educandos. Ela não pode acontecer em um momento único ao final do bimestre; a avaliação da aprendizagem dos educandos deve acontecer a todo momento em sala de aula, durante as atividades em grupo, individuais, na leitura de textos, execução de atividades escritas (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p.33).

A avaliação deve se submeter a uma mudança de paradigma, assumir uma postura dinâmica de acompanhamento, de registro, no sentido de identificar as possibilidades dos alunos, reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas em desenvolvimento (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p.33).

Os métodos de avaliação são temas pouco explorados quando se trata de educandos com DI, e acreditamos que isso se deva ao fato de os professores estarem mais preocupados com o conteúdo que passarão e no como irão trabalhar com esse alunado. Com tal postura, não percebem que o processo avaliativo é muito importante como, dentre outros aspectos, *feedback* sobre a prática pedagógica e um auxílio na construção de estratégias de ensino para superar as dificuldades de escolarização dos educandos com DI. Por conseguinte, a avaliação do desempenho escolar também necessita de transformações para se adequar às características de um ensino para todos, para que se revele como um valioso instrumento para o professor detectar as dificuldades e planejar estratégias para superá-las.

Segundo Valentim e Oliveira (2013), a avaliação, na proposta da perspectiva da educação inclusiva, respeita os processos de aprendizagem dos educandos e suas especificidades, mas, para isso, deve ser dinâmica, formativa e processual. Dessa forma, as avaliações e o modo como são aplicadas também necessitam modificações para que possam identificar se o educando avançou ou não e o que precisa ser trabalhado novamente. Tais modificações não deveriam suceder somente nas avaliações da escola, mas também nas avaliações em todo o universo do ensino escolar, pois seus resultados constituem dados da realidade das escolas brasileiras.

A presença de educandos com DI em escolas regulares coloca os docentes, gestores e especialistas perante uma realidade desafiadora, que lhes despertará, certamente, a criatividade para a concretização de currículos mais eficazes em benefício de todos os educandos. Todavia, questão como esta leva-nos a todos a refletir sobre o quanto ainda é

difícil para a instituição escolar lidar, pedagogicamente, com as diferenças (TERRA, 2014). Não é possível desconsiderar que os professores precisam de orientações para a prática pedagógica, adequação curricular e critérios de avaliação para ajustar os processos de ensino e de aprendizagem dos educandos com DI.

Os educandos com DI necessitam de um currículo pensado em suas especificidades, pois só assim ofereceremos respostas adequadas ao pleno desenvolvimento escolar desses indivíduos (OLIVEIRA, 2009). A escola precisa “mudar suas concepções em relação ao projeto político pedagógico, ao currículo, à ação pedagógica, às metodologias, à organização didática, as condições de aprendizagem, a avaliação” (OLIVEIRA, 2013, p.91). Observamos, ainda, poucas mudanças no ensino em função das particularidades de cada educando, denotando o quanto ainda estamos atrelados às concepções tradicionais de ensino (TERRA, 2014), caminhando na contramão dos princípios da inclusão escolar.

Na proposta de educação inclusiva, o ato de ensinar e aprender são processos dinâmicos e interligados que envolvem uma parceria de quem ensina, quem aprende e a conexão entre eles, ou seja, o ensino é um processo conjugado do docente e dos educandos. O professor precisa fazer escolhas que “demandam decisão, seleção de um caminho de aprendizagem, de uma metodologia de ensino, do uso de recursos didático-pedagógicos” (BRASIL, 2006c, p.7), ser responsável por organizar, selecionar e explicar os conteúdos, organizar as atividades e métodos adequados para a aprendizagem do educando para que este possa aplicá-la de forma independente em sua vida prática (LIBÂNEO, 2013).

O aprender significa ter acesso ao conteúdo, mas acima de tudo compreender e assimilar o que está sendo passado. O professor precisa, portanto, assumir a responsabilidade da aprendizagem também dos educandos com DI, mas se o professor tem como crença que eles não conseguem aprender, conseqüentemente não se constituirá em alguém que possa ensiná-los (GARCIA, 2005).

5.3 Percepção da prática pedagógica

Sobre a percepção da prática pedagógica com educandos com DI, as professoras P2 e P3 afirmaram sentir a necessidade de modificar a forma como davam aula, porém não se sentiam seguras e nem preparadas. Percebemos que, embora suas práticas sejam tradicionais, há o desejo de mudá-las (SANTOS, 2012b). O desconhecido e o despreparo geram medo e insegurança (SILVA, 2009) principalmente quando se trata de mudar uma postura ou adotar

outra. Entretanto, o desejo de necessidade de mudança já é um grande passo na direção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

[...] Vou ser sincera para você é meio complicado, a gente não tem assim uma especialização para trabalhar com aluno de inclusão. Então, as vezes, a gente fica um pouco com medo sabe? De estar fazendo alguma coisa de errado, de não estar dando a assistência certa para ele, a gente fica, eu pelo menos preocupada com isso. Então, a gente trabalha da maneira que a gente acha que é o certo (risos). Pode ser até que não seja o certo, mas o que a gente acha que é o certo a gente procura trabalhar. (P2)

Eu sinto. Sinto e estou sempre preocupada [...] acho que estou sempre devendo alguma coisa para eles, entendeu? Porque gostaria de fazer mais, mas é meio impossível. Até chegar na carteira deles as vezes, para dar um atendimento melhor. Às vezes, quando estou fazendo alguma coisa, alguém já interrompe e eles não conseguem fazer as atividades com interrupções, entendeu? Tendo que parar toda hora, num dá. Tem que pegar uma coisa e ir com eles até o fim, porque se parar interrompe todo o raciocínio. Então, eu sinto essa falta. Gostaria de fazer bem mais. (P3)

As falas da P2 e P3 demonstram que estas até buscam modificar suas práticas, porém faltam ferramentas que possam auxiliá-las a encontrar soluções verdadeiramente adequadas ao ensino de todos os educandos (HASSAMO, 2009). Encontramos, na realidade dessa escola, práticas com pouca ou nenhuma eficácia com os educandos com DI, ou seja, a atuação das professoras é fruto de uma formação precária. Entretanto, não adianta apenas a consciência de que precisam mudar a prática dirigida aos educandos com DI, as professoras precisam de condições e ações nisso, pois, assim, poderão prever os níveis de apoio pedagógico que serão necessários para a aprendizagem deles (OLIVEIRA, 2009).

No entanto, o que nos preocupa um pouco mais é a fala da P1 em nem sequer tentar mudar sua prática e acreditar que esta não precisa de modificação, uma vez que considera tratar de modo igual a todos os educandos. Com essa postura, será muito difícil, mesmo com formações complementares, termos uma prática pedagógica que contemple a diversidade.

Não de jeito nenhum. Eles são tratados iguais, os alunos fazem apresentação de 4º ano, matéria de 4º ano. Eles apresentam também que a estagiária ajuda. Então, eles estão integrados no meio agindo na parte assim, tudo que é feito em torno do conteúdo de 4º ano eles fazem só que são avaliados de forma diferente. Mas assim eles são iguais e acho que eles estão progredindo porque se vê o Nilson ele é um aluno que ele briga pelos interesses deles e chama todo mundo e todo mundo vai. Então, ele desenvolveu esta parte. Então, a única coisa que eu trabalho mais é desenvolver sabe? A criatividade, expressão oral, a escrita é meio complicada.

O desconhecimento por parte dos professores das necessidades e/ou especificidades dos educandos público-alvo da educação especial é um dos maiores obstáculos para atendê-los adequadamente em sala de aula comum (PLETSCH, 2009b). Esse desconhecimento ainda cria divergências nas concepções sobre inclusão escolar/educação inclusiva entre os profissionais da educação (SOUZA, 2008; SANTOS, 2012b), fazendo com que alguns professores considerem a inclusão apenas pela socialização que promove e mantenham práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

P1 e P2 em suas falas deixam claro que precisam ter formação para ensinar o educando com DI e que não tiveram tal formação. Consideramos que tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores do ensino fundamental I não têm o caráter de torná-los especialistas, para isso já temos os professores de educação especial, mas de capacitá-los para ensinar num contexto de diversidade, com métodos e estratégias diversificados.

Segundo Pletsch (2009a) e Santos (2012a), formação ou capacitação dos professores estão deixando lacunas que justificam tal despreparo e falta de conhecimento. O estudo de Garcia (2005) mostrou que as professoras não viam correlação entre a formação acadêmica e a atuação profissional, justamente porque a formação recebida não fornecia conhecimento para prática pedagógica com os educandos com DI. O mesmo observamos com as professoras P1 e P3, que participaram de atividades de formação continuada, porém provavelmente essas formações não foram suficientes na área da educação especial. Estudos evidenciaram a fundamental importância da formação continuada para que os professores possam trabalhar com os educandos com DI (MONTEIRO, 2003; GARCIA, 2005). É muito essencial que a formação continuada seja um momento para aprofundar questões sobre os desafios postos na prática pedagógica e para instrumentalizar os professores no enfrentamento desses desafios (TERRA, 2014) e para que possam repensar e rever seus métodos e práticas de ensino de modo a atender melhor os educandos com DI (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

No que tange às formações, é preciso avaliar quem são os formadores e como acontecem essas formações. Talvez as lacunas encontradas tanto na formação inicial como na continuada podem ser causadas por profissionais que não têm conhecimentos e não são capacitados. Temos que nos preocupar com a formação dos professores que capacitam os profissionais da educação, pois cabe às intuições formadoras a responsabilidade de preparar esses professores (SANTOS, 2012b). Entretanto, para isso, há a necessidade de investimento tanto na formação de base quanto na formação continuada dos profissionais (GARCIA, 2005).

Questionamos as professoras para saber como buscavam conhecimento para lidar com a inclusão dos educandos com DI, uma vez que não é oferecido pela secretaria formações sobre essa temática. As professoras buscam conhecimento pela internet quando recebem algum educando público-alvo de educação especial em sala de aula.

Ah sim, quando vem para a minha sala. Daí tem que saber a área que é né? Qual a síndrome que tem. Daí a gente tem que procurar. Você tem que ir para internet, biblioteca (risos). Por que você não tem ajuda assim de ninguém. Tem cada síndrome que ninguém nem conhece. (P1)

A gente procura ler de acordo com aquilo, quando a gente recebe o aluno. Aí a gente procura só saber do problema dele, não assim geral, assim sabe? (P2)

Olha até busco, sim, sabe. Olha eu até mesmo quando recebo um aluno é vejo se é alguma síndrome ou algo assim. Vou sempre em busca pela internet. Vê algo assim a respeito para eu saber como que é primeiro a questão da síndrome o que é que a gente pode fazer. É assim que eu faço. (P3)

Com essas falas fica evidente que a preocupação é em saber qual o *problema* do educando, qual síndrome e não como ensinar, quais atividades e estratégias utilizar. P2 e P3 acreditam na importância dessas formações na escola sobre os educandos com DI. P2 acredita que a formação continuada deve acontecer na escola com uma pessoa da própria escola que conhecesse bem o assunto para passar como trabalhar e de que forma. Por outro lado, não sabe como essa formação poderia ser feita, pois cada ano recebe um educando com uma deficiência diferente.

P3 acha bem complicado ter formações na escola, pois as deficiências não são todas iguais e não tem como ter um curso direcionado para este ou aquele educando, como é o caso dela que tem dois educandos com DI em sala de aula que são completamente diferentes em relação à aprendizagem.

É um pouco complicado essa parte, porque essa deficiência não são todos iguais [...] Os dois mesmo que eu tenho na sala é um completamente diferente, então, um já dá para acompanhar bem, o outro já é extremamente sem nenhuma autonomia que tudo você tem que estar ali senão não sai nada [...] Eu acho que é meio complicado. Eu acho que a gente tem mesmo é que conhecer a criança e a partir dela a gente ir trabalhando, porque especificamente é difícil, vai dar um curso direcionado para quem? Só para Tatiane ou só para o Lucas? (P3)

A prática pedagógica está diretamente relacionada às interações que acontecem dentro da sala de aula entre professor-educando e entre os educandos. Segundo Libâneo (2013, p.274), “as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente”.

As professoras relataram que têm um bom relacionamento com o educando com DI. P1 e P2 falaram que o relacionamento é bom e que os colegas ajudam. Porém, durante o período de observação a P1 nunca dirigiu a palavra para os educandos com DI e estes não se socializavam com os colegas de turma. A P2 em alguns momentos foi à carteira do educando com DI para agradá-lo.

Também sem problema nenhum. Todos se relacionam bem com todos. (P1)

Eles (educandos da turma) colaboram bastante com ele (Pedro), sabe? Eu vejo que se ele necessita de ajuda, de levar a cadeira, tudo as crianças estão sempre prontas para ajudar, sabe? Mesmo nas atividades, as vezes quando a Paula (estagiária) dá uma saidinha eu peço para alguém dá uma orientação para ele, dá uma olhadinha. O dia que Paula tem que sair mais cedo, porque é época de prova sempre peço para alguém, eles são sempre prontos para ajudar. (P2)

Sobre P3, observamos uma postura diferente, pois a professora se mostrou mais responsável pelo ensino dos educandos com DI, passava as atividades, olhava o caderno e ia até à carteira dos educandos com DI para ver a lição, porém isso acontecia com mais frequência com o educando Lucas. Relatou que os educandos não interagiam com os educandos com DI e que havia um certo preconceito de alguns deles. Tal resultado corrobora com o estudo de Silva (2009), no qual os educandos com DI tinham dificuldade de estabelecer contato social, ficavam sozinhos, não interagiam com outras pessoas nem na sala de aula e nem no recreio.

Este ano estou achando bem difícil a aceitação, esses alunos não sei estão com uma outra cabeça e eles não interagem, até mesmo na merenda, no horário da merenda eu vejo eles não estão com a sala com o grupo, eles estão separados ou com outros coleguinhas que tem a mesma dificuldade que eles e só. Na sala mesmo você vê a interação entre eles colegas é só com Aline, com o Jorge que eles brincam, então, a Ana também, mas são poucos, pouquíssimos. Professora de educação física também já reclamou que teve que brigar com algumas meninas lá para aceitar a Tatiane sabe? Então, é meio complicado mexer com isso. Aceitação das pessoas essa discriminação toda. (P3)

Foi assinalado que os educandos com DI, ao interagirem apenas com as estagiárias, não tinham oportunidade, durante as aulas, de conversar com os colegas, pois estavam fazendo outras atividades. Evidenciamos que a presença da estagiária e a forma com que ela trabalhava com esses educandos fazia com que a interação entre os educandos, colegas e a professora pouco ou quase nunca acontecia. A socialização tem um papel muito importante na aprendizagem dos educandos, pois é pela interação com diferentes colegas que os educandos aprendem, encontram significado e propósito na aprendizagem, sendo assim, os educandos não aprendem só nas interações com o professor (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No que diz respeito ao relacionamento das professoras com seus educandos com DI, elas diziam ter um bom relacionamento com eles, mas apenas P3 tinha um contato mais próximo com esses educandos, tentava dar atenção durante as atividades e segundo Garcia (2005) a existência de vínculo afetivo fortalece a relação pedagógica, e acreditamos da mesma forma que este vínculo irá auxiliar na socialização em sala de aula.

Numa boa, não tenho problema algum. (P1)

Ah eu acho que (pausa) não sei, não tem uma palavra específica para falar, mas eu acho que é boa a minha relação com o Pedro. Ele é tranquilo também, não tem problema nenhum. Então, eu acho que é uma relação boa. (P2)

Apesar da sala assim, eles ficam um pouco distantes, mas a gente tem um bom relacionamento, sabe? A gente bate papo, conversa na hora da merenda enfim é eu acho que é bom. (P3)

Esse bom relacionamento relatado pelas professoras referiam-se ao fato de os educandos com DI não terem problemas de comportamento, o que torna mais fácil a convivência deles em sala de aula. Contudo, a aceitação dos educandos com DI em sala de aula vai além do relacionamento cordial, o professor precisa compreender suas potencialidades e limitações, reconhecê-los como detentor dos mesmos direitos que os demais e oferecer um serviço que dê condições para que as potencialidades deles sejam desenvolvidas (CRIPPA, 2012).

Uma vez que a interação dos educandos com DI com os colegas, professores e funcionários, além de ser benéfico para todos os participantes é de suma importância para seu desenvolvimento e muito positivo para sua aprendizagem. Observamos que os educandos com DI estão matriculados na rede regular de ensino, porém seu processo de socialização não está acontecendo de forma que se beneficiem do ambiente escolar, e convivem com educandos

com comportamento típico. Segundo Gomes (2005), a qualidade de mediação do professor tem um importante papel na socialização desses educandos na sala de aula comum.

Quando questionadas sobre a relação com a família dos educandos com deficiência intelectual, P1 disse que a relação era boa, mas com a família de um deles não estabelecera contato e considerava essas relações complicadas, dependendo do nível cultural dos responsáveis. P2 disse não ter contato nenhum com a família e que não podia contar com a ajuda da mãe do Pedro. P3 é a única que tinha um bom relacionamento com a família de seus educandos com DI; disse que a família era participativa, porém ninguém auxiliava nos trabalhos nem nas tarefas.

Numa boa. Assim ó, eu não conheço a família da Kelly. Mas a família ela é complicada. Quando a família tem uma cultura razoável como a mãe do Nilson (professora eventual da escola) você não encontra problemas. Mas a maioria dos pais de alunos integrados eles não aceitam que os filhos são especiais. Eles acham que você está rotulando o filho. Eles já chegam [...] com o pé atrás com todo mundo, mas o rótulo não é nosso é da família. É muito complicado a família de especiais. A cobrança é a mesma, mas não tem retorno de família não, nunca teve de nenhuma. Eles só sabem cobrar só. A escola sempre está errada. É, o problema é sério, mas o problema não é a criança é a família. Eles não aceitam e têm preconceito. (P1)

Aí olha vou ser sincera eu nem conheço a mãe dele. Não participa de reunião. Tudo que é pedido eu não vejo retorno da família. Não tenho contato com a mãe dele. (P2)

Tenho contato, eles participam muito, são participativos. A gente conversa bem, temos um bom diálogo até a questão mesmo de ensino e aprendizagem que eu estou falando que eles exigem porque eu sei eles querem um pouquinho mais, a participação nos trabalhos, nossa é uma luta porque diante daquele conteúdo todo que eu trabalho é separar uma parte para eles que eles são capazes de fazer. E se viu a apresentação dos dois? Então, não era muita coisa não era pouco, mas eles foram, assumiram a parte deles, eles foram lá na frente. A Tatiane, trouxe um mapa da região em estudo e falou o que tinha que ser dito, faltou alguma coisa porque eu queria um pouquinho mais, não era só falar, por exemplo, os Estados e as capitais da região. Eu queria pelo menos uma curiosidade de um Estado, alguma coisa assim e não foi possível, sabe? É não trouxeram nem por escrito, nem nada e eu mandei bilhete para mãe e a mãe estava querendo isso que desse trabalho que desse isso, mas por outro lado ficou um pouco falho e eu pedi uma curiosidade e nenhum dos dois apresentou. Mas a mãe do Lucas também veio, nós conversamos ela também, a questão da tarefa que ele não está trazendo ela disse que ele não fala, ela pergunta se tem tarefa e ele diz que não e fica por isso mesmo sendo que tem né. Eu só falei para ela cobrar um pouco mais que ele é capaz, então, é só um pouquinho de preguiça que Lucas tem um pouquinho da preguiça sim, meio devagar, mas ele consegue, consegue sim. (P3)

As professoras tendem a cobrar menos responsabilidade dos educandos com DI e de seus responsáveis, por saber que não podem contar com o apoio da família. Contudo, os educandos com DI necessitam ser cobrados da mesma forma que os demais, assim como precisam ser respeitados em seu ritmo de aprendizagem, pois a falta de compromisso e participação da família na vida escolar do educando com DI foi apontada também como obstáculo do processo educacional inclusivo nas pesquisas realizadas por Capellini e Rodrigues (2009) e Terra (2014). O não exigir deles, os educandos com DI e de seus familiares, mostra mais uma vez a exclusão desses indivíduos no contexto escolar. Precisamos reconhecer que as dificuldades não são apenas dos educandos, mas são resultantes, na maior parte, de como a educação é concebida e colocada em prática (OLIVEIRA; MARTINS, 2011).

A inclusão não deve acontecer apenas na perspectiva física, o educando com DI estar presente em sala de aula; é necessário proporcionar-lhes a participação efetiva e garantir-lhes a aprendizagem (OLIVEIRA, 2009), como também é necessário a transformação do ambiente educacional, tanto no desempenho da prática pedagógica, como na maneira que o professor da sala comum percebe, compreende (GARCIA, 2005) e avalia sua prática.

5.4 Necessidades pedagógicas

Com a presença do educando com DI, as professoras relataram que necessitavam de suporte, orientação e formação mais específica para atender às necessidades deles, assim como apontam os estudos de Monteiro e Manzini (2008); Pletsch e Glat (2012b).

A formação inicial dos professores deve-se voltar para uma educação na perspectiva da diversidade (FERREIRA; FERREIRA, 2007), e possíveis lacunas deixadas dessa formação pode ser preenchidas pela formação continuada (SANTOS, 2012b), pois:

[...] cada vez mais se reconhece que os processos formativos dos professores requerem mudanças significativas, visando a dar respostas à complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade para atender à diversidade do alunado (MARTINS, 2009, p.154).

Nessa perspectiva, as professoras não se consideravam capacitadas para ensinar os educandos com deficiência intelectual, pois em sua formação não tiveram cursos sobre educação especial e nem especificamente sobre deficiência intelectual, considerações também apontadas em outros estudos (CARVALHO, 2004; MONTEIRO, 2003; GOMES, 2005; OLIVEIRA; MARTINS, 2011). Ademais, não sabiam definir que tipo de formação deveriam

ter para atender à demanda da escola, pois existem vários tipos de deficiências e graus de comprometimento.

Ah teria que ter uma formação que é o caso da Joana (professora que está como estagiária na sala). Ela cursou uma faculdade, fez graduação, especializada em crianças com problemas. Então, ela conhece todo tipo de doença, ela tem o conhecimento e como tratar delas, é o caso que nós não temos. Conhecimento específico para com essas crianças, nós não temos isso nenhuma de nós é formada. (P1)

Daí eu já não sei, quem daria essa formação, porque tem escola que tem educação especial acho que a escola (cita o nome de outra escola) ainda tem, se não me engano ou já tiraram também não sei. Então, é, eu acho que não sei eu acho que tem que ser da própria escola mesmo [...] que estivesse mais por dentro do assunto que pudesse passar para a gente tudo isso sabe. Vamos trabalhar assim, vamos trabalhar desse jeito, daquele jeito. Por um lado eu penso assim por outro eu penso também que cada ano a gente recebe um aluno com uma deficiência diferente então, não sei como que poderia fazer, o que poderia ser feito, para que a gente pudesse, sei lá, trabalhar melhor com esses alunos. (P2)

[...] o curso também poderia ser voltado, mas é, só tem este agravante das diferenças, do grau de dificuldade de cada um, o grau de dificuldade mas também na deficiência que tem vários tipos, tem vários graus de deficiência. (P3)

Na fala da P1, nota-se que essa professora ainda tem uma visão de que o problema da não aprendizagem está na criança e que deficiência intelectual é uma doença.

É preciso que os professores cultivem em seu dia a dia uma postura reflexiva sobre sua atuação com os educandos, reflitam sobre o que ensinam, como ensinam e a maneira que os educandos estão assimilando as informações. Acreditamos que exercendo essas reflexões o professor desenvolverá um processo de autoformação que servirá de auxílio em sua prática pedagógica. Entendemos que o desenvolvimento profissional pode ser decorrente tanto de contextos formais como de trocas reflexivas com colegas sobre a própria prática ou experiência (REIS, 2011).

Vislumbramos, ainda, que o trabalho realizado com o educando com DI, tanto em sala de aula ou na sala de recursos, é um trabalho individual e solitário, o que nos revela contradições e fragmentação da prática com eles. Não existia parceria, troca de experiência ou informação com a professora da educação especial. Aliás, a falta de apoio do professor de educação especial em sala de aula e ausência de comunicação deste com o professor da sala comum também foi apontado nos estudos de Silva (2009) e Santos (2012b).

Se você for conversar com ela (professora Marcela de educação especial), você pergunta como está o Nilson e a Kelly dentro da sala do 4º ano A. Como é que é lá dentro? Ela vai saber responder para você? Só se ela chutar. E você pergunta para mim como é os dois lá. Eu não sei, não tenho a mínima ideia do que fazem ou deixam de fazer. Não sei. Eles não falam e eu não sei. (P1)

Mas eu acho que deveria ter um dia específico para isso. Eu não sei o trabalho, como ela faz o trabalho com ele lá e ela sabe o da gente porque a gente está sempre falando com ela. Às vezes, no HTC ou então às vezes estou ali conversando ali fora eu converso com ela olha eu faço isso, isso e isso. Então, a gente passa um pouquinho daquilo que está sendo feito para ela, sabe. É este o trabalho que a gente faz. (P2)

[...] sempre houve esta preocupação, mas não tem nada mesmo direcionado, a gente que tem que ir atrás. Eu não sei se você já notou também a Marcela (professora de educação especial), a gente não a vê, dificilmente [...] talvez ela (professora de educação especial) esteja aí e quando, assim, ela esta em atendimento e não fica assim, não passa nas salas e nada. Sinceramente eu só a vi [...] nos dias de conselho. (P3)

As professoras recebiam orientações apenas quando solicitavam e sentiam falta do *feedback* da professora de educação especial sobre o atendimento de seus educandos. As professoras necessitavam de orientações de como trabalhar com esses educandos e diziam que, quando recebiam, era de forma generalizada. Acreditavam que a professora de educação especial deveria estar presente em sala de aula para auxiliá-las na adequação da proposta curricular. Semelhante necessidade de auxiliar em sala também é constatada nos estudos de Gomes (2005); Silva (2009); Tédde (2012) e Toledo e Vitaliano (2012). A ideia de colaboração entre os professores da sala comum e o da educação especial já é indicada nas diretrizes nacionais da Resolução n.04/09 “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” (Art. 13, item VIII). P1 e P2 sugeriram encontros semanais com dia e horário específico para conversarem sobre o educando com DI, os processos de ensino e aprendizagem, os conteúdos, objetivos e atividades para eles.

[...] O certo e o ideal seriam semanal, mas nós não temos. E também tem uma coisa também é jogado. No caso fala você tem que fazer isso, isso e isso, mas não explica como entendeu? Você tem que se virar [...] acho que ela (professora de educação especial) deveria estar aqui dentro da sala de aula. Ela tinha que fazer a parte dela lá, mas ela também tinha que estar presente pelo menos uma vez por semana ela estar aqui dentro da sala de

aula vê como é que este aluno se relaciona com a sala e a sala se relaciona com ele. Porque se ela tem o conhecimento, se ela tem tal cargo isso quer dizer que ela tem conhecimento, então ela podia analisar muito melhor esta criança dentro do contexto da sala de aula do que só na salinha dela ali específica. Ali não é vida real é um momento só daquilo que você vai montar joguinho você vai fazer desenho. E agora aqui numa sala em média de 35, tem que ser 30, mas até chegar a 30 vai demorar bastante. E aí? A realidade completamente diferente, a aprendizagem é completamente diferente você sozinha e você com o seu grupo. Isso não acontece. (P1)

Eu acho que deveria ser assim, por exemplo, num dia específico, num horário específico, entende? Para conversar. Não precisaria ser todo mês certo ou toda semana. Assim, poderia ser esporádico, entendeu? Para que a gente, sei lá, aprendesse um pouquinho mais como trabalhar com estes alunos. Que logo no começo do ano quando a gente pega, a gente fica um pouquinho perdida [...] Então, você não sabe o que dar, até onde o aluno aprendeu ou não aprendeu, o que vai introduzir para o aluno, sabe? [...] Então, eu acho que teria que ter sim [...] um dia específico para conversar, para gente falar como que o aluno está, como que o aluno não está, como que vai fazer as atividades dele, como que você vai desenvolver o trabalho todo com ele. Olha vamos ver como é que está, como é que não está. Você está trabalhando assim, você não está trabalhando assim, você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo [...] a gente acha que está certo e de repente aquilo que a gente acha que está certo não é o certo. Certo. Então, uma pessoa que tenha mais experiência no ramo acho que pode orientar a gente bem melhor. (P2)

É importante, portanto, que o professor da sala comum e o professor de educação especial compartilhem do mesmo método de intervenção para assegurar a continuidade do processo educacional dos educandos (BLANCO, 2004). Em seu estudo, Capellini (2004) verificou as implicações do ensino colaborativo (parceria entre professores de ensino comum e especial) em duas escolas de ensino fundamental, com turmas de 1º a 4º ano. Os resultados indicaram que o ensino colaborativo foi avaliado como efetivo enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, e os seis educandos com DI tiveram evolução no desempenho tanto acadêmico como no de socialização.

O papel do professor de educação especial deve ser o de dar apoio ao professor da sala regular quanto às necessidades dos educandos com DI. Porém, nesse estudo a forma de comunicação entre as professoras da sala comum e a da educação especial era por relatórios. A professora de Educação especial pedia relatórios para saber como que o educando estava, mas nunca entregava relatório de como esse educando estava na sala dela para as professoras. A cobrança de relatórios da professora de educação especial gerava um desconforto na P1, esta dizia não fazer os relatórios, pois nunca viu relatório dela sobre seus educandos.

[...] No final do ano a voz maior não é a minha é a deles (se refere as professoras da sala de recurso). O que acontece lá? Não sei. O que eles fazem? Desenho? Aqui é uma sala de aula. O que eu vejo é exposição desenho, belezinha montadinho, joguinho. Poxa isso, isso eu não acho que seja tratar uma criança com alguma síndrome, é? Eu faço a pergunta porque eu não sei. Quando eu pergunto é porque realmente eu não sei, entendeu? Eu não sei como é que funciona lá. Nunca vi. E lá é atendido assim uma criança e cada criança é atendido num horário específico e sozinha. Agora a realidade de uma criança especial sozinha com uma professora é uma coisa, agora a realidade de uma criança com problema, com alguma deficiência dentro de uma sala de aula é completamente diferente. Você não pode analisar o comportamento de uma criança só com você e uma criança no contexto de uma sala de aula. Tem como avaliar? Não tem. Como é que você vai fazer o relatório de uma criança como é que ela é lá sozinha? Ou ela é maravilhosa lá e aqui dentro ela não é. Ou ela é maravilhosa aqui com todos mas não é lá. E aí? Você não tem como fazer uma análise desse jeito, não tem. (P1)

A colaboração entre as professoras da educação especial e as da sala comum é importante para a busca de práticas favoráveis ao desenvolvimento do educando com DI. Algumas pesquisas apontam que a parceria entre a educação especial e a regular é o caminho mais propício para promover e favorecer as condições de participação e aprendizagem dos educandos com DI e para o êxito da inclusão escolar (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; PLETSCHE, 2009b; BOER; 2012; BRAUN, 2012; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). Essa conexão possibilitará criar um momento significativo de aprendizagem, poderão repensar suas práticas pedagógicas em sala de aula, construir práticas mais adequadas aos educandos e de acordo com os princípios defendidos por políticas públicas de educação (MIZUKAMI et al., 2002).

Tal formação requer que o profissional de ensino torne-se mais consciente, não apenas das características e potencialidades dos alunos, mas, também, de suas próprias condições para atuar pedagogicamente com os mesmos em um ambiente inclusivo e da necessidade de refletir constantemente sobre sua prática, a fim de modificá-la, quando necessário (MARTINS, 2009, p.156).

No que tange à interação, foi observado que não havia socialização dos educandos com deficiência intelectual com os colegas de turma, o que pode ser justificado pela imaturidade dos educandos e pelo fato de os educandos com DI sentarem afastados dos colegas de sala. A interação desse educando com seus pares faz dele um membro que participa ativamente da formação de um saber compartilhado (BRASIL, 2010b). Como sabemos, a escola deve ser um lugar agradável para que ocorra interações sadias e a prática

pedagógica deve envolver a todos e cada um pelo interesse e motivação para a aprendizagem (CARVALHO, 2004).

A P3 mostrou-se muito preocupada com seus educandos, pois no próximo ano irão para o ensino fundamental II, e com tantas mudanças, diversos professores, a professora sentia receio de os educandos com DI ficarem abandonados.

Então, espero que as coisas mudem para ajudá-los porque a gente sabe que tem bastante casos na escola. O ano que vem eu não sei como que é o trabalho também a partir do 6º ano, porque eles a gente assim não retém e eu fico preocupada, tenho um pouco de medo deles, é passar por situações constrangedoras e tudo mais com turmas maiores que eles. Porque agora neste momento eles que são os maiores da escola e o ano que vem serão os menores. E como eu disse se eu pudesse contar com o grupo para poder apoiá-los olha vou ter que conversar, porque eu lembro de outros anos porque eu falava com os coleguinhas olha o ano que vem, os primeiros dias orientar o coleguinha porque eles que têm que mudar de sala, se ajuda vai com eles foi assim eu não tinha essa preocupação que eu tenho com os dois hoje. Eu não sei as crianças estão mudando, eu queria que fosse para melhor, não sei parece que as coisas estão piorando. Quanto mais mostra este tipo de situações parece que piora, porque anos anteriores eu não tinha muito essa preocupação eu sabia que eles iam apoiar os coleguinhas, sabe. E o ano que vem eu tenho medo deles ficarem sozinhos, ficarem aí não sabem para onde vão (professora se emociona) e eu também nem sei como é que é trabalhado com esses alunos no período da manhã, se eles fazem que tipo de acompanhamento. Eu vejo muito eles fora da sala, quando a gente vem terça e quinta de manhã fazer o HTC, muitos dos nossos alunos dos anos anteriores eles estão muito fora da sala, a estagiária está sozinha com eles ou ali na mesa da merenda ou numa das salas ali, não dentro, eu vejo bastante. (P3)

Outra demanda sentida pelas professoras é a ausência da participação da família dos educandos com DI. Segundo P1, as famílias não aceitavam e rejeitavam os filhos, por isso, era muito difícil para a professora que percebe que o educando tem alguma deficiência ter a ajuda da família para procurar outros especialistas.

Quando questionadas como deveria ser a participação da família, P1 considerava que os pais deveriam comunicar sobre a deficiência do filho. Observamos uma preocupação em saber das dificuldades ou limitações dos educandos com DI ao invés de saber quais são as potencialidades desse educando.

Contando a verdade sobre os problemas que a criança tem, porque tudo eles omitem. Eles omitem tudo tudo tudo tudo. Para fazer a matrícula [...] mentem dos problemas que têm [...] aí você vai descobrir as verdades no dia a dia que elas (família) omitem. E elas chegam com as quatro pedras na mão [...] isso o tempo todo, todas sem exceções. (P1)

P2 também destacou a participação da família e considerava que, se isso acontecesse efetivamente, iria proporcionar melhores resultados com o educando com DI, e assim relatou a importância da presença da família do Pedro na escola.

Eu acho que a mãe dele devia participar mais, vir mais à escola, conversar mais. Não só entendeu com a professora, mas com todas as pessoas da escola que são ligadas diretamente a ele, certo. Porque tem coisas que se passa com ele que a gente não sabe, então, eu acho que tem coisas que seriam interessantes até para o próprio rendimento dele, entendeu? É coisa que não acontece, certo. A mãe não participa de nada para a gente conseguir alguma coisa dela a gente tem que praticamente impor [...] pedir a escola ir lá. Na festa junina que ele ia participar precisou a escola quase que praticamente obrigá-la a trazê-lo e vir também para assisti-lo, porque ele nunca tinha participado de uma festa junina, dançado, porque nós colocamos ele para dançar na festa junina mesmo com cadeira de roda. Então, eu acho que seria interessante que a mãe participasse mais, que a gente se interessasse mais até da vida pessoal dele mesmo, porque a gente pergunta para ele e ele não sabe, ele não sabe quantos irmãos ele têm, ele não sabe quem mora com ele e quem não mora, ele não consegue fazer isso, falar tudo isso. Sabe então eu acho que através da família a gente poderia ajudá-lo muito mais. Ah está precisando disso, está precisando daquilo, ou está com deficiência nisso, deficiência naquilo, aí aconteceu isso, aconteceu aquilo, então, eu acho que seria bem interessante. Eu acho que ajudaria bem mais se pudesse participar mais. (P2)

A participação dos responsáveis nas atividades da escola e ajuda nas tarefas de casa têm muito a contribuir para efetivação do processo de inclusão (MONTEIRO, 2003; SANTOS, 2012b), e o contato com a família dos educandos também pode trazer benefícios à prática pedagógica por considerarmos a família uma aliada nos processos de ensino e aprendizagem.

Observamos uma grande demanda no tocante aos processos de ensino e aprendizagem com os educandos com DI e poucas atitudes, ações para suprir tais necessidades. Infelizmente, em termos de ações pedagógicas consideramos que foram poucas as potencialidades vivenciadas no ambiente escolar, porém é o começo para que haja alguma transformação.

Precisamos, portanto, pensar novas metodologias, adequar o currículo, adequar as atividades, utilizar diferentes recursos para aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual. Ver os educandos em sua individualidade, reconhecer os limites e as dificuldades, porém focar o olhar pedagógico nas potencialidades dos educandos, perceber até onde o educando pode avançar e ter como finalidade alcançar o máximo de aprendizagem.

Acreditamos que uma prática pensada na diversidade dos educandos possa favorecer o processo de inclusão dos educandos com DI, auxiliar na superação das dificuldades e, conseqüentemente, fazer com que a aprendizagem se efetive. Os educandos com DI precisam mais do que apenas serem colocados em salas comuns, precisam ser incluídos como membros iguais, valorizados, ser envolvidos em uma aprendizagem ativa nas salas de aula (STAINBACK et al., 1999) e de práticas pedagógicas de ensino e de interação que sejam tanto pluralizadas como individuais (SANTOS, 2012b).

A inclusão dos educandos com deficiência intelectual é de responsabilidade tanto social quanto política. Esse educando tem direito a uma escola que busque atender às suas necessidades e que faça as adequações necessárias para seu sucesso nos processos de escolarização, tais como, modificação nas concepções do projeto pedagógico e currículo, diversificação nas metodologias, reestruturação das condições físicas e materiais que são disponibilizadas, priorização da qualidade dos serviços de apoio do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as potencialidades e limites da prática pedagógica de três professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental que atuavam com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública municipal com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A opção por analisar as práticas pedagógicas de professores que atuam com os educandos com deficiência intelectual deu-se por entendermos que a ação do professor pode contribuir ou não para a efetiva inclusão desses educandos. Foram levantadas indagações com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre a atuação dos professores das escolas com alto Ideb e como estavam inseridos os educandos com deficiência intelectual nessa escola, um tema pouco explorado e discutido.

O estudo revelou a complexidade do processo de inclusão escolar, particularmente no âmbito das práticas pedagógicas dirigidas aos processos de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual. A escola enfrenta muitos obstáculos para atender de forma eficiente às necessidades dos educandos com DI; além disso, constatamos que mesmo em uma escola com alto Ideb, o processo de inclusão dos educandos com DI apresentou lacunas atitudinais, pedagógicas e de formação ainda a serem superadas. A maneira como a escola investigada concebe a inclusão dos educandos com deficiência intelectual e como se desenvolvem as práticas pedagógicas das professoras participantes mostrou um ambiente frágil em sua concepção de ensino inclusivo.

Diante da realidade investigada, evidenciamos as potencialidades e os limites da prática pedagógica das professoras participantes. No que concerne às potencialidades da prática pedagógica, presenciamos alguns fatos que consideramos o início de ações voltadas para a concepção de ensino inclusivo, são eles: as professoras participantes apresentaram certa preocupação da forma como estava acontecendo a inclusão dos educandos com DI. Observamos práticas com a intenção de modificar a estrutura da sala de aula, como reorganização das carteiras em fileiras em dupla, propor atividades em grupo e utilizar recursos tecnológicos. As professoras demonstraram sentir falta da participação dos familiares desses educandos e a necessidade de uma parceria com a professora de educação especial.

No entanto, alguns aspectos encontrados no contexto da sala de aula consideramos como limitantes da prática pedagógica com educandos com deficiência intelectual. As professoras não se consideravam capacitadas, pois não tinham formação específica para trabalhar com educandos com DI. No entanto, elas não buscavam cursos para aprimorar sua

atuação em sala de aula e não tinham conhecimento sobre adequação curricular. Acreditamos que a formação que as professoras participantes necessitavam deveria ter como foco a prática pedagógica, o planejamento e o como avaliar os avanços e as dificuldades dos educandos. Essa formação precisa responder às expectativas dos professores com o modo de lidar com as diferenças dos educandos com deficiência intelectual na sala de aula comum.

Também constatamos a presença de práticas pedagógicas tradicionais para educandos com DI, centradas na figura do professor e na mera transmissão do conteúdo. As práticas não sofreram nenhuma modificação, seja nos procedimentos de ensino, atividades seja nas avaliações, o que colaborou na acentuação das dificuldades dos educandos. Quando o ensino se concentra na figura do professor e se caracteriza na exposição e memorização do conteúdo, o ato de aprender torna-se exclusivamente de responsabilidade do educando, uma vez que este precisa reproduzir o conhecimento transmitido pelo professor. Ensinar por ensinar e de forma mecanizada não é cumprir o verdadeiro papel do professor, pois a docência não se reduz a uma atividade técnica de execução de modelos pré-estabelecidos.

Ao longo deste estudo, identificamos fatores relevantes que implicaram a não efetivação da inclusão dos educandos com deficiência no ensino regular, são eles: formação deficitária, concepção segregatória e baixa expectativa acadêmica, falta de apoio e suporte às professoras em sala de aula, ênfase curricular centrada em atividades empobrecidas de significado cultural e sentido pessoal e o predomínio de práticas pedagógicas fundamentadas no modelo tradicional.

Nesse sentido, constatamos, dentre outros aspectos já aqui considerados, a urgente necessidade de se estruturar um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação especial e os professores da sala comum, que já é uma prerrogativa legal, com o intuito de proporcionar momentos de reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem dos educandos com DI, proporcionando práticas pedagógicas que não tenham atitudes segregatórias, que visem à diversidade, que valorizem as diferenças e promovam a aprendizagem de todos os educandos. O ato de incluir exige um novo posicionamento da escola e reflexões dos professores sobre sua prática para que haja aprendizagem dessa totalidade de indivíduos. A transformação da prática pedagógica em nossas escolas oferece condições viáveis de aprendizagem e remove barreiras tanto físicas como atitudinais para a participação efetiva de qualquer educando, independentemente de suas características ou necessidades.

O que observamos durante as aulas é que as atividades, mesmo com os educandos sem deficiência intelectual, não passavam por intervenções. De modo geral, para que haja

aprendizagem se faz necessário elaborar atividades diversificadas e de acordo com o nível de conhecimento do educando, propiciar a participação dos educandos na construção do conhecimento, fazer intervenções que proporcionem a reflexão do educando sobre a atividade e o conteúdo a ele passado. Ademais, que tais intervenções sejam planejadas com o intuito de oferecer práticas pedagógicas possibilitantes da aprendizagem e desenvolvimento do educandos com deficiência intelectual.

Os sistemas educacionais brasileiros ainda possuem uma cultura homogeneizadora, que não concebe as diferenças e não dá respostas para o atendimento das necessidades de todos os educandos, um contexto em que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas não sofreram ressignificação para alcançar esses fins nessa área. Desse modo, tal cenário associado com a não adequação da estrutura física e do currículo às necessidades dos educandos; falta de recursos e materiais adequados; a má qualificação dos profissionais; avaliação inadequada e as percepções negativas de pais, profissionais e professores para com esses educandos afetam os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, impedem o processo de inclusão dos educandos dos quais aqui tratamos.

Esperamos, portanto, que este estudo colabore com a discussão e compreensão da prática pedagógica para os educandos com deficiência intelectual como também sobre as problemáticas e demandas da escola pública municipal a respeito da inclusão deles. Não consideramos esgotadas as discussões, mas esperamos que elas possam contribuir de forma significativa para a reflexão e para a promoção de práticas pedagógicas mais adequadas para os educandos com deficiência intelectual, matriculados na classe comum.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification and systems of supports. 11th ed. Washington (DC): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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, jun. 2004. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/284>>. Acesso em: mai. 2014.

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: ALMEIDA, M. A. (org.) **Deficiência Intelectual**: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE – São Paulo: SE, 2012, p. 51-64.

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000b.

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341-352, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/8639>> Acesso em: jun. 2014.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. São Paulo: Papirus Editora, 2011.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.. Trad. Fátima Murad – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual**: análise de uma realidade. 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 05 mai. 2014

_____. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao34.htm>. Acesso em: 05 mai. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 05 mai. 2014.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Capítulo III: Da educação, da cultura e do desporto. Seção I: Da educação (Art. 205 a 214)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 mai. 2014

_____. Presidência da República. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em 04 dez. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº **04/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf> Acesso: 06 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB **17/2001**. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Convenção da Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.626/2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 14 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEE, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em 06 jun 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, 2006b. <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. - Brasília: MEC/SEESP, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso: 17 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] /coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006d.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 09 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva educação Inclusiva**. – Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: edição especial Profissão docente**. Ano XIX – Nº 14 – Outubro/2009a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 dz. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2010a. Disponível em: <file:///C:/Users/wcarins/Downloads/pne_projeto_lei.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. – Brasília: MEC/SEESP, 2010b.

_____. Ministério da Educação . **Manual de Orientação: Programa de Implantação de**

Sala de Recursos Multifuncionais. – Brasília: MEC/SEESP, 2010c.

_____. Ministério da Educação. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva.** – Brasília: MEC/SEESP, 2010d.

_____. Ministério da Educação. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva, Fascículo I, Brasília, SEESP/ SEED/ MEC, 2010e.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 10 mai 2014.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística de Educação Básica/ Censo Escolar 2013.** Brasília, MEC/INEP, 2013c. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 jul 2014.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2013.** Brasília, fev. 2014a. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf>. Acesso em: 10 jul 2014.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 60.075**, DE 17 DE JANEIRO DE 2014b. Altera a denominação do "Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual", instituído pelo Decreto nº 58.658, de 4 de dezembro de 2012, estabelece as diretrizes e metas para sua implementação e dá providências correlatas. Disponível em:< <http://www.al.so.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60075-17.01.2014.html>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 324p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 300 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Reorganização do ensino em tempos de inclusão: diferenciações e adequações curriculares.** Palestra proferida no VI Congresso Brasileiro de Educação

Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, São Carlos- SP, em 03 de novembro de 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação** (PUCRS. Impresso), Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782>> Acesso em: fev. 2014.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012. Disponível em:< <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6535>>. Acesso em: jun. 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. – Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Trad. Cláudia Schilling. 5ª. Edição, Editora Ática, São Paulo, 2003.

CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo como uma contrinuição para a educação inclusiva**. 2012. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2012.

DUBOC, M. J. O. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho Pontos e contrapontos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**– Salvador: EDUFBA, 2012.

FARIAS, I. M. S. de et al. **Didática e Docência aprendendo a profissão**. Brasília : Liber livro, 2009.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula**. 2005. 270p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento Psicologia da educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMÉZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência In: SACRISTÁN, J.G. e GOMÉZ A. I. P. **O Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 2007. p.13-26.

GOMES, W. O. **Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental.** 2005. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GUILHOTO, L. M. de F. F. Aspectos biológicos da deficiência intelectual. **Revista Deficiência Intelectual.** v. 1, n. 1, p. 10-15, jul/dez. 2011. Disponível em: http://issuu.com/zeppelini/docs/revista_di, Acesso em: jul.2014

HASSAMO, I. C. da S. **Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental.** 65p. Dissertação (Mestrado integrado em Psicologia. Universidade de Lisboa, 2009.

HEWARD, W.L. **Exceptional Children: An Introduction to Special Education.** The Ohio State University, Pearson, 2012.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JOMTIEN . **Declaração Mundial de Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed. (Demais edições) Campinas, SP: Autores Associados, 2007. P.49-68.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O. Formas diversificadas de organização do Ensino para alunos com deficiência Intelectual/mental: a flexibilização Curricular na educação inclusiva. **In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. (org.) Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças.** – Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. P.39-65.

LEONARDO; N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).** V. 12, n. 2, p. 431-440, Jul/Dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a14>> Acesso em: maio. 2014.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____ . Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 21 nov. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2013.

LIMA; R. S. de.; SILVA, A. M. da. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental. Horizontes – **Revista de Educação,** Dourados, MS, n.1, v1, jan/jun. 2013. Disponível em:< <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/viewFile/2493/1446>> Acesso em: out. 2014.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com Deficiência intelectual.** 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003, p.11-25.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica.** Editora UFJF, 2001.

MARTINS, L. de A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contrinuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R. & JESUS, D. M. De. (org). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** – Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-28.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 6. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Trad. Windyz Brazão Ferreira. – Poto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. A escola como organização que aprende: comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. In: MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 71-93.

MONTEIRO, A. T. M. **Educação inclusiva: um olhar sobre o professor.** 2003. 113p. Dissertação (Mestrado em educação) – Conhecimento e Inclusão Social em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

MONTEIRO, K. R. A. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala: alunos com deficiência na Prova Brasil.** 122p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

MONTEIRO, A. P. H. MANZINI. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, vol.14 n.1, p. 35-52, jan/abr. 2008.

Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: fev. 2014.

MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI., 2012, Universidade Estadual de Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p.1526 - 1537.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S. e GIROTO, C. R. M. (org.) **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.** – São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008a. p. 111-128.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S. e GIROTO, C. R. M. (org.) **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.** – São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008b. p.129-144.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.** 1ª ed. LondrinaPR : ABPEE, 2009, v.06, p. 69-82.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação Especial e inclusão: temas atuais** – São Carlos: Marquezini e Manzini, ABPEE, 2013. p.89-108.

OLIVEIRA, E. S. de; MARTINS, L. de A. R. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011. Disponível em:< <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5696>> Acesso em: Jan. 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. de; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação Pedagógica na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva.** –São Paulo. Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.**1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 10 mai 2014.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual.** Montreal – Canadá,06 de outubro de 2004. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/declaracaodemontreal.pdf> Acesso em: 06 out. 2014.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Editora UFPR, n. 33, pp. 143-156, 2009a. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-406020090001000100010&script=sci_arttext> Acesso em: jun. 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de educação e humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009b.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com eficiência mental/intelectual na perspectiva da teoria historicocultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. *Revista Educação em Foco*, v. 1, p. 239-250, 2012. Disponível em:< http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/PLETSCH,%20_Artigosemperiodicos_2012.2.pdf> Acesso em: out. 2014.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. *Democratizar*, v. I I , n. 2 , mai./ago. 2008. Disponível em:< <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/ainclusaoumprocessoemconstrucao.pdf>> Acesso em: mai.2014.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012a. Disponível em:< <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831>> Acesso em: mai. 2014.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012b.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.** Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, Jun. 2011. Disponível em:< http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf > Acessado em Jun. 2013.

SACRISTÁN, J. G. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J.G. e GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 2007. p.233-293.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012a. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000400010&script=sci_arttext> Acesso em: jan. 2014.

SANTOS, T. C. C. dos. **Educação Inclusiva:** práticas de professores frente à deficiência intelectual. 2012. 200p. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Natal, 2012b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. – Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVA, L. M. G. **Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora.** 2009. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de londrina-PR.** 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina, 2013.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.11, n.3, p.373-394, Set.-Dez. 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: jan. 2014.

SILVA, N. L. P; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Vol. 17 n. 2, pp. 133-141, Mai-Ago, 2001.

SILVA, J. da; TAVARES, H. M. A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 70-86, 2009. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-3772200100 0200005&script=sci_arttext> Acesso em: mai. 2014.

SMITH, D. D. **Introdução a Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão.** 5. Ed. Porto alegre: Artmed 2008.

SOARES, M. L. F. **Inclusão escolar e índice de desenvolvimento da educação ideb: um estudo de caso.** 138p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOUZA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores.** 2008. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: **Inclusão: um guia para educadores/ Susan Stainback e William Stainback; tradução Magda França Lopes.** – Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 233-239.

STAINBACK, W. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas e o currículo. In: **Inclusão: um guia para educadores/ Susan Stainback e William Stainback; tradução Magda França Lopes.** – Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 240-251.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** – Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 9-61.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** – Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p.63-86.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. de Educ.** [online], n13, pp. 05-24, Jan.-Abr., 2000. Disponível em:< <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>> Acesso em: set. 2014.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão.** 2012. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.** 2014. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189129169003>> Acesso em: mai. 2014.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** – Brasília: Plano Editora, 2007.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, Set-Dez, 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: jan. 2014.

ZABALA, A. A Prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 142-146.

ANEXO A – Definições propostas para Deficiência intelectual

Ano	Autor	Definição
1908	Tredgold	“Deficiência mental 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”.
1937	Tredgold	“Era um estado de desenvolvimento mental incompleto, em nível tal que a pessoa era incapaz de adaptar-se ao ambiente normal de seus amigos de maneira a manter existência independente de supervisão, controle e suporte externo”.
1941	Doll	“Um estado de incompetência social obtido na maturidade e resultante de um desenvolvimento aprisionado na origem constitucional (hereditário ou adquirido), sendo essa condição, essencialmente, incurável por meio de tratamento e irremediável por meio de tratamento”.
1959	Herber	“Retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento e que está associado a deficiências em um ou mais das seguintes condições: maturação, aprendizagem e ajustamento social”.
1961	Herber	“Retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento e que está associado a deficiências no comportamento adaptativo”.
1973	Grossman	“Retardo mental se refere ao funcionamento intelectual geral abaixo da média existindo concomitantemente com déficits no comportamento adaptativo e manifestada no período de desenvolvimento”.
1977	Grossman	A redação é idêntica a definição de 1973, trouxe modificações na interpretação. Trazia em detalhes acerca do problema de mensuração do comportamento adaptativo e o foco clínico com profissionais treinados.
1983	Grossman	“Retardo mental se refere ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média resultante ou associado a deficiência no comportamento adaptativo e manifestado no período de desenvolvimento”.
1992	Luckasson et al.	“Retardo Mental se refere as limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos”.
2002	Luckasson et al.	“Retardo Mental é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos”.

Fonte: ALMEIDA, 2004; AAIDD, 2010.

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POTENCIALIDADES E LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ACERCA DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: Wilma Carin Silva Porta

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 18883313.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 384.835

Data da Relatoria: 10/09/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo de caso com um enfoque qualitativo com delineamento descritivo. O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica caracterizada por um estudo profundo de um acontecimento de maneira a permitir o seu conhecimento detalhado (GIL, 2008). Os participantes desta pesquisa serão professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal. O critério para seleção dos professores a pesquisa é que tenham educandos com deficiência intelectual em sua sala, e que concordem em participar da pesquisa. Como cenário para a realização da pesquisa será selecionada uma escola pública municipal localizada em um município de médio porte da região sudeste do estado de São Paulo

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Objetivo Secundário:

Compreender como o professor da sala comum viabiliza a proposta curricular prevista na sala de

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: 384.835

aula perante os educandos com deficiência intelectual; Caracterizar as demandas do professor da sala comum frente aos educandos com deficiência intelectual; Possibilitar que o professor da sala comum avalie sua prática pedagógica docente com relação aos educandos com deficiência intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para a realização das observações, bem como os grupos focais podem estar relacionado ao seu desconforto, constrangimento, por remeter à experiências desagradáveis. Portanto, tais riscos serão minimizados através de condutas específicas da pesquisadora, como, interromper situações desconfortáveis das observações e/ou grupos focais.

Benefícios:

A pesquisa poderá trazer benefícios aos participantes envolvidos, tais como a possibilidade de espaço para reflexão, discussão, troca de informações e novas propostas sobre prática pedagógica, inclusão escolar e aprendizagem de educandos com deficiência intelectual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 02 de 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 384.835

SAO CARLOS, 05 de Setembro de 2013

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta

ANEXO C - Matriz de Referência - Língua Portuguesa (5º ano do ensino fundamental)

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos. Para a 4ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa /conseqüência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística

- D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

ANEXO D - Matriz de Referência - Matemática (5º ano do ensino fundamental)

Em Matemática (com foco na resolução de problemas) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em temas que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. As matrizes de Matemática da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Matemática refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos quatro tópicos descritos. Para a 4ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Matemática, é composta pelos seguintes descritores:

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

- D1 – Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
- D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
- D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.
- D4 – Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares).
- D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

- D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.
- D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.
- D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.
- D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.
- D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.
- D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
- D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções

- D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.
- D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.
- D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.
- D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.
- D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.
- D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.

D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).

D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.

D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.

D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.

D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

APÊNDICE A - Autorização Secretaria da Educação Especial

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

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A Coordenação do departamento de Educação Especial do município na condição de responsável pelas práticas educacionais de Educação Especial realizadas nas instituições de ensino deste município, autoriza a coleta de dados referente ao projeto de pesquisa intitulado: “EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES E LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA” de responsabilidade da pesquisadora “Wilma Carin Silva Porta”, sob orientação Prof. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, *mediante* a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil. Estando ciente da realização do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutado.

Coordenação do departamento Educação Especial

Assinatura e carimbo

DATA ____/____/2013

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, professor (a) _____ declaro ser de meu interesse a participação voluntária no projeto de pesquisa “Potencialidades e limites da prática pedagógica acerca dos Educandos com deficiência intelectual”, realizado nesta escola sob a responsabilidade da mestranda Wilma Carin Silva Porta, e sob a orientação da professora Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Estou ciente que este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e tem como objetivo analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Fui informado(a) que a realização de tal pesquisa justifica-se devido à escassez de trabalhos que relacionam avaliação em larga escala e educandos público-alvo da educação especial e também se faz relevante pelo interesse em investigar como se desenvolve a prática pedagógica, considerando o desempenho destacado da escola no IDEB, no que se refere aos educandos com deficiência intelectual.

Caso concordo, minha participação consistirá em disponibilizar momentos de minha aula para que a pesquisadora possa fazer um levantamento das minhas demandas em relação aos educandos com deficiência intelectual que emergem no cotidiano das situações de aprendizagem para fazer anotações em um roteiro estabelecido, o que muito contribuirá com o estudo, que posteriormente me será encaminhado para análise. Também participarei do grupo focal na própria escola que se dará em quatro encontros previamente combinados, será utilizado um gravador de áudio e as informações serão registradas no diário de campo da pesquisadora.

As informações obtidas durante as observações e os grupos focais serão mantidas em sigilo e serão consultadas apenas pela pesquisadora e orientadora. No entanto, todas as informações coletadas durante a pesquisa poderão ser utilizadas para fins científicos, mantendo o sigilo de minha identidade.

Os riscos para a realização das observações, bem como os grupos focais podem estar relacionado ao seu desconforto, constrangimento, por remeter à experiências agradáveis ou desagradáveis. Portanto, tais riscos serão minimizados através de condutas específicas da pesquisadora, como, interromper situações desconfortáveis das observações e/ou grupos focais.

Estou ciente dos possíveis benefícios esperados com esta pesquisa que se relacionam com a possibilidade de um espaço para reflexão, discussão, troca de informações e novas propostas sobre prática pedagógica, inclusão escolar e aprendizagem de educandos com deficiência intelectual.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizados nomes fictícios.

Estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à oferta gratuita vinculado a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, não implicando em gastos extras para a minha participação.

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone, o endereço e o e-mail da pesquisadora principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação, além do nome, telefone, endereço e e-mail da orientadora desta pesquisa. Poderei solicitar esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Fui informado (a) que a qualquer momento é permitido desistir da participação na pesquisa, sendo que minha recusa não trará nenhum prejuízo em minhas atividades habituais, em minha relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino.

Wilma Carin Silva Porta

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Rod. Washington Luís, Km 235

Tel: [REDACTED]

E-mail: wcarins@gmail.com

Rod. Washington Luís, Km 235

Tel: [REDACTED]

E-mail: juliane@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. 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

(Cidade), _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE C – Tabela 4: Caracterização da estrutura física da escola

Quantidade	Ambiente
14	Salas de aula
1	Sala dos professores
1	Sala de recuperação interativa
1	Laboratório de informática
1	Laboratório de Ciências
1	Sala de leitura
1	Sala de recurso multifuncional
1	Laboratório de aprendizagem
1	Oficina
2	Quadras poliesportivas sendo uma coberta
1	Vestiário feminino
1	Vestiário masculino
1	Almoxarifado de Educação Física
1	Parque equipado com alguns brinquedos infantis (escorregador, balanço, gira-gira)
2	Banheiros para os educandos (feminino e masculino)
2	Banheiros para os professores e funcionários (feminino e masculino)
1	Cozinha com dispensa
1	Secretaria
1	Banheiro secretaria
1	Sala de direção
1	Banheiro direção
1	Sala de HTC
1	Sala de orientação pedagógica e educacional,
1	Cantina
1	Gabinete dentário
1	Sala higienista
1	Pátio coberto
2	Quiosques
1	Jardim

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2013).

APÊNDICE D - Tabela 5: Recursos humanos da escola

CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE DE LIDERANÇA

Função	Formação
Diretora	Pedagogia e especialização em Alfabetização e educação infantil
Assistente de direção	Pedagogia e especialização em Psicopedagogia
Orientadora Pedagógica (OP)	Pedagogia e especialização em Psicopedagogia
Orientadora Educacional (OE)	Pedagogia, Ciência e Matemática

CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE

Professores	Formação
18 professores dos anos iniciais¹⁹	(2) Normal Superior; (1) Magistério; (1) graduação em Serviços Sociais e (14) Pedagogia.
16 professores dos anos finais	Ensino Superior em áreas específicas
Professora da sala de recurso multifuncional	Letras, Psicopedagogia e Educação Especial
Professora do laboratório de aprendizagem	Educação Física, Pedagogia e Psicopedagogia
Professora da sala de recuperação interativa	Magistério e Educação Física

CARACTERIZAÇÃO EQUIPE TÉCNICA DE APOIO

Profissional	Formação
2 secretarias	A maioria possui ensino médio.
6 Cozinheiras	
1 porteiro	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2013).

¹⁹ Destas 7 possuem especialização (Psicopedagogia, Fazer Pedagógico, Educação Infantil e Alfabetização).

APÊNDICE E - Roteiro de Observação

PRÁTICA DOCENTE			
	O	NO	NS
Fala de forma expressiva			
Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala			
Domínio do conteúdo ministrado			
Apresentação do assunto com sequência lógica			
Conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma			
Retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores			
Identificação e valorização de conhecimentos prévios dos educandos			
Ouve atentamente as questões e os comentários dos educandos			
As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma			
Aguarda os educandos terminarem o raciocínio			
Demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento			
Explica os conteúdos difíceis de várias maneiras			
Capacidade de estimular a participação, o interesse e a curiosidade dos educandos pelo assunto abordado			
Estimula a interação entre os educandos			
Trata os educandos de forma equitativa			
Há respeito entre o professor e os educandos			
Propõe estratégias de aprendizagem diferenciadas			
A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora			
Organização do planejamento por escrito (planejamento semanal)			
Organização do tempo da aula (reservados períodos de duração suficiente para os educandos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas)			
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS			
Sala de aula organizada			
Distribui os educandos de forma adequada às atividades			
Materiais e os equipamentos preparados para a aula			
Propõe atividades em grupo			
Utiliza tutoria de colegas			
Orientações (gerais, dirigidas a todos os educandos)			
Orientações individuais para o educando com DI			
Estratégias diversificadas			
Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos			
Repete informação mais complexa			
Destaca os pontos importantes levantando a voz, falando mais devagar ou fazendo uma pausa			
Estabelece de forma clara a transição entre as atividades			
Utiliza recursos (retro projetor, mapas, slides, aparelhos de TV, ilustrações, fotos, vídeos, computadores, data show entre outros)			
Organiza e disponibiliza recursos			
Recursos utilizados adequados ao conteúdo			
Recursos utilizados de forma adequada			
Recursos utilizados adequados às atividades propostas			
Ao longo da aula, faz sínteses das temáticas abordadas			

ATIVIDADES EDUCATIVAS			
	O	NO	NS
Utiliza diferentes atividades na aula			
Atividades educativas adequadas aos objetivos propostos			
Atividades educativas são complementares e estão bem articuladas			
A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos educandos			
Diferenciação da tarefas de acordo com as necessidades individuais dos educandos (contextualizadas)			
Diferenciação da tarefas (descontextualizada)			
Apresentação do tema e dos objetivos de cada atividade			
As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os educandos			
Explicações claras			
Exemplifica conceitos abordados na aula com situações do dia a dia dos educandos			
Evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas na aula para a vida cotidiana dos educandos			
Atribui aos educandos tempo adequado para responderem às perguntas			
Deixa o educando com DI sem atividades			
PROPOSTA CURRICULAR			
Objetivo da aula			
A estratégia definida para a concretização desses objetivos;			
As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos educandos;			
Adaptação curricular (objetivos, metodologia e conteúdo)			
Adaptação de atividades e matérias			
INTERAÇÃO DO EDUCANDO COM DI COM OS COLEGAS			
Existe clima de cooperação			
Atividades em dupla ou grupo (há uma troca produtiva entre os educandos)			
Os educandos escutam uns aos outros			
Tratam-se uns aos outros com respeito			
EDUCANDO COM DI			
Realiza as atividades sozinho			
Realiza as atividades com ajuda de colegas			
Realiza as atividades com ajuda do professor			
Realiza as atividades com ajuda do professor auxiliar/estagiária			
Não realiza as atividades			
Participa da aula			
O educando se sente à vontade para colocar suas opiniões na discussão			

Legenda: Observado (O), Não Observado (NO) e Nem sempre (NS).

Fonte: REIS, 2011.

Disciplina:

Conteúdo:

Atividade(s):

Sequência das atividades/ Dinâmica da aula (individual/dupla/grupo)

Recursos e materiais utilizados:

Procedimentos metodológicos e estratégias:

Observação do educando com deficiência intelectual:

- Realizou a atividade?
- Como realizou? (com ou sem ajuda)
- Necessitou de adequações ou de recursos diferenciados?
- Quais estratégias a professora utilizou?

APÊNDICE G – Cronograma de observação

SETEMBRO					
HORÁRIO	S	T	Q	Q	S
12:30 - 17h30	2	3	4 5ª B	5 4ª B	6 4ª A
12:30 - 17h30	9	10 5ª B	11 4ª A	12 4ª B	13
12:30 - 17h30	16	17	18 4ª A	19 4ª B	20 5ª B
12:30 - 17h30	23	24	25 4ª A	26 4ª B	27 5ª B
12:30 - 17h30	30				

OUTUBRO					
HORÁRIO	S	T	Q	Q	S
12:30 - 15h		1	2 4ªA	3 4ªB	4 5ªB
15:20 - 17:30			5ªB	4ªA	4ªB
12:30 - 15h	7	8 4ªA	9 4ªB	10 5ªB	11
15:20 - 17:30			5ªB	4ªA	
12:30 - 15h	14	15	16 5ªB	17 4ª B	18
15:20 - 17:30			4ªA	5ª B	
12:30 - 15h	21 Entrevista 4º A	22 Entrevista 5ºB	23	24 4ªB	25
15:20 - 17:30				4º A	
12:30 - 15h	28	29 5º B	30 Entrevista 4ª B	31 4ªA	
15:20 - 17:30				4ªB	

NOVEMBRO					
HORÁRIO	S	T	Q	Q	S
					1
	4	5	6	7	8
12:30 - 15h	11	12 4ªB	13 5ªB	14 4ªA	15
15:20 - 17:30					
12:30 - 15h	18	19	20 4ªB	21 4ªA	22 5ªB
15:20 - 17:30			5ªB		
ENTREVISTA	25 4ªA	26 5ªB	27 4ªB	28	29

1ª ENTREVISTA - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O estudo que estou realizando aqui na escola é sobre prática pedagógica acerca de educandos com deficiência intelectual. Para isso, além das observações em sala de aula o estudo necessita de duas entrevistas que serão gravadas em áudio como forma fidedigna das informações que você irá me passar. Queria salientar que a sua participação será eticamente resguardada independente das informações dadas.

TÓPICO: PERFIL DA PROFESSORA

Idade:

Formação Acadêmica:

- () Magistério () Graduação () Mestrado () Doutorado
- () Especialização Qual?
- () Outros cursos:
- Há quantos anos você está lecionando?
 - Há quantos anos você trabalha nesta escola?

TÓPICO: FORMAÇÃO CONTINUADA

- Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos? Se sim, qual?
- E na área da educação especial?
- A secretaria da educação oferece cursos de formação?
- Já participou de formações sobre deficiência intelectual?
- Você busca conhecimentos relacionados a inclusão de educandos com deficiência? De que forma?
- Há momento para reflexão coletiva sobre a prática pedagógica com relação a educandos com deficiência intelectual?

TÓPICO: SALA DE AULA

- É a primeira vez que tem um educando com deficiência intelectual em sala de aula?
- O que pensa sobre a inclusão de educando com deficiência intelectual na escola comum.
- Quais demandas são sentidas por você em relação ao processo de aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual?
- Quais recursos e/ou materiais didáticos são disponibilizados na unidade escolar para auxiliar na sua prática pedagógica?

- Quais destes materiais e/ou recursos auxiliam em sua prática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual?

TÓPICO: PROPOSTA CURRICULAR

- Como você viabiliza a proposta curricular para a inclusão do educando com deficiência intelectual?
- Quais são suas ações e estratégias?

TÓPICO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- O(s) educando(s) com deficiência intelectual recebe(m) atendimento educacional especializado. Você tem encontros com a professora de educação especial para saber deste(s) educando(s)?
- Com que frequência estes encontros acontecem?
- A professora de educação especial orienta quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão deste(s) educando(s) com deficiência intelectual na classe comum?

TÓPICO: PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Conte-me um pouco sobre a sua rotina diária de sala de aula.
- Você sentiu ou sente necessidade de mudar algo em sua prática pedagógica devido a presença do(s) educando(s) com deficiência intelectual?
- Você sempre teve estagiária em sala de aula para ficar em este(s) educando(s)?
- Como você vê a presença de uma estagiária para ficar apenas com o educando com deficiência intelectual?
- Você orienta a estagiária sobre os conteúdos e atividades que deve passar para os educandos e como deve ser feito?
- Conte-me como era sua prática pedagógica quando não tinha estagiária.

TÓPICO: INTERAÇÃO

- **DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
 - Com a professora: Qual seu relacionamento com este(s) educando(s)? Como acontece a interação?
 - Com os colegas de turma: Como este(s) educando(s) interagem com os colegas?
- **DA PROFESSORA**
 - Qual a sua relação com a família deste(s) educando(s)?

Outras informações, comentários se necessários.

2º ENTREVISTA – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Objetivo: refletir sobre o relato enunciado pela professora na primeira entrevista e a partir da leitura poder repensar as ações pedagógicas junto ao educando com DI. Contextualizar os tópicos (ler as questões). Ler o relato transcrito (se preferir a professora pode ler) e a cada temática irá conversar com a professora O que você pensa sobre esta sua fala?

TÓPICO: FORMAÇÃO CONTINUADA

- Qual formação você acha necessário para a professora da sala comum atender os educandos com deficiência intelectual? Que tipo de formação você gostaria de ter?

TÓPICO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- Que tipo de orientação você considera necessária para sua prática? Ou como deveria ser esta orientação?
- De que forma e em que momento? Com qual frequência deveria ocorrer? A orientação deveria ser individual ou coletiva?
- A parceria entre você e a professora de educação especial ajudaria na sua prática pedagógica?

TÓPICO: SALA DE AULA

Se pensarmos que cada educando, independente se tem diagnóstico ou não, difere dos demais em condições fisiológicas, biológicas, psicológicas, intelectuais e no ritmo de trabalho, condições prévias à sua entrada na escola. Portanto, não temos salas homogêneas.

- Você pensa que existe alguma forma de incluir o educando com DI na classe comum? Incluir no sentido deste educando realmente fazer parte da rotina escolar e, principalmente, participar efetivamente dos processos de ensino e aprendizagem? Para isso acontecer como você acha que deveria ser a prática pedagógica?
- (P2): Você diz que acredita que é mais para socialização. Durante a aula e com a presença da estagiaria isso é possível?
- Você acredita que existe maneiras para tornar a escola efetivamente inclusiva?
- (P3): Você considera importante que o educando com deficiência intelectual frequente a sala comum? Mas, quais são as demandas do educando com deficiência intelectual em relação aos processos de ensino e aprendizagem?

TÓPICO: PROPOSTA CURRICULAR

- Como você vê a importância da matriz curricular estar adaptada no que se refere aos conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação para o educando com deficiência intelectual?

TÓPICO: PRÁTICA PEDAGÓGICA

- (P1): Como estes educandos são avaliados? O que você considera para definir as notas?
- O que você considera o grande impasse para a verdadeira inclusão escolar?
- (P3): “Fazer bem mais”, o que seria este bem mais? O que se faz necessário para você conseguir ter uma prática que atenda estes educandos de forma satisfatória para você? Mas você vê que existe uma outra forma de se trabalhar com estes educandos e tendo auxílio de estagiária, de uma forma que eles não fiquem distante nem de você e nem da turma?

TÓPICO: INTERAÇÃO

- (P1): Você vê interação entre os educandos com deficiência intelectual? Em que momento isto ocorre? Como a família poderia colaborar com a escola? Qual participação a família deveria ter na escola? O que você considera que deveria mudar com relação família-escola?

APÊNDICE J – Quadro 1: Descrição das aulas P1

<p>Data: 06/09/13 (sexta-feira)</p> <p>O educando Nilson faltou. Quem acompanha os educandos com deficiência intelectual é uma professora eventual, que faz o mesmo trabalho de estagiária, porém também não veio hoje. Kelly e Nilson sentam junto com a estagiária no canto esquerdo na frente da mesa da professora. Os demais educandos sentam-se sozinhos e em fileiras. Hoje estão realizando o projeto “Programa de revitalização de Nascentes” II Mostra de vídeos ambientais (desenvolvido pela prefeitura e secretaria do meio ambiente), tem como objetivo promover um canal de difusão de obras audiovisuais que sensibilizem a sociedade sobre a importância do programa Revitalização de Nascentes. Irão fazer um curta metragem em grupo sobre o projeto e terão que criar um roteiro. Os educandos Nilson e Kelly também participarão e serão auxiliados pela estagiária. A professora propõe a atividade do concurso de desenho para todos os educandos da sala. Ao tentar conversar com a aluna Kelly alguns educandos interviram dizendo “ela não fala”, “ela não fala em público, tem vergonha”.</p> <p>Disciplina: Projeto. Conteúdo: Filme Guerra nas estrelas. Recurso(s): Computador e data show. Educando(s) com DI: Kelly prestou atenção no filme, mas passado algum tempo se dispersou e ficou olhando para os colegas. Durante a exibição do filme Kelly não conversou com ninguém e nem saiu do lugar.</p>
<p>Disciplina: Artes (projeto). Conteúdo: Concurso de desenho “Patrimônio cultural da cidade”. Atividade: Desenhar um patrimônio da cidade. Metodologia: A professora mostrou o cartaz que explicava sobre o concurso, lembrou com os educandos o que era patrimônio cultural e deu alguns exemplos. Pediu para os educandos fazerem um rascunho. Recurso(s): Folha de sulfite, lápis de escrever, borracha e lápis de cor. Educando(s) com DI: Kelly começou a desenhar e disse que ia me desenhar, mesmo após a explicação da professora. Expliquei o que era para fazer. Desenhou um lago, porém não soube dizer o nome do lago e nem onde ficava. Quando se falava diretamente com ela, fazia gestos (olhava para cima e colocava a mão na cabeça como se estivesse pensando), mas não respondia nada. Quando respondia, falava apenas uma palavra, não formulava frases. Alguns momentos respondia somente com a cabeça.</p>
<p>Após o intervalo a professora entregou a avaliação de matemática. A professora disse que a Kelly era muito fechada, quase não falava no começo do ano, começou a falar (emitir alguns sons) depois que começou a sentar com o Nilson. Me entregou o material dos educandos com DI, algumas atividades já realizadas e as pastas azuis com atividade de língua portuguesa e matemática. Nilson e Kelly recebiam a mesma atividade dos outros educandos, só o conteúdo de matemática e língua portuguesa que era nível de 1º e 2º ano.</p> <p>Disciplina: Matemática. Conteúdo: Situações problemas envolvendo frações e expressões. Atividade: Avaliação de matemática. Metodologia: A professora entregou a avaliação e os educandos fizeram sozinhos a leitura e as respostas. Recurso(s): Folha impressa. Educando(s) com DI: Kelly recebeu a mesma avaliação, porém não conseguiu fazer. A professora entregou uma outra avaliação (nível de 3º ano) situações problemas com ilustração, operações com unidade e dezena (adição simples e com reagrupamento) e problema sem ilustração com números menores que 50. Ela também teve muita dificuldade na segunda avaliação. A professora deu o ábaco para Kelly realizar as continhas. A professora não fez a leitura e nem auxiliou na avaliação, com isso a Kelly não conseguiu fazer a avaliação.</p>

<p>Data: 11/09/13 (quarta-feira)</p> <p>A professora iniciou a aula dando avaliação de geografia.</p> <p>Disciplina: Geografia.</p> <p>Conteúdo: Zona rural e urbana.</p> <p>Atividade: Avaliação de geografia.</p> <p>Metodologia: Professora leu e fez a explicação das questões da avaliação.</p> <p>Recurso(s): Folha impressa.</p> <p>Educando(s) com DI: Os educandos Kelly e Nilson realizaram a mesma avaliação, fora da sala de aula, com auxílio da estagiária Joana. A estagiária explicou que saía com os educandos com DI, pois dentro da sala ficava muito barulho. Como não encontrou nenhuma sala disponível levou os educandos para o refeitório. Orientou os educandos no preenchimento dos dados (nome, data, número da chamada, ano e nome da professora). A avaliação estava em letra cursiva e tinha três folhas de exercício. Antes de iniciar a avaliação Joana lembrou o conteúdo da avaliação, utilizou seu caderno (neste caderno colocava todas as atividades que os educandos realizavam, pois Nilson e Kelly esqueciam de trazer o caderno para a escola). Disse que selecionava quais questões eles iriam fazer, pois eles não conseguiam fazer toda a avaliação. Joana fez a leitura das perguntas, explicou, mostrou no caderno ilustrações e escreveu as respostas dadas pelos educandos na avaliação.</p>
<p>Disciplina: História.</p> <p>Conteúdo: História sobre a cidade.</p> <p>Atividade: Avaliação de história.</p> <p>Metodologia: A professora fez a leitura e explicou as questões da avaliação.</p> <p>Recurso(s): Folha impressa.</p> <p>Educando(s) com DI: Quando os educandos com DI retornaram para a sala a turma estava estudando para a avaliação de história e a professora pediu para a estagiária digitar uma avaliação na sala de informática. Kelly e Nilson acompanharam a Joana e ficaram jogando no computador. Nilson tem computador em casa e acesso a internet, então tinha facilidade em encontrar o jogo que queria. Kelly ficava ao lado dele e não fazia nada. Até na hora de jogar Nilson jogava por ela e ficava o tempo todo dando ordens. A estagiária disse que ele controlava Kelly. Ficamos na sala de informática até a hora do intervalo.</p>
<p>Data: 18/09/13 (quarta-feira)</p> <p>O educando Nilson faltou. A professora iniciou a aula com a avaliação de Ciências (em letra cursiva). Os educandos têm um tempo para estudar a avaliação e a estagiária estuda com a Kelly (ela esqueceu o caderno de ciências e a estagiária pegou o seu caderno). Após a leitura da avaliação feita pela professora a estagiária saiu da sala com a Kelly para fazer a avaliação no refeitório.</p>
<p>Disciplina: Ciências.</p> <p>Conteúdo: Água.</p> <p>Atividade: Avaliação de ciências.</p> <p>Metodologia: A professora fez a leitura da avaliação.</p> <p>Recurso(s): Folha impressa.</p> <p>Educando(s) com DI: A estagiária explicou utilizando as imagens do livro e fez algumas perguntas. Fez a leitura de um texto sobre como não desperdiçar a água e explicou com exemplos do cotidiano. A avaliação que a Kelly recebeu era a mesma da turma. A estagiária fez a leitura e explicou o que era para fazer, teve momentos que adequou a pergunta (mudou a forma de perguntar ou as palavras) e ajudou na escrita das respostas (soletrava as letras). Algumas questões a estagiária não fez, por achar muito complexo. Ao terminar deixou a Kelly pintar os desenhos.</p>
<p>Quando retornamos para a sala a professora iniciou a aula de matemática (conteúdo novo).</p> <p>Disciplina: Matemática.</p> <p>Conteúdo: Adição de frações.</p> <p>Atividade: Operações com números racionais.</p> <p>Metodologia: A professora passou algumas operações na lousa e explicou como era para fazer. Em</p>

seguida entregou alguns livros (não tinha para todos) e por isso os educandos se dividiram em pequenos grupos para fazerem a cópia das páginas 114 e 115 no caderno.

Recurso(s): Lousa, giz e livro didático.

Educando(s) com DI: Kelly continuou pintando a avaliação e a estagiária organizou o caderno dela (colou as atividades). Depois pintou uma atividade de Artes. Pegou a avaliação de matemática adaptada do dia 06/09 para terminar com Kelly.

Após o intervalo a estagiária foi com a Kelly para a sala dos professores para fazer a avaliação de língua portuguesa (ela havia faltado no dia da avaliação). Ao retornarmos para a sala os educandos estavam bem agitados e ainda faziam a atividade de matemática.

Conteúdo: Situações problemas.

Atividade: Cópia da página 116 do livro didático.

Metodologia: A professora pediu para os educandos copiarem também a página 116 do livro.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Kelly continuou a avaliação de matemática (do dia 06/09: resolução de problema de divisão). No exercício precisou dividir 18 brinquedos em 6 sacolas, a estagiária pegou uma folha com tabuadas e pediu para a Kelly procurar o número 18 na tabuada do 6 e colocar a resposta. Ao terminar a avaliação a estagiária deu uma folha para ela desenhar. Avaliação de língua portuguesa (leitura e interpretação de embalagens) tinha quatro páginas. A estagiária fez a leitura e explicou tudo que tinha na embalagem, também fez a seleção de quais questões Kelly iria responder. Leu a pergunta, explicou o que era para fazer, onde responder e soletrou a resposta. Ao terminar as avaliações a estagiária fez a leitura do livro que a Kelly pegou da sala de leitura (pois, em casa ninguém lia para ela). Depois escolheu uma atividade de língua portuguesa da pasta azul (leitura de palavras, numerar as figuras de 1 -12 de acordo com a escrita da palavra).

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Substantivo primitivo, derivado, simples e composto.

Atividade: Cópia do livro didático das páginas 84 e 85.

Metodologia: A professora entregou os livros e pediu para os educandos copiarem os exercícios.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: A estagiária fez a leitura das palavras e a Kelly precisava colocar o número no objeto. “PEIXE com que letra começa?” , Kelly respondeu com P e a estagiária pediu para Kelly procurar onde estava escrito. Porém na palavra PIPOCA identificou a letra I como sendo a letra inicial. Ao terminar a atividade a estagiária pediu para Kelly pintar os desenhos. Kelly reconheceu todas as letras porém não conseguiu formar as sílabas. Ao terminar de pintar a estagiária guardou o material dela, pois ela não ficava no reforço.

Data: 25/09/13 (quarta-feira)

A professora faltou. A professora eventual (Joana) assumiu a sala, a mesma que ficava com os educandos com deficiência intelectual. Como foi algo que aconteceu de última hora, a professora não deixou nada programado. Os educandos estavam mais agitados. Nilson e Kelly sentaram no mesmo lugar, porém sem a estagiária. Joana pegou um livro de língua portuguesa, passou um texto com questões na lousa (letra cursiva), mas não entregou nenhuma atividade para os educandos com DI, pois estava sem a chave do armário.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Texto sobre “Recomendação ao consumidor” e gramática.

Atividade: Cópia do texto e das questões no caderno. Cópia do exercício: Complete as frases com: (para) trás – atrás – traz.

Metodologia: Após a cópia pediu para os educandos fazerem a leitura silenciosa para responder as questões.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: Nilson e Kelly copiaram a data no caderno. Kelly copiou o mês errado e

Nilson percebeu e ajudou Kelly a escrever corretamente. Ao copiarem da lousa não deixavam espaço entre as palavras. Ficaram sem atividades, pois não copiavam da lousa e o texto estava em letra cursiva.

Ao terminar de passar a atividade de língua portuguesa, pegou o livro didático de matemática e começou a procurar atividades. Pediu o caderno dos educandos Nilson e Kelly para dar visto. Joana explicou que o Nilson ficava controlando a Kelly e ela tinha medo dele, pois fazia tudo que ele pedia. Quando a estagiária ficava brava ou dava uma ordem contrária ao que ele queria, o educando Nilson ficava muito bravo e as vezes até chorava. Já Kelly a estagiária precisava forçá-la a falar. Teve alguns momentos da aula que duas meninas se aproximaram da carteira do Nilson e da Kelly e tentaram estabelecer um diálogo com Nilson mostrando o caderno de adesivos para ele, já aluna Kelly não demonstrava nenhuma reação, não falou nada e só observou. Kelly não falava de forma espontânea e mesmo quando se perguntava diretamente para ela era preciso pedir para que ela falasse. Joana pediu para a Kelly colocar a blusa de frio antes de sair para o recreio. Kelly teve dificuldade para colocar e uma colega a ajudou.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Adição e subtração.

Atividade: Situação problema.

Metodologia: Joana pediu para os educandos copiarem os problemas do livro didático.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: Nilson pegou um livro didático de matemática e fez como se estivesse dando aula para Kelly. O educando Nilson a todo tempo procura fazer alguma coisa (conversar, desenhar, rabiscar um caderno que ele tinha), já Kelly não tinha nenhuma iniciativa e sempre fazia o que o Nilson pedia.

Data: 02/10/13 (quarta-feira)

A professora fez a organização das carteiras dos educandos. Iniciou a aula dando alguns informes sobre as avaliações. Os educandos Nilson e Kelly não prestaram atenção na fala da professora e ficaram fazendo outra coisa. A estagiária Joana separou o material do Nilson e da Kelly. Teve momentos que a professora se ausentou da sala e os educandos ficaram bastante agitados o que dificultava o trabalho da estagiária com educandos com DI.

Na aula de matemática a professora entregou os livros, não tinha para todos os educandos, quando um terminava passava para o outro colega. A professora dizia que não iria passar na lousa, pois daria conteúdo novo.

Disciplina: História.

Conteúdo: Os símbolos do município.

Atividade: Cópia do texto no caderno sobre os símbolos, sua história e do Hino da cidade.

Metodologia: A professora passou o texto na lousa e pediu para os educandos copiarem.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: A estagiária iria xerocar o texto que a professora passou na lousa, disse que fazia a leitura e depois perguntava o que eles entenderam. Organizou o caderno dos educandos, colocou as atividades de dias anteriores. A estagiária foi até o armário para pegar atividade da pasta azul. Atividades de língua portuguesa: complete o texto (letra minúscula e maiúscula) e montar um album de figurinha (parte com desenho e outra parte com o escrito, letra maiúscula). Primeiro fez a atividade com a Kelly e o Nilson ficou pintando o desenho. Depois inverteu. Com o Nilson fez a leitura de todas as palavras e pediu para ele identificar o desenho. Como ele queimou o dedo a estagiária recortou e ele só colocou as figuras. A estagiária recortava o desenho e perguntava onde estava escrito (através do som inicial e final). Nilson conseguiu identificar e a estagiária pediu para ele ler para ver se estava certo. Na atividade de completar o texto Nilson precisou observar a imagem e completar a texto com palavras que estavam faltando. A estagiária o auxiliou na escrita. Na pintura dos desenhos Kelly era mais caprichosa, pintava das cores corretas e respeitava os limites do desenho. Nilson pintava de qualquer jeito, de qualquer cor, pintava fraco, deixando espaços em branco e fora do desenho. Na atividade de completar o texto a estagiária não fez intervenção e deixou que os educandos escrevessem do jeito deles.

Data: 03/10/13 (quinta-feira)

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Fração e número decimal.

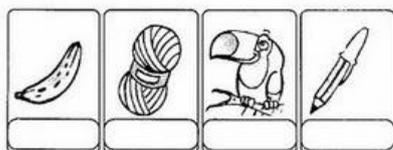
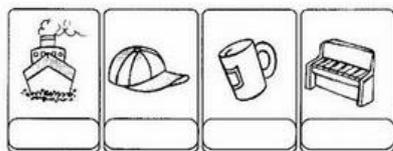
Metodologia: A professora passou alguns exercícios de matemática na lousa (exercícios de fixação sobre fração e número decimal) e entregou folhas xerocadas com mais atividades.

Recurso(s): Lousa, giz e folhas impressas.

Educando(s) com DI: A professora entregou as mesmas atividades de matemática (Fração, número decimal) para a estagiária, que colou no caderno dos educandos Kelly e Nilson e copiou os exemplos da lousa no caderno deles, porém não explicou e nem fez a atividade com eles. A atividade de números decimais a estagiária comentou que nem adiantava explicar, pois eles não iam entender.

DITADO DE CARTAS

Recorte as palavras abaixo e cole-as nos desenhos



CANECA	TUCANO	CANETA	BONÉ
PIANO	NOVELO	NAVIO	BANANA

Joana pegava uma atividade de língua portuguesa na pasta azul, fazia a atividade individualmente, enquanto um pintava o outro fazia a atividade e quando terminava voltava a pintar. Durante a pintura a estagiária precisava orientar o educando Nilson de como era para pintar e quais cores utilizar. Primeira atividade, ditado recortado: na folha tinha figuras e o nome das figuras. O educando precisava recortar a palavra e colar embaixo do desenho. Primeiro pediu para reconhecerem os desenhos, a estagiária recortou as palavras e deixou-as sobre a mesa, a cada desenho pedia para os educandos procurarem onde estava escrito.

Quando o educando não encontrava ou apontava outra palavra, a estagiária falava o som inicial e perguntava com qual letra começava e depois pedia para ler a palavra. A Kelly não conseguiu identificar os desenhos do piano, novelo e tucano.

A segunda atividade os educandos precisavam substituir os desenhos das frase.

Exemplo:

A mamãe queimou a  no .

Joana pediu para os educandos escreverem somente o nome das figuras, perguntou quais letras precisavam para escrever a palavra, porém deixava livre para eles escreverem do jeito deles e não fez a correção das palavras. No quadro abaixo temos a escrita dos educandos:

Figuras	Escrita de Kelly	Escrita de Nilson
Mão	MO	MÃOS
Fogão	OHO	FORAO
Leão	LEO	----
Pavão	PATO	PAAUI
Caminhão	AIO	CARRO
Casaco	AO	CAZO
Lã	EA	LICRAI

A professora pediu para os educandos pegarem o livro de língua portuguesa (De olho no futuro) para fazerem a cópia no caderno e iniciou a correção dos exercícios de matemática. Após a correção pediu os cadernos dos educandos para dar visto, mas não pegou os cadernos da Kelly e do Nilson.

Data: 08/10/13 (terça-feira)

A professora faltou e quem assumiu foi a professora eventual Joana. Iniciou com a aula de Ciências.

Nilson e Kelly não tinham iniciativa de pegar o material como os demais educandos, foi preciso a professora eventual pedir para eles pegarem o caderno de ciências.

Disciplina: Ciências.

Conteúdo: Reprodução dos vegetais.

Atividade: Cópia do texto.

Metodologia: A professora eventual Joana passou um texto na lousa para os educandos copiarem no caderno.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: Joana pediu para os educandos continuarem pintando a atividade de ciências (xerocada) sobre a atmosfera. Orientou eles para observarem as imagens no livro e pintarem igual. Kelly pintou corretamente e caprichado, já o Nilson pintou muito rápido e rabiscando. O educando Nilson prestava atenção ao que estava acontecendo ao seu redor e se incomodava com as conversas e barulhos.

Na sala de leitura os educandos ficavam dispostos em círculo. A professora da sala de leitura recolheu os livros dos educandos. Em seguida passou uma apresentação de slides sobre Ipês do Brasil. Após o vídeo a professora conversou com os educandos e fez algumas perguntas: O que chamou sua atenção? Os educandos que quisessem falar precisavam levantar o braço. Após a conversa os educandos são orientados a escolherem um livro para levarem para casa.

Educando(s) com DI: Durante a apresentação de slide a Kelly ficou prestando atenção e Nilson ficou olhando para os colegas. Eles não participaram da conversa sobre o vídeo.

Joana observou a Kelly para ver se ela conseguiria pegar o livro sozinha, pois toda vez ou o Nilson ajudava ou ela precisava pegar para ela. Nilson escolheu rápido e já foi para a fila. A aluna Kelly ficou por um tempo sentada, depois deu uma volta pela sala, chegou a pegar um livro e folhear, porém devolveu na estante e foi direto para fila. Joana perguntou porque a ela não havia pegado o livro e Kelly respondeu que não quis. E Joana disse que devia ser porque na casa dela ninguém lia para ela e falou que, as vezes, ela fazia a leitura do livro na sala para Kelly.

Retornamos para a sala de aula e a Joana continuou passando o texto de ciências. Quando viu que os educandos com DI já tinham terminado de pintar os desenhos, pediu para o Nilson guardar o caderno. Recolheu e guardou no armário o caderno da Kelly, pois ela nunca lembrava de trazer. Entregou para eles outros desenhos (Brasão e a bandeira da cidade) atividades de história e mostrou como devia pintar mostrando um modelo, o desenho de outro educando.

Data: 09/10/13 (quarta-feira)

A professora realizou um sorteio das equipes para o trabalho do meio ambiente. Os grupos já estavam formados e fez o sorteio de qual seria o trabalho de cada grupo. Nilson estava na equipe 2 e Kelly estava na equipe 1. Durante a atividade de história a professora entregou para os educandos uma folha impressa do texto “Utilizando o software de edição movie maker”. A professora fez a leitura do texto e explicou. Nilson e Kelly também receberam a folha.

Disciplina: História.

Conteúdo: As primeiras vilas e cidades coloniais.

Atividade: Cópia do texto no caderno em dupla.

Metodologia: A professora entregou o livro didático e pediu para os educandos copiarem no caderno o texto.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Também receberam o livro didático de história do 4º ano. A estagiária xerocou uma cópia do texto que os educandos estavam copiando e entregou para eles. Pediu para observarem as imagens e fez algumas perguntas. A estagiária copiou as questões e as respostas da lousa no caderno deles.

Data: 16/10/13 (quarta-feira)

Disciplina: Matemática.

<p>Conteúdo: Multiplicação de números decimais (conteúdo novo).</p> <p>Metodologia: A professora passou o texto na lousa e fez a explicação do conteúdo, lembrou como fazia a adição e explicou os exemplos que passou na lousa. Após a explicação passou mais exercícios na lousa.</p> <p>Recurso(s): Lousa e giz.</p> <p>Educando(s) com DI: A estagiária foi embora após o intervalo por motivos pessoais, porém deixou as atividades de ciências (reprodução dos vegetais) para os educandos Kelly e Nilson. Os educandos precisavam pintar os desenhos da folha xerocada. Ambos pintaram de qualquer jeito o desenho, sem se preocupar com qual cor usar e a delimitação do desenho. Ao terminarem ficaram sem atividade.</p> <p>Ao terminar de passar os exercícios de matemática a professora falou que iria passar na carteira para dar visto, porém conforme os educandos foram terminando eles levavam o caderno até a mesa da professora, porém Kelly e Nilson não levaram o caderno para a professora ver. Enquanto os educandos estavam copiando a professora folheava um livro sobre animais, achou um texto interessante sobre piolho e leu para a turma. Nilson prestou atenção na leitura e olhou para a professora. Já Kelly não, ficou olhando para a porta.</p>
<p>Data: 24/10/13 (quinta-feira)</p>
<p>Disciplina: Artes.</p> <p>Conteúdo: Simetria.</p> <p>Metodologia: 1) Pintar um desenho com orientação de quais cores podem pintar (cores quentes); 2) Simetria: continuar o desenho de um menino (estava desenhado apenas de um lado e precisava fazer a outra parte).</p> <p>Recurso(s): Papel quadriculado.</p> <p>Educando(s) com DI: Os educandos Kelly e Nilson estavam pintando o desenho com a ajuda da estagiária. Ela também pintou um desenho para mostrar como eles deveriam fazer e mostrou com qual cor deveriam pintar. Na segunda atividade a estagiária fez primeiro com a Kelly, explicou o que tinha que fazer e falou para ela não se preocupar em fazer igual. Depois fez o mesmo com o Nilson. Ao terminarem eles pintaram o desenho.</p> <p>Após as atividades de Artes a professora fez a correção da tarefa, os educandos Kelly e Nilson não tiveram tarefa. A estagiária disse que a mãe da Kelly não queria que ela levasse trabalho para casa, pois ela tinha estagiária para fazer isso com ela, então, a estagiária fazia os trabalhos em sala de aula.</p>
<p>Na aula de geografia os educandos precisaram copiar o conteúdo do livro didático.</p> <p>Disciplina: Geografia.</p> <p>Conteúdo: Relevo e clima da cidade.</p> <p>Metodologia: A professora entregou algumas apostilas (não tinha para todos os educandos) e pediu para eles se organizarem em grupo para fazer a cópia das páginas 53, 54 e 55.</p> <p>Recurso(s): Livro didático.</p> <p>Educando(s) com DI: Não fizeram nenhuma atividade.</p>
<p>Data: 31/10/13 (quinta-feira)</p>
<p>Nilson faltou hoje. Antes de iniciar a aula os educandos junto com a estagiária foram para a merenda cantar o hino nacional, a professora não acompanhou a turma. Ao retornarem para a sala a professora entregou alguns livros didáticos de língua portuguesa, como não tinha para todos os educandos, eles se organizaram em duplas.</p>
<p>Disciplina: Língua Portuguesa.</p> <p>Conteúdo: Leitura e interpretação de texto.</p> <p>Metodologia: Cópia das páginas 125 a 128.</p> <p>Recurso(s): Livro didático</p>

Educando(s) com DI: A estagiária pediu o caderno de geografia para Kelly para poder organizar as atividades das aulas anteriores. Fez o cabeçalho para a Kelly copiar. Após organizar as atividades pediu para Kelly pegar o caderno de língua portuguesa. Na atividade: escreva o nome das figuras. Joana primeiro pediu para Kelly reconhecer as figuras (escorregador, apontador, dinossauro, ferro, milho, morcego, cadeira, casa, babador, macacão, bicicleta, lâmpada, papagaio, sapo e tambor) e depois escrever. Kelly escreveu e a estagiária não fez nenhuma intervenção e nem corrigiu a escrita das palavras.

Figuras	Escrita de Kelly
Escorregador	EO
Apontador	AAO
Dinossauro	IOA
Ferro	EO
Milho	IO
Morcego	EO
Cadeira	AA
Casa	CAA

Figuras	Escrita de Kelly
Babador	AO
Macacão	MO
Bicicleta	BIA
Lâmpada	CAA
Papagaio	AO
Sapo	SÃO
Tambor	AO

A professora deu um tempo para os educandos estudarem para a avaliação de geografia e a estagiária parou de fazer a atividade com a Kelly e estudou com ela. Hoje Kelly fez a avaliação na sala junto com os demais educandos, porém sendo auxiliada pela estagiária.

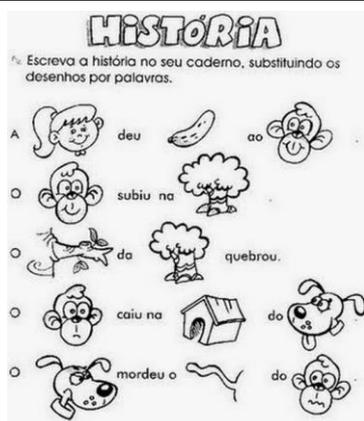
Disciplina: Geografia.

Conteúdo: Relevo.

Metodologia: Antes de iniciar avaliação a professora fez algumas perguntas oralmente sobre o conteúdo da prova. Depois os educandos fizeram uma leitura coletiva em voz alta do texto sobre relevo. Após a leitura a professora entregou as avaliações, fez a leitura e explicou o que era para fazer.

Recurso(s): Folha impressa.

Educando(s) com DI: A estagiária aplicou a avaliação de geografia. A estagiária auxiliou Kelly na leitura das questões e das alternativas. A estagiária sentiu dificuldades em aplicar essa avaliação e cometeu erros ao fazer modificações na avaliação por não dominar o conteúdo. Nas perguntas dissertativas a estagiária soletrou a resposta para a Kelly escrever. Joana fez outras adequações na prova, tinha questões que modificou a pergunta (as vezes, mudando o sentido da pergunta original), nas questões de múltipla escolha reduziu as opções de quatro alternativas para duas (teve uma questão que nenhuma das alternativas escolhidas pela estagiária estava certa). As questões que julgava muito difícil para Kelly a estagiária não aplicava. Kelly só fez a primeira folha e retornou para a atividade anterior de língua portuguesa.



Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Gramática (verbos).

Metodologia: A professora fez a leitura para a sala e pediu para os educandos copiarem as atividades da página 129.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: História enigmática (substituir os desenhos pelo nome). A estagiária fez a leitura da história, perguntou o nome dos desenhos para Kelly e soletrou a resposta de como era para escrever. Ao terminar pediu para ela pintar os desenhos das duas atividades.

<p>Data: 12/11/13 (terça-feira)</p> <p>Hoje foi a entrega dos trabalhos, a Kelly fez com a estagiária na sexta e o Nilson não fez, pois faltou. Durante o tempo que a estagiária organizou as atividades no caderno dos educandos com DI eles ficaram sem atividade. Ao terminar de organizar pegou atividades na pasta azul.</p> <p>Disciplina: Ciências. Conteúdo: Ar. Atividade: Cópia do livro didático. Metodologia: Cópia do livro de ciências do texto sobre ar. Os educandos estavam organizados em duplas ou grupos. Recurso(s): Livro didático. Educando(s) com DI: A estagiária xerocou uma cópia do texto sobre o ar, recortou e colou no caderno deles. O Nilson estava terminando de pintar a atividade de língua portuguesa (recortar e colar o nome dos personagens). Ao terminar a atividade a estagiária colou em seu caderno. Deu uma atividade de matemática - Interpretação de tabela (completar o desenho até ter uma dúzia; pintar meia dúzia).</p> <p>Conteúdo: Nutrição. Atividade: Cópia do livro didático Metodologia: A professora pediu para copiarem o texto sobre nutrição. Recurso(s): Livro didático. Educando(s) com DI: Atividade de língua portuguesa – leitura e interpretação de dois pequenos textos (cada texto com uma questão explícitas de múltipla escolha). A estagiária realizou as atividades individualmente, primeiro fez com um enquanto o outro pintava os desenhos, fez a leitura das questões e auxiliou na escrita das respostas. Quando o educando respondia errado a questão a estagiária voltava no texto e fazia a leitura do trecho, modificava e simplificava as perguntas.</p>
<p>Data: 21/11/13 (quarta-feira)</p> <p>A professora iniciou a aula com a atividade de língua portuguesa.</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa. Conteúdo: Leitura e interpretação de texto. Metodologia: A professora escreveu na lousa as páginas (93, 94 e 95) que os educandos iam copiar no caderno. Recurso(s): Livro didático. Educando(s) com DI: A estagiária entregou uma folha para Kelly e Nilson desenharem e enquanto isso organizou o caderno deles. A estagiária fez a cópia dos exercícios e as respostas da lousa, disse que era só para eles terem no caderno, porque eles não precisavam.</p> <p>Disciplina: Matemática. Conteúdo: Fração. Atividade: Resolução de operações (subtração de fração) e resolução de problemas com frações. Metodologia: A professora pediu para os educandos copiarem as operações do livro didático. Depois passou os problemas na lousa e os educandos copiaram no caderno. Recurso(s): Livro didático, lousa e giz. Educando(s) com DI: A estagiária entregou uma folha para o Nilson desenhar, enquanto Kelly terminava a atividade do álbum (pintava os desenhos). Depois escolheu uma atividade de matemática da pasta azul: resolver operações (adição com reagrupamento com unidade e dezena) e utilizou o ábaco.</p>
<p>Data: 22/11/13 (sexta-feira)</p> <p>Iniciou a aula com atividade de matemática.</p> <p>Disciplina: Matemática. Conteúdo: Multiplicação.</p>

Atividade: Situações problemas e operações.

Metodologia: Cópia do conteúdo.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Retornando do intervalo a estagiária pediu as avaliações de história para Kelly e Nilson. Dessa vez eles fizeram a avaliação na sala e os demais educandos já haviam terminado a avaliação. A estagiária fez individualmente, primeiro fez com a Kelly e o Nilson ficou pintando os desenhos da avaliação. A estagiária fez a leitura da avaliação, lia a questão, ouvia a resposta e soletrava a escrita para a Kelly escrever na folha. Depois repetiu esses procedimentos com o Nilson. A avaliação possuía três folhas e os educandos fizeram apenas duas. Explicava através de imagens e mudava o vocabulário da prova. Segundo a estagiária ela dava o conteúdo que trabalhava com eles em sala.

APÊNDICE K – Quadro 2: Descrição das aulas P2

<p>Data: 05/09/13 (quinta-feira)</p> <p>Antes de iniciar a aula os educandos foram até o pátio cantar o Hino Nacional, Pedro demonstrou ter autonomia para se locomover com a cadeira de rodas na escola. Durante a execução do Hino Pedro ficou em primeiro da fila, porém na fila das meninas. Ao retornarmos para a sala (após cantar o hino) a professora recolheu o caderno de tarefa dos educandos menos do Pedro, pois o educando não recebia tarefa.</p> <p>Disciplina: Matemática. Conteúdo: Operações (tarefa de casa). Metodologia: Os educandos, um de cada vez, eram chamados à lousa para fazer uma operação e assim faziam a correção no caderno de tarefas. Recurso(s): Lousa e giz. Educando com DI: Como Pedro não tinha tarefa para corrigir ele começou a escrever o cabeçalho (cópia do dia anterior). Pedro não fazia uso de nenhum recurso diferenciado. Ao terminar a cópia do cabeçalho ficou prestando atenção na correção.</p> <p>Conteúdo: Operações de subtração. Metodologia: Copiar as operações do livro didático e responder no caderno. Recurso(s): Livro didático. Educando com DI: A estagiária Paula passou uma outra atividade de matemática do livro didático do 2º ano: reconhecer o contorno de figura plana; número e quantidade; discriminar os desenhos (verdura, legume e frutas) e depois escrever na tabela; escrever o nome das figuras geométricas planas. Teve dificuldade para nomear o círculo. Paula fez a leitura dos enunciados, das perguntas e explicou os exercícios. Alguns momentos deu a resposta e ajudou na escrita das palavras (silabando). Na atividade de recortar, montar e colar um quebra-cabeça de figuras planas a estagiária fez o recorte e Pedro mostrou onde era para colocar. Em seguida a estagiária passou a cola e colou a figura.</p>
<p>Disciplina: Informática. Conteúdo: Pesquisa sobre aquecimento global. Metodologia: Os educandos foram para a sala de informática e foi proposto para a turma fazer uma pesquisa em dupla sobre o aquecimento global. Os educandos utilizaram o computador para fazer a pesquisa e faziam a cópia em um folha de papel. Recurso(s): Computadores. Educando com DI: A estagiária escolheu qual atividade o educando iria fazer. Pedro jogou jogos educativos como: escrever palavras, ligar ponto até 12 e pintar desenhos.</p>
<p>Data: 12/09/13 (quinta-feira)</p> <p>Pedro chegou atrasado e não participou do Hino Nacional. Ao entrar na sala dois educandos foram ajudar Pedro a se posicionar no seu lugar e puxar sua carteira. A estagiária Paula pegou o material e pediu para o Pedro começar a copiar o cabeçalho. A professora iniciou a aula explicando que os educandos iriam fazer as avaliações de história e geografia.</p> <p>Disciplina: Geografia. Conteúdo: Cuidados com o planeta Terra, mapa Mundi e do Brasil. Atividade: Avaliação de geografia com consulta. Metodologia: A professora entregou as avaliações, fez a leitura e explicou os exercícios (questões dissertativas). Recurso(s): Folha impressa. Educando(s) com DI: Pedro recebeu uma avaliação de geografia sobre água (questões de assinalar, desenhar, verdadeiro ou falso, caça-palavras para completar as frases). A estagiária fez a leitura das questões, explicou o que era para fazer e onde tinha que preencher.</p> <p>Quando a maioria dos educandos tinham terminado a avaliação de geografia a professora entregou outra avaliação.</p>

<p>Disciplina: História.</p> <p>Conteúdo: História da cidade.</p> <p>Atividade: Avaliação de história.</p> <p>Metodologia: A professora entregou a avaliação e não fez a leitura.</p> <p>Recurso(s): Folha impressa.</p> <p>Educando(s) com DI: Pedro não terminou a avaliação de geografia e a professora disse para a estagiária que ele iria fazer a avaliação de história na próxima segunda.</p>
<p>Enquanto a maioria terminava as avaliações a professora passou na lousa atividade de matemática.</p> <p>Disciplina: Matemática.</p> <p>Conteúdo: Adição, subtração e multiplicação.</p> <p>Atividade: Situações problemas.</p> <p>Metodologia: A professora passou os problemas na lousa e os educandos copiaram e responderam no caderno.</p> <p>Recurso(s): Lousa e giz.</p> <p>Educando(s) com DI: Pedro continuou fazendo a avaliação de geografia.</p>
<p>Os educandos foram para a sala de informática.</p> <p>Disciplina: Informática.</p> <p>Conteúdo: Fração.</p> <p>Atividade: Jogos.</p> <p>Metodologia: Os educandos em duplas acessaram os jogos (a página dos jogos já estava aberta em todos os computadores).</p> <p>Recurso(s): Computador.</p> <p>Educando(s) com DI: Pedro com o auxílio da estagiária fez uma pesquisa sobre as partes do rio (para terminar a avaliação de geografia). Após a pesquisa a estagiária escolheu um jogo para ele diferente do jogo proposto para a turma.</p>
<p>Após o recreio o Pedro não retornou, pois estava com o enfermeiro e a professora dava continuidade a aula de matemática.</p> <p>Disciplina: Matemática.</p> <p>Conteúdo: Adição, subtração e multiplicação.</p> <p>Atividade: Continuação situação problema e operações.</p> <p>Metodologia: A professora passou os exercícios na lousa e os educandos copiaram no caderno.</p> <p>Recurso(s): Lousa e Giz.</p> <p>Educando(s) com DI: Pedro recebeu outra atividade de matemática - preencheu tabela com a quantidade de comida de quatro crianças (observar a imagem). Depois respondeu questões sobre a tabela, colocar a quantidade de comida, juntar a quantidade de duas crianças e somar o total. Pedro não entendeu o que era para fazer, a estagiária utilizou palitos de sorvete e ele somava a quantidade que a estagiária separava.</p>
<p>Data: 19/09/2013 (quinta-feira)</p>
<p>Pedro não chegou atrasado hoje e conseguiu participar da hora do hino. A estagiária levou Pedro até a merenda e o posicionou novamente no início da fila das meninas. Ao retornarmos para a sala a professora recolheu o caderno de tarefa dos educandos, Pedro não entregou, pois não recebeu a tarefa. A professora pediu para os educandos abrirem o caderno de geografia e conversou sobre o conteúdo.</p> <p>Disciplina: Geografia.</p> <p>Conteúdo: Tipos de bairro, campo e zona rural.</p> <p>Metodologia: A professora iniciou uma conversa com os educandos lembrando a atividade anterior (tipos de bairro). Antes de introduzir o novo conteúdo sobre zona rural fez um levantamento prévio sobre o tema. Conversou com os educandos sobre o conteúdo, fez perguntas e falava o nome do educando que iria responder. Todos teve a oportunidade de dar a resposta, esperava o educando</p>

terminar o raciocínio, aproveitava e salientava as opiniões dos educandos. Teve um educando que se mostrou surpreso quando o Pedro participou (disse “Olha o Pedro”). Para falar os educandos precisavam levantar a mão e os demais ficavam em silêncio para que todos pudessem ouvir o colega. Após esta conversa a professora passou um texto sobre o assunto discutido e duas questões. A professora lembrou Pedro que quando fosse explicar o conteúdo ele tinha que parar de fazer a atividade e prestar atenção.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando com DI: Pedro não fez a cópia e nem as questões. Paula foi até o armário para ver o que iria passar de atividade para Pedro. A professora foi até a estagiária e a ajudou a escolher uma atividade. A atividade escolhida foi de língua portuguesa (escrita de nome de brinquedos). A estagiária pediu para Pedro reconhecer os brinquedos, ela silabava o nome e Pedro precisava dizer quais eram as letras da sílaba. Na atividade de leitura (ler o nome do brinquedo para desenhar) a estagiária leu a palavra e Pedro precisava fazer o desenho e pintar. O educando demonstrava muita insatisfação para desenhar e pintar. A próxima atividade era para completar a música “Cadê o toucinho”, tinha os desenhos e o espaço para escrever as palavras e Pedro disse que não conhecia a poesia. A estagiária leu a poesia e soletrou o que ele precisava escrever.

EU ESCREVO TEXTOS

1. COMPLETE A PARLENDA COM O NOME DAS FIGURAS:

CADÊ O TOUCINHO
QUE ESTAVA AQUI?
O  _____ COMEU.

CADÊ O GATO?
FOI PRO  _____.

CADÊ O MATO?
O  _____ QUEIMOU.

CADÊ O FOGO?
A  _____ APAGOU.

CADÊ A ÁGUA?
O  _____ BEBEU.

CADÊ O BOI?
ESTÁ AMASSANDO O  _____.

CADÊ O TRIGO?
A _____ ESPALHOU.
(VOCÊ ESCOLHE)

CADÊ A _____ ?
(VOCÊ ESCOLHE)

TÁ _____
(VOCÊ ESCOLHE)

Disciplina: Informática.

Conteúdo: História das obras de Tarsila do Amaral.

Metodologia: Os educandos precisavam entrar no google digitar história das obras de Tarsila do Amaral, fazer a leitura dos textos e observar as imagens. Durante a atividade a professora circulou pela sala para ver como os educandos estavam realizando a pesquisa. Quando terminaram a professora pediu para que eles entrassem em jogos de língua portuguesa.

Recurso(s): Computadores.

Educando com DI: Com o auxílio da estagiária Pedro também fez a pesquisa. Paula fez a leitura, mostrou as obras. Ao terminar colocou um caça-palavras para Pedro jogar, porém como a estagiária precisou sair da sala Pedro não conseguiu fazer a atividade.

Ao retornar para a sala de aula a professora fez a correção oralmente das questões de geografia. Em seguida pediu para a turma copiar os exercícios do livro didático de matemática. Enquanto isso a professora estava corrigindo os cadernos de tarefas.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Operações inversas (relacionando a adição e a subtração).

Metodologia: Cópia do livro didático das páginas 136 e 137. Professora fez a leitura e explicou o que era para fazer.

Recurso(s): Livro didático.

Educando com DI: Recebeu uma atividade de língua portuguesa. A estagiária fez a leitura do texto para o educando (bilhete da Chapeuzinho Vermelho para a Vovó). Após a leitura leu as questões sobre o texto (questões de múltipla escolha). Pedro não conhecia o gênero e achou que fosse um convite. Ao terminar a estagiária propôs que Pedro terminasse a atividade de matemática sobre dezenas no caderno. Pedro disse que não se lembrava como era para fazer. Quando terminou esta atividade a estagiária pegou o livro didático de matemática (o livro era da mesma coleção que a

professora utilizava com a turma, porém do 2º ano) e passou a sequência das atividades que tinha no livro: situação problema envolvendo o conceito de dezena (pintar bandeirinhas, cada dezena de uma cor e depois responder algumas questões: quantas cores usou, quantas bandeirinhas pintou, quantas bandeirinhas têm no total, quantas deixou sem pintar e escrever por extenso o número 34). Pedro se perdeu na contagem e Paula o ajudou a contar e escrever o número por extenso.

Data: 26/09/13 (quinta-feira)

Todos os educandos do 4º ano foram para a merenda assistir a uma peça de teatro Diga não as drogas que fazia parte do projeto Anti drogas que a escola estava participando. Após a apresentação os educandos cantaram o Hino Nacional. Ao retornarmos a sala a professora pediu para os educandos pegarem o caderno de tarefa. Pedro não recebeu a tarefa, a estagiária pegou o caderno e estojo dele e pediu para Pedro fazer o cabeçalho. Após a correção a professora pediu para o ajudante recolher os cadernos de tarefa da turma. Professora pediu um favor para a estagiária que precisou se ausentar da sala.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Adição e subtração.

Atividade: Operações (tarefa).

Metodologia: A professora chamou os educandos por fileira para irem até a lousa fazer uma operação e os demais tinham que corrigir no caderno.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: Pedro fez a cópia do cabeçalho.

Na aula de língua portuguesa, a professora lembrou com os educandos o conteúdo da aula de terça-feira sobre Verbo, fez algumas perguntas para a turma. Lembrou os educandos sobre conjugação verbal e fez uma explicação sobre o assunto. Pedro terminou o cabeçalho e ficou prestando atenção na fala da professora. A estagiária retornou a sala e a professora pediu para ela dar atividade de língua portuguesa para Pedro. A professora explicou a importância de aprender sobre verbo, aprender a falar corretamente e para produzir textos. Ao terminar de passar a lição na lousa a professora fez a explicação do que era para fazer. A estagiária ameaçava Pedro dizendo que iria sair da sala, pois ele não estava prestando atenção nela e sim na professora. Após a explicação a professora deu visto nos cadernos de tarefa. Quando fez a correção das atividades sobre verbo Pedro prestou atenção. Quando o educando Pedro necessitava sair da sala a estagiária o acompanhava. Quando a estagiária se ausentava da sala Pedro ficava sem fazer nada.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Conjugações verbais terminadas em AR – ER – IR.

Atividade: Cópia do texto e dos exercícios.

Metodologia: A professora passou um texto sobre conjugação verbal e depois passou atividades sobre verbo.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: A estagiária pegou um livro didático do 2º ano (alfabetização e letramento) e fez a leitura de um texto, porém durante a leitura houve interrupções (fala da professora, pessoas que vieram a sala conversar com a professora). Após a leitura a estagiária leu as questões sobre o texto. Quando Pedro não lembrava a resposta, a estagiária voltava no trecho no qual tinha a resposta e fazia novamente a leitura. Para escrever a resposta a estagiária silabava a palavra e o Pedro falava as letras. Pedro tinha dificuldade em sílabas complexas e nasalização. Algumas questões de múltipla escolha a estagiária adequava as respostas (resumia as alternativas), pois quando lia frases longas Pedro ficava sem saber o que responder. Na última atividade do texto pediu para Pedro desenhar a parte que mais gostou, Pedro não conseguiu falar e nem desenhar, pois não se lembrava da história. A próxima atividade foi leitura e compreensão de outro texto (um texto curto) O barulho do texto. Depois fez a leitura das questões.

Data: 03/10/13 (quinta-feira)

A professora pediu para os educandos pegarem o caderno de tarefa e chamou um a um para fazer a

correção da tarefa (situações problemas com fração) na lousa. Após a correção recolheu os cadernos de tarefa para dar visto e, neste momento, Pedro chegou na sala. A estagiária colocou Pedro no lugar, pegou o estojo e caderno dele. Pedro começou a fazer o cabeçalho. O ajudante entregou os livros de português e a professora pediu para abrir na página 156 e 157 (unidade 7 “Eu uso a imaginação”). A professora pediu para o ajudante entregar um livro para o Pedro, para ele ver a imagem.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Interpretação de imagem (imaginação).

Metodologia: A professora fez a leitura do texto, pediu para os educandos observarem a imagem e depois fez algumas perguntas (O que eu vejo: Que lugar é este? O que a menina está fazendo? Que elementos compõem esta imagem? O que eu sei: Você já imaginou um lugar assim? Gosta de imaginar que esta em outros locais? Já brincou de imaginar que podia voar?).

Recurso(s): Livro didático.

Educando com DI:

P2: O que eu vejo: Que lugar é este?

Pedro: *Eu acho que é um rio.*

P2: O que a menina está fazendo?

Pedro: *Fazendo ela voar* (aparece uma menina “empinando” uma borboleta).

P2: Que elementos compõem esta imagem?

Pedro: *Folhas, peixe, borboleta e a menina.*

P2: O que eu sei: Você já imaginou um lugar assim?

Pedro: *Sim.*

P2: Gosta de imaginar que esta em outros locais?

Pedro: *Sim.*

P2: Você já imaginou que alguém podia voar? (mudou a pergunta)

Pedro: *Já.*

Durante esta atividade todos os educandos participaram e alguns falaram mais de uma vez. Em seguida, a professora fez a leitura do texto 1- Conto de memória Criançando, a autora Sylvia Orthof narra suas lembranças de infância. Ao terminar a leitura, a professora conversou com a turma sobre o tema do texto e falou um pouco da infância dela. Alguns educandos também contaram alguns acontecimentos. Pediu para os educandos copiarem as perguntas e responderem no caderno.

Educando com DI: Nesta atividade a estagiária precisou se ausentar. Pedro, por não saber ler, não conseguiu acompanhar a leitura com o livro didático e retornou a fazer a cópia do cabeçalho. A estagiária quando retornou a sala de aula pegou outro livro didático (2º ano) e fez a leitura de um pequeno poema “Sono pesado”. Após a leitura fez a compreensão do texto. Quando Pedro não entendia a pergunta, a Paula lia novamente as perguntas e as alternativas. Pedro tinha muita dificuldade nas questões implícitas e quando precisava elaborar uma resposta ou dar opinião. Nas respostas dissertativas a estagiária silabava as palavras e perguntava com quais letras precisava para escrever.

Após uma breve conversa sobre o texto (atividade de Língua Portuguesa sobre imaginação) e sobre infância a professora pediu para os educandos fazerem a compreensão do texto na página 160 e pediu para a estagiária guardar o livro do Pedro e pegar o outro livro (2º ano). A professora precisou se ausentar da sala e a estagiária assumiu o comando da turma, fazendo a correção da atividade na lousa. Quando Pedro terminou a atividade ficou sem fazer nada, pois a estagiária estava tomando conta da sala.

Data 04/10/13 (sexta-feira)

Após o intervalo: O educando Pedro não retornou para sala com os demais educandos, pois estava com o enfermeiro. Hoje Pedro estava sentado no fundo da sala, pois a estagiária também estava auxiliando outro educando (educando de outra sala, cuja a estagiária faltou).

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Fração.

Atividade: Situação problema.

Metodologia: A professora passou os problemas na lousa e os educandos copiaram.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: A estagiária entregou outra atividade de matemática para Pedro fazer: completar a sequência, numeral-quantidade até 10. A estagiária fez a leitura e explicou o que ele precisava fazer. Pedro não teve dificuldades e fez tudo corretamente. Ao terminar recebeu outra atividade: complete o quadro com os números que estão faltando (sequência de 1 – 30), ditado (2, 10, 20, 11, 5), escreva por extenso os números do ditado, contar a ilustração e escrever a quantidade, escrever o antecessor e o sucessor. Pedro fez a sequência corretamente, a estagiária não fez o ditado e escolheu quais números Pedro iria escrever. A estagiária silabou as palavras, perguntou para Pedro como se escrevia e depois ele escrevia na folha. Pedro apresentou dificuldade na nasalização (ex: VINTE) e não conseguiu terminar toda a atividade, pois a Van veio buscá-lo mais cedo do que de costume. O motivo segundo o motorista era a chuva.

Data: 09/10/13 (quarta-feira)

Por ordem da direção todas as estagiárias tinham que fazer as lembrancinhas do Dia da criança por isso a estagiária foi com o Pedro para a sala de HTC. A estagiária pediu para o Pedro fazer o cabeçalho. Depois passou atividades de língua portuguesa: produção de texto A corrida com ilustrações. Pedro tinha que completar as lacunas do texto com palavras do banco de dados. A estagiária fez a leitura do texto e Pedro falava a resposta da lacuna. A estagiária mostrava a palavra no banco de dados e ele escrevia na lacuna. Hoje era dia da aula de educação física, mas a estagiária não sabia se iria levar o Pedro, pois dependendo da atividade ele não participava. Quando o educando terminou as atividades a estagiária o levou para a aula de educação física.

Data: 10/10/13 (sexta-feira)

Não teve observação, pois Pedro faltou. Ele não foi à escola porque o condutor da van não poderia vir buscá-lo no horário da saída.

Data: 17/10/13 (quinta-feira)

A professora fez a chamada, pediu para os educandos pegarem o caderno de matemática e fazer o cabeçalho. A estagiária pegou o caderno do Pedro para ele também começar o cabeçalho. Na aula de matemática a professora explicou que iria dar continuidade ao conteúdo de números decimais, foi à lousa e colocou um exemplo ($5,4 + 6 + 2,5 = \underline{\quad}$). Perguntou para os educandos como ficaria a conta montada, ninguém respondeu e ela continuou a explicação. O Pedro também prestou atenção. Depois a professora fez a explicação de números decimais com subtração ($6 - 2,42 = \underline{\quad}$), só explicou como armava a conta e não resolveu, pois este conteúdo eles iriam ver mais para frente. A professora explicou para os educandos que eles iriam aprender a fazer situações problemas de adição com números decimais, depois iriam aprender de subtração, multiplicação e fariam problemas com as três operações. Neste ano não iriam ver divisão. Depois passou um exemplo de situação problema de adição com números decimais, a professora perguntou para os educandos como fazer, um educando respondeu como montar e outros falaram o resultado. Neste momento de explicação a estagiária não estava na sala. Quando a professora terminou de passar os problemas na lousa a estagiária retornou à sala e foi até o armário para pegar o livro (alfabetização de matemática do 2º ano) para o Pedro, folheia o livro para escolher uma atividade. A estagiária verificou que nesse livro sobraram só atividades com multiplicação e divisão, achava muito difícil para ele e a professora mostrou outro livro que a estagiária poderia utilizar (mesma coleção do livro anterior, porém do 1º ano).

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Números decimais.

Atividade: Situações problemas e operações de adição com números decimais.

Metodologia: A professora explicou sobre como armar contas com números decimais e resolução de situações problemas. Após a explicação começou a passar os exercícios na lousa.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: Pedro prestou atenção na explicação e assim que a professora terminou ele

voltou a fazer a cópia do cabeçalho. Ao terminar fechou o caderno, pois a estagiária não estava na sala para dizer o que ele era para fazer. Iniciou fazendo as atividades do começo do livro do 1º ano e seguiu a sequência das lições do livro. A estagiária fez a leitura e mostrou as figuras de onde encontramos os números no dia-a-dia. Primeira atividade era preencher os dados pessoais do educando (nome, quantas letras têm seu nome, data de nascimento, idade, desenhar em um lado velinhas para o próximo aniversário, número do tênis e número de sua casa). Pedro não soube dizer nem o número que calçava e nem de sua casa. Atividade com os conceitos topológicos (na frente, atrás, em cima, embaixo, entre, mais perto e menos perto, ao lado, perto, longe). Pedro tinha que observar algumas imagens e identificar as posições dos personagens. Ao terminar pediu para Pedro pintar bem colorido o desenho. A estagiária entregou o lápis de cor para o educando e mostrava o que tinha que pintar. Ela disse que Pedro tinha preguiça e pintava sempre de uma cor só. Atividade mesmo sentido ou sentido contrário. Pedro precisou desenhar na imagem setas para levar o menino até o sorveteiro e depois a menina até o menino. Pintar o melhor percurso para o cadeirante chegar no seu destino. Atividade Símbolos, sinais e códigos: 1) relacionar símbolos com objetos; 2) trânsito: pintar os semáforos e assinalar o que o motorista tem que fazer em cada caso. A estagiária guardou o livro e entregou uma folha de atividade para Pedro completar a sequência numérica (1 a 72). Ele percebeu que tinha um erro na sequência (o número 22 aparecia duas vezes).

A professora fez a correção dos cadernos dos educandos que iam terminando e entregou folha sulfite para desenhar para os educandos que já tinham acabado toda a lição. A professora fez a correção na lousa e avisou que na outra semana teria avaliação desse conteúdo. Ao terminar a correção os educandos foram para sala de informática.

Disciplina: Informática.

Conteúdo: Jogos educativos (livre).

Metodologia: A professora explicou para os educandos que eles poderiam escolher os jogos.

Recurso(s): Computador.

Educando(s) com DI: A estagiária escolheu o jogo do Pedro (jogos educativos de alfabetização).

Data: 24/10/2014 (quinta-feira)

Pedro chegou atrasado. Como sempre a estagiária pegou o material para ele e Pedro começou a cópia do cabeçalho. A professora fez a chamada e pediu para os educandos pegarem o material. O ajudante do dia entregou as avaliações de matemática e a professora informou que Pedro não iria receber a avaliação.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Avaliação (valor posicional, situações problemas, sistema monetário, quanto a mais, gráfico, reta numérica, ordem decrescente e calendário).

Metodologia: Professora fez a leitura da avaliação.

Recurso(s): Folha impressa.

Educando com DI: A estagiária pegou o livro didático de matemática do 1º ano, não houve nenhuma orientação por parte da professora e a estagiária seguiu a sequência do livro. Paula fez a leitura e explicou o que era para fazer em cada exercício. Atividades: 1) Use o código e pinte as bandeiras; 2) Observar a imagem e responder as quantidades; 3) Pinte os cubos (conceitos topológicos (em cima e embaixo) e quantidade de cubos (em cima, embaixo e total); 4) contornar o número 4 e depois fazer o contorno sozinho. Pedro teve dificuldade em desenhar o número quatro quando não tinha o contorno do desenho. A estagiária Paula explicou como era o movimento do traçado e o educando refez corretamente. 5) Circule os grupos com quatro objetos; 6) História em quadrinho da turma da mônica e questões sobre a quantidade de educandos, bancos e pés de cada banco; 7) complete com o número e leia (“1, ___ feijão com arroz, ___, ___ comida no prato”); 8) Imagem com várias pessoas e Pedro precisou responder questões sobre a quantidade de adultos, meninos, meninas e crianças; 9) animais quadrúpedes (quantidade de patas do cachorro, escrever dois animais quadrúpedes e fazer um desenho de um animal quadrúpede que mais gostava; 10) Complete escrevendo os números nas ilustrações (3 a 4); 11) Número de lados e pontas que tem o quadrado e o triângulo. Durante essas atividades a professora pediu algo para a estagiária que precisou se ausentar

da sala de aula, neste momento Pedro ficou sem fazer a atividade.

Data: 30/10/13 (quarta-feira)

Pedro ainda não chegou. A professora chamou os educandos na lousa para fazerem a correção da tarefa de matemática (operações com números decimais de adição e subtração). Após a correção pediu para os educandos pegarem o caderno de matemática. Durante a explicação Pedro entrou na sala. Na explicação do terceiro exemplo a professora pediu que todos prestassem atenção e Pedro parou de fazer o cabeçalho e também prestou atenção. Ao terminar de explicar perguntou se todos entenderam, Pedro falou bem baixinho que não tinha entendido muito bem e voltou a fazer o cabeçalho. A estagiária nem passou atividade, pois já ia começar a aula de educação física.

Ao retornarmos da educação física a professora passou alguns exercícios de matemática. Após o intervalo Pedro não retornou para sala, pois estava com o enfermeiro e a professora continuou passando os exercícios de matemática. A professora fez a correção dos cadernos dos educandos que iam terminado e fez a correção do primeiro exercício e Pedro prestou atenção. Mas, logo a estagiária retornou com as atividades com Pedro. A professora fez a correção de algumas operações e depois voltou a corrigir os cadernos dos educandos. No final da aula a professora pediu para a estagiária passar a tarefa de casa na lousa (matemática: arme e efetue as operações de multiplicação com números decimais).

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Multiplicação de números decimais

Atividade: Exercícios: 1) Arme e efetue as operações de multiplicação com números decimais; 2) Escreva como se lê o número decimal (Ex: 2,75);

Metodologia: A professora passou os exercícios na lousa.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: A estagiária pegou o livro didático de matemática do 1º ano e fez a leitura dos enunciados e explicou o que era para fazer.

Atividades:

1) ligar ponto usando a régua (0 a 5). Pedro teve dificuldade para manusear a régua e a estagiária precisou auxiliá-lo segurando a régua. Ao terminar a estagiária pediu para o educando pintar os desenhos que formaram;

2) Grafar o número 6;

3) Contar os macaquinhos e escrever o número;

4) Contornar os desenhos do copo, fazer um copo sozinho sem o contorno e enumerar os copos. Teve dificuldade para fazer sozinho o desenho do copo;

5) Pinte apenas 6 porquinhos (no quadro havia dez porquinhos) e reponder quantos não foram pintados;

Responder: 6) Quantos lados têm cada parte do favo de mel?; 7) Quantas pontas tem esta estrela? Pedro confundiu o que era lado e ponta. A estagiária contou para o educando

8) Situação problema com divisão (dividir seis flores em dois vasos, tinha ilustração). Pedro não entendeu o que era para fazer, desenhou seis flores em cada vaso. A estagiária pediu para o educando desenhar uma flor em cada vaso até chegar no número seis.

9) Grafar o número 7;

10) Circule sete animais de cada grupo;

11) Contar as cores do arco-Íris e continuar a pintura da imagem.

12) Numerias: agenda da semana de domingo a sábado (1 – 7);

13) Complete: Uma semana tem __ dias. De que dia da semana que você mais gosta? Quantos dias há numa semana?

Data: 31/10/13 (quinta-feira)

A professora passou situações problemas. Depois pediu para os educandos anotarem a tarefa de casa. A professora fez correção individualmente. Quando os educandos iam terminando a atividade podiam pegar uma folha sulfite para desenhar. Pedro não conseguiu fazer a segunda atividade, pois foi embora antes de terminar a aula.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Adição e subtração.

Atividade: Situações problemas envolvendo adição e subtração.

Metodologia: A professora passou na lousa os problemas do livro didático.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: A estagiária passou atividades do livro didático de matemática do 1º ano (descubra os 7 erros).

Disciplina: Matemática e artes.

Conteúdo: Simetria.

Atividades: Desenho quadriculado.

Metodologia: Os educandos receberam uma folha de papel quadriculado na parte superior tinha um desenho que eles tiveram que copiar na parte de baixo.

Recurso(s): Folha impressa.

Educando(s) com DI: Pedro recebeu a mesma atividade.

Data: 12/11/2014 (terça-feira)

A professora avisou que o Pedro estava sentando no fundo, pois a estagiária estava acompanhando outro educando. A partir de hoje Pedro iria sentar em dupla, pois este educandos fugia da sala. A professora entregou as avaliações para todos os educandos, orientou a estagiária para que Pedro fizesse somente o que conseguisse, disse que no ditado iria passar outras palavras e pediu para a estagiária escrever as respostas para Pedro para ir mais rápido. A professora pegou o caderno de Pedro para escolher as palavras para o ditado.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Avaliação (leitura e compreensão de texto, gramática, ditado e redação).

Metodologia: A professora fez a leitura do texto, das questões e explicou o que a turma precisava preencher. Na redação os educandos precisaram criar um título e completar a história.

Recurso(s): Folha impressa.

Educando com DI: Também recebeu a avaliação e a estagiária fez novamente a leitura do texto (uma lauda) e das questões. Quando Pedro não sabia responder a estagiária voltava no texto para ler o trecho que tinha a resposta. Em alguns momentos precisou voltar e ler o trecho mais de uma vez. Mesmo na questão que Pedro precisava dar sua opinião ele demonstrou dificuldades. Na parte do ditado a professora selecionou outras palavras para Pedro e pediu para a estagiária fazer o ditado. Pedro não fez a parte de gramática e nem a redação. Após a maioria dos educandos terminarem a avaliação a professora colocou um filme. Quando Pedro terminou de fazer a prova a estagiária deixou ele ver o filme.

Palavras ditadas	Escrita de Pedro
Cenoura	COM
Quiabo	QIBA
Bolo	BOLO
Sorvete	SOT
Janela	JALA
Dado	DADO
Jarro	JO
Panela	PALA
Zebra	Z
Banana	BANANA

Data: 20/11/13 (quarta-feira)

Disciplia: Matemática/Artes.

Conteúdo: Simetria.

Metodologia: A professora pediu para os educandos abrirem o livro na unidade 6 na página 144. Lembrou os educandos que este conteúdo já foi trabalhado na aula de Artes, mas fez novamente uma explicação. Fez a leitura das páginas 146 e 147 sobre figura simétrica e eixo de simetria.

Recurso(s): Livro didático.

Educando com DI: Estagiária pegou um livro para Pedro acompanhar a leitura e a explicação da professora.

Depois todos os educandos fizeram a atividade em que tinham que continuar o desenho.

A professora iniciou a aula lendo um texto sobre Zona rural.

Disciplina: Geografia.

Conteúdo: Zona rural.

Metodologia: Professora passou questões sobre zona rural.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando com DI: Ficou sem atividade e como estava quase na hora do intervalo a estagiária pediu para Pedro descansar.

Após terminarem os exercício de geografia os educandos foram para a sala de informática.

Disciplina: Informática.

Conteúdo: Jogos (livre).

Metodologia: A professora explicou para os educandos que eles poderiam escolher os jogos.

Recurso(s): Computador.

Educando(s) com DI: A estagiária escolheu o jogo do Pedro.

APÊNDICE L – Quadro 3: Descrição das aulas P3

Data: 04/09/2013 (quarta-feira)

A estagiária Liliane faltou, porém uma professora eventual veio para acompanhar os educandos com DI. O educando Lucas também faltou. Os educandos com deficiência intelectual sentam junto com a estagiária no fundo da sala e os demais educandos sentam sozinhos e em fileiras. A professora iniciou a aula entregando as avaliações para a turma. Os educandos realizaram a correção e depois a professora chamou alguns educandos para fazerem na lousa. A Tatiane não fez esta avaliação e a professora pediu para ela pegar a atividade de matemática do dia anterior. A professora eventual pediu a pasta de atividades da Tatiane e a professora explicou que a pasta azul tinha atividades extras para os dois educandos com DI.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Correção da avaliação de matemática.

Metodologia: A professora fez a leitura da avaliação junto com os educandos e explicou os exercícios.

Recurso(s): Folha impressa e lousa.

Educando(s) com DI: Tatiane fez a atividade de matemática: adição com reagrupamento (utilizando o ábaco) com o auxílio da professora eventual. Ela não conhecia os conceitos de unidade, dezena e centena.

Conteúdo: Resolução de situações problemas envolvendo fração e sólidos geométricos.

Metodologia: A professora explicou para os educandos como fazer a adição com fração. Fez a leitura e explicou o problema, esperou os educandos responderem e depois fez a operação do problema na lousa.

Recurso(s): Livro didático e lousa.

Educando(s) com DI: Tatiane fez sete operações de adição com reagrupamento e P3 pediu que parasse com a atividade, pois já estava cansativo para a ela. Tatiane conseguiu realizar a soma com o auxílio de objetos e grafar o resultado (reconhecia os números), porém em alguns momentos errava ao colocar o vai um. Terminou a atividade do caderno (escrever o número por extenso), reconheceu os números, porém cometeu erros de ortografia na escrita dos números (nasalização e SS). Fez atividade de Língua portuguesa escolhida pela professora eventual (dígrafos) da pasta azul.

Após a aula de matemática a professora pediu para os educandos pegarem o livro de Língua Portuguesa para darem continuidade a atividade do dia anterior.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Leitura e compreensão de texto.

Metodologia: Os educandos fizeram a leitura silenciosa do texto e responderam as questões no caderno. A professora passou olhando os cadernos, fez a correção oralmente e deu um tempo para os educandos terminarem correção

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Tatiane terminou a atividade de língua portuguesa e a professora pediu para a professora eventual observar se Tatiane não estava cansada. A professora eventual pediu para Tatiane desenhar.

Após o intervalo a professora passou a lição de casa do livro de língua portuguesa e Tatiane retornou ao seu desenho. Na aula de geografia a professora explicou sobre o conteúdo (Região Centro-oeste) e fez algumas perguntas. Passou dois vídeos sobre a região Centro-oeste. Após passar os vídeos pediu para os educandos fazerem a leitura em voz alta do texto que estava no livro didático. Ao final da aula Tatiane lembrou a professora sobre a sua tarefa de casa (texto curto, recortar desenhos, escrever palavras e depois escrever frases com as palavras). Tatiane não interagiu com os demais educandos e comentou que tinha vontade de aprender letra cursiva. A professora comentou que precisava de uma estagiária, pois não conseguia dar atenção para os dois educandos com deficiência intelectual e o restante da turma. Lucas e Tatiane precisavam de explicações, as vezes não entendiam e não faziam se não tivesse alguém do lado.

Disciplina: Geografia.

Conteúdo: Região Centro-oeste.

Metodologia: A professora explicou o conteúdo, passou dois vídeos e pediu a leitura em voz alta do texto.

Recurso(s): Livro didático, computador e data show.

Educando(s) com DI: Tatiane disse que não tinha o livro didático e durante a apresentação dos vídeos não assistiu e realizou outra atividade.

Data: 10/09/13 (terça-feira)

Antes de iniciar a aula a professora me mostrou as avaliações de língua portuguesa dos educandos Lucas e Tatiane realizadas no dia anterior. A avaliação da Tatiane estava escrita em letra de forma maiúscula, tinha um texto curto, questões explícitas para compreensão e formação de frases. A estagiária fez a leitura da prova para Tatiane. A professora considerou que o texto tinha muita informação, porém achava que tinha momentos que era preciso cobrar mais. A avaliação do Lucas estava escrita em letra maiúscula e minúscula, tinha dois textos curtos, questões de múltipla escolha, exercícios de antônimo, diminutivo e sinônimo; interpretação de tirinha. Eles realizaram essa avaliação em outra sala com auxílio da estagiária. Hoje a Tatiane faltou. A professora iniciou a aula aplicando a avaliação de língua portuguesa.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Conto de suspense e gramática.

Atividade: Avaliação de língua portuguesa.

Metodologia: A professora fez a leitura em voz alta para todos os educandos.

Recurso(s): Folha impressa.

Educando(s) com DI: Lucas recebeu a mesma avaliação, porém ele só fez a segunda parte da avaliação 1) Texto com erros de ortografia e uso de letra maiúscula. A estagiária fez a primeira leitura. Pediu para Lucas fazer outra leitura, circular as palavras erradas e depois escrever corretamente.

Ao retornarem do intervalo a professora começou com a aula de ciências para os educandos que já haviam terminado a avaliação de língua portuguesa. A professora entregou um bilhete para os educandos sobre a data de entrega do trabalho (fazer um pulmão). A estagiária colou o bilhete no caderno de recados do Lucas e escreveu um bilhete para lembrar o responsável dos trabalhos que o ele não havia entregado.

Disciplina: Ciências.

Conteúdo: Sistema respiratório.

Atividade: Cópia das questões sobre o texto de sistema respiratório.

Metodologia: A professora passou exercícios sobre sistema respiratório na lousa.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: Lucas continuou a avaliação de língua portuguesa. Conseguiu encontrar alguns erros no texto, não identificou os erros de letra maiúscula. A estagiária lembrou ele do uso da letra maiúscula, mesmo assim Lucas não conseguiu encontrar e desistiu de procurar. A estagiária mostrou onde estava os erros. Então, passou para a segunda atividade: Piada: separar fala do narrador e do personagem e depois reescrever a piada. Durante a realização da avaliação Lucas se mostrou sem vontade e todo tempo perguntava para a estagiária se estava certo. Lucas conseguiu ler a comanda e a piada sozinho, a estagiária explicou o que era para fazer, porém não conseguiu fazer. A professora foi até o Lucas para saber se ele já tinha feito e se tinha dado tempo de terminar. Falou para a estagiária passar para outra atividade. A professora olhou o caderno de ciências de Lucas e viu que tinha atividades sem terminar do sistema respiratório. Pediu para a estagiária formular questões mais simples sobre o texto.

Ao final da aula a professora entregou as tarefas para os educandos, menos para o Lucas. Antes de terminar a aula a professora fez uma leitura para a turma sobre o Pantanal. Neste momento Lucas já se mostrava cansado, desmotivado e se distraía com facilidade. Os educandos quando terminavam a

atividade conversavam bastante o que dificultava o trabalho da estagiária com Lucas.

Data: 20/09/13 (sexta-feira)

Hoje a organização da sala estava diferente, fileiras com duas carteiras, porém as carteiras do Lucas e da Tatiane continuavam no fundo da sala junto com a estagiária Liliane. A professora reorganizou os lugares em que os educandos iriam sentar. Explicou as atividades que iriam ter ao longo do dia e deu um tempo para que a turma realizasse o simulado da Prova Brasil. Fez a correção oralmente, porém Lucas e Tatiane não conseguiram terminar e não participaram da correção.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Simulado Prova Brasil.

Metodologia: Os educandos leram e responderam as questões sozinhos.

Recurso(s): Folha impressa.

Educandos com DI: Fizeram as avaliações sem a ajuda da estagiária, pois ela estava ajudando a professora (colando os trabalhos dos educandos sobre pulmão no mural). Tatiane conseguiu fazer a leitura, decodificou as palavras, em alguns momentos conseguiu entender a frase, porém teve muita dificuldade em compreender a questão, se distraiu com facilidade. Ficou irritada quando não conseguia entender e precisou ler novamente. Lucas sentou-se na frente da mesa da professora que o ajudou.

Após a correção dos exercício da prova Brasil a professora entregou para os educandos a apostila de Meio ambiente. Lucas disse que esqueceu a apostila em casa e Tatiane afirmou que não recebeu, pois não sobrou. A estagiária disse que no início do ano todos os educandos receberam e que Lucas e Tatiane nunca traziam, pois esqueciam em casa. A professora pediu para duas fileiras fazerem a leitura e os demais precisavam acompanhar. A professora fez parte da leitura em voz alta. Após a leitura pediu para os educandos responderem as questões da apostila. O restante das atividades da apostila passou como tarefa.

Disciplina: Ciências.

Conteúdo: Meio ambiente.

Metodologia: A professora fez a leitura do texto Saúde depende do ambiente em voz alta. Após a leitura pediu para os educandos responderem as questões da apostila. Na última pergunta pediu para os educandos se dividirem em grupo para discutirem.

Recurso(s): Apostila

Educandos com DI: Tatiane e Lucas não receberam apostila e a professora emprestou um livro para eles poderem acompanhar a leitura. Eles não conseguiram acompanhar e a estagiária tentou ajudá-los. Durante a leitura e a explicação Tatiane ficou dispersa, mexendo na carteira e no material; precisou chamar sua atenção para a atividade, explicar mais de uma vez o que era para fazer e mostrar passo a passo. Lucas conseguiu fazer a leitura e compreender parcialmente. Na divisão dos grupos Lucas e Tatiane ficaram no quarto grupo. Tatiane se mostrou resistente, pois dizia ter vergonha. A estagiária disse que eles nunca tinham participado de uma atividade em grupo na sala de aula. Lucas e Tatiane não participaram da discussão do grupo. Um representante de cada grupo apresentou a resposta, Lucas neste momento saiu para ir ao banheiro e não participou.

Disciplina: Artes.

Conteúdo: Estação da Primavera.

Metodologia: A professora pediu para os educandos fazerem um desenho ou dobradura sobre a estação da primavera. A professora ensinou a fazer uma flor de dobradura (simples).

Recurso(s): Papel sulfite, dobradura, lápis de cor, tesoura e cola.

Educandos com DI: Lucas e Tatiane tiveram muita dificuldade para fazer a margem, manusear a régua, fazer a dobradura e até colar na folha (passaram muita cola). Tatiane teve dificuldade para criar um desenho, queria desenhar uma borboleta, porém não conseguiu. Mesmo com o modelo do desenho de borboleta não conseguiu fazer corretamente.

Nem todos os educandos terminaram, mas a professora pediu para eles organizarem a sala para ir para outra atividade. A estagiária não pegou a nova atividade, pois Lucas e Tatiane não terminaram.

<p>Data: 27/09/13 (sexta-feira)</p> <p>A professora iniciou a aula com atividade de língua portuguesa. Tatiane e Lucas receberam atividades diferenciadas, porém da mesma disciplina. Professora vai até a carteira do Lucas para saber se ele estava fazendo a atividade, pois foi bem trabalhado no dia anterior. A professora fez a correção da atividade da lousa. Deu um tempo para os educandos fazerem e em seguida fez a correção oralmente. Pediu para a estagiária pedir para o educando colar as cruzadinhas no caderno dele e orientou que ela daria continuidade a atividade do caderno. Após passar um texto de ciência para tarefa para a turma (escrever o nome de outras doenças ósseas). A estagiária anotou a tarefa para Lucas. Na aula de matemática a professora deu continuidade a aula do dia anterior. Sempre quando terminava de passar ou explicar a atividade a professora passava pelas carteiras para olhar os cadernos e também foi até as carteiras dos educandos Tatiane e Lucas.</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa. Conteúdo: Comparativo e superlativo. Atividade: Cópia da atividade. Metodologia: Recurso(s): Lousa e giz. Educando(s) com DI: Lucas fez atividade sobre verbo pretérito, presente e futuro (cantiga Fui no Tororó). O educando fez a leitura sozinho e conseguiu compreender o que leu. Apresentou dificuldade em segmentar as palavras. Tatiane fez atividade de língua portuguesa: observar a imagem e responder as questões. Estava fazendo sozinha a atividade. Fez uma leitura silabada, teve momentos que entendeu o que estava sendo pedido, outras vezes, pediu explicação. Escreveu sem segmentar e a estagiária precisou pedir para dar espaço. Ao terminar a estagiária pediu para Tatiane recortar e colar no caderno.</p>
<p>Disciplina: Ciências. Conteúdo: Sistema esquelético. Atividade: Cruzadinhas sobre o sistema esquelético. Metodologia: A professora entregou a cruzadinha para os educandos. Recurso(s): Folha impressa. Educando(s) com DI: Lucas também recebeu as cruzadinhas, porém não conseguiu fazer tudo. Tatiane não recebeu nenhuma atividade e ficou sem fazer nada.</p> <p>Conteúdo: Doenças ósseas. Atividade: Cópia do texto. Metodologia: A professora passou um texto na lousa sobre doenças ósseas. Recurso(s): Lousa e giz. Educando(s) com DI: A estagiária copiou o texto no caderno do Lucas, enquanto ele fazia as cruzadinhas. Tatiane fez atividade de matemática (resolver operações de adição com unidade). Ela utilizou o material dourado para fazer a contagem.</p>
<p>Disciplina: Matemática. Conteúdo: Adição, multiplicação, subtração e divisão. Atividade: Cópia de problemas. Metodologia: A professora pediu para os educandos copiarem a página 183 no caderno. Recurso(s): Livro didático. Educando(s) com DI: Eles não receberam o livro didático. Lucas terminou de copiar o texto e voltou para seu lugar para fazer as cruzadinhas. Tatiane mesmo com o material dourado sentiu dificuldade, pois não separava corretamente ou errava ao contar. Se mostrou cansada e ficou enrolando para não fazer a atividade.</p> <p>A professora entregou uma folha pautada para os educandos, inclusive para Lucas e disse que a Tatiane não conseguiria fazer. A Tatiane terminou o desenho e a estagiária pediu para que ela pegasse a sujeira da sua carteira.</p>

Data: 02/10/13 (quarta-feira)

Hoje a estagiária faltou e os educandos com DI estavam sentados ao lado da mesa da professora.

Disciplina: Geografia.

Conteúdo: Região Sudeste.

Metodologia: A professora fez a leitura das questões e pediu para alguns educandos responderem oralmente.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Lucas fez atividade de língua portuguesa (interpretação de imagens) e Tatiane fez atividade de língua portuguesa (leitura e interpretação de um texto curto e uma cruzadinha).

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Escrita de texto de autoria.

Metodologia: A professora entregou a atividade para a turma. O título da história Um cego que não era bobo. Os educandos fizeram a leitura da parte do texto e depois continuaram a escrita.

Recurso(s): Folha impressa.

Educandos com DI: A professora entregou atividade de língua portuguesa diferente da turma. Para Lucas deu uma atividade de leitura que ele precisava separar as frases de acordo com o tempo que aconteceu as ações do texto (de manhã, semana passada, ontem, agora). Ao terminar pegou um gibi para ler. Tatiane recebeu uma atividade de matemática (leitura e interpretação de gráfico de barras). Conseguiu ler as perguntas. Na interpretação contou a quantidade de quadradinhos no gráfico. Não soube fazer as questões que envolviam a ideia de subtração (a mais e quanto falta). Ao terminar a professora entregou outra atividade de matemática (adição). Tatiane sentiu dificuldades em entender a comanda, pois não sabia o que era adição.

Conteúdo: Leitura e interpretação de texto.

Metodologia: Os educandos precisaram identificar a forma de linguagem de duas tirinhas, interpretar um e-mail e depois escrever a resposta para este e-mail.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Para o Lucas a professora pediu para ler as tirinhas e fez as perguntas com ele. O Lucas conseguiu realizar a atividade proposta. Tatiane não recebeu a atividade da turma e continuou na atividade de matemática.

Data: 04/10/13 (sexta-feira)

Hoje o Lucas e a estagiária faltaram, mas as carteiras dos educandos com DI estavam organizadas no fundo da sala, no qual a Tatiane se encontrava. A professora entregou uma atividade de língua portuguesa para Tatiane, explicou o que ela tinha que fazer (ler e responder as perguntas). Disse que era para Tatiane fazer a atividade enquanto passava outra atividade para a turma. Com a turma fez a correção da tarefa de casa e a Tatiane não participou. Ao terminar a correção pediu para os educandos colarem a atividade no caderno. Neste momento a professora aproveitou para pegar a pasta da Tatiane e separou algumas atividades. Enquanto os educandos copiavam a atividade da lousa a professora fez a atividade de revisão de texto com a Tatiane. Porém, não conseguiu terminar a atividade, pois precisou dar atividades e corrigir a lição da turma.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Compreensão de texto Telegrama, Gramática: substantivo feminino e masculino, verbos, adjetivos, pronomes e conjugação verbal.

Metodologia: A professora fez as perguntas do texto Telegrama e pediu para alguns educandos falarem suas respostas. Depois discutiram sobre o texto. Em seguida passou na lousa atividades de gramática sobre o texto e entregou uma atividade impressa com um pequeno texto e exercícios sobre verbo para os educandos.

Recurso(s): Lousa, giz e atividade impressa.

Educando(s) com DI: A professora entregou para Tatiane uma atividade de língua portuguesa compreensão de um pequeno texto A bola Maluca e cinco questões explícitas. O texto possuía frases curtas, escrito com letra de forma maiúscula e com sílabas simples. Tatiane fez a leitura do texto

silabando e ao terminar de ler disse que não tinha entendido e fez novamente a leitura. A professora sentou-se ao lado de Tatiane e a incentivou na atividade. Tatiane conseguiu identificar o título e os personagens da história. Ao terminar a atividade a professora pegou uma atividade de produção de texto que a Tatiane havia feito em outro dia para fazer a correção. O texto que Tatiane produziu tinha frases curtas, sem coerência e coesão, apresentava muito problema de segmentação e escrita de palavras faltando letras. A professora pediu para Tatiane, ler o texto que havia escrito. Ao ler Tatiane conseguiu identificar que tinha frases sem sentido e palavras estranhas e identificou alguns erros. A professora pediu para ela corrigir as palavras, dar espaço para iniciar os parágrafos, corrigir o título (Oceano), pois Tatiane escreveu OSIENO. Ao reescrever separou a palavra O CIANO, a professora explicou que tinha que ficar junto, pois é uma palavra só. Atrás da carteira da Tatiane tinha um mapa e a professora pediu para ela procurar onde estava escrito oceano, mas Tatiane não encontrou e a professora mostrou para ela no mapa. A professora explicou que para começar um parágrafo precisava deixar um espaço com o dedo, fez para Tatiane ver e pediu para caprichar na letra. A professora entregou uma outra folha para Tatiane refazer a correção do texto. Durante a reescrita do texto a todo momento a professora precisou lembrá-la do espaço do parágrafo, pediu para separar as palavras e falou da pontuação. Porém, essa atividade foi realizada com várias interrupções, pois a professora precisava dar lição e corrigir as atividades dos demais educandos.

Durante a aula de história, Tatiane ficou olhando para o texto, mas não fez nada. Após o ditado a professora retornou a carteira da Tatiane para continuar com a atividade. Em seguida a professora fez a correção das questões de história e deu continuidade a aula. Neste momento a Tatiane ficou sozinha e sem fazer a atividade.

Disciplina: História.

Conteúdo: Primeiro Império e Período Regencial.

Metodologia: A professora fez leitura coletiva sobre o texto O primeiro império, fez o ditado das questões sobre o texto para os educandos copiarem no caderno e depois pediu para eles responderem as questões ditadas. Em seguida fez o ditado do texto Período Regencial.

Recurso(s): Nenhum.

Educando(s) com DI: A professora fez a leitura do texto reescrito e pediu para a Tatiane criar o final da história. Tatiane teve muita dificuldade para dar continuidade ao texto. A professora conversou sobre o que ela poderia escrever.

P3: *O que a sereia poderia fazer no fundo do mar?*

Tatiane: *Brincar no fundo mar.*

Mas ela tinha dificuldade para escrever e não terminou a atividade, pois não tinha ninguém para auxiliá-la e a professora, neste momento, precisou realizar a atividade de história com a turma.

Produção de texto Tatiane	Revisão de texto com intervenção da professora
<p style="text-align: center;">OSIENO</p> <p>EU QUE RIA SEUMA SEREIA CHS SAL MA COMIDA DOSO MAS I CANTA FAZ A CAIU ERA PARAR ELA MORA NO FUNDO NO MAR E O PAI DALA MORANDO SIANO</p>	<p style="text-align: center;">OCEANO</p> <p>EU QUERIA SER UMA SEREIA (Não soube ler o que tinha escrito) (Não soube ler o que tinha escrito) A SEREIA MORA NO FUNDO DO MAR COM SEU PAI</p>

Data: 08/10/13 (terça-feira)

A estagiária faltou e os educandos com DI foram sentar junto a mesa da professora. A professora passou as atividades para cada educando com DI e sempre quando dava auxiliava nas atividades.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Gênero textual reportagem.

Metodologia: A professora pediu para os educandos abrirem o livro de português na página 48 para fazerem a leitura coletiva de uma reportagem. Após a leitura os educandos tiveram que fazer a

análise do texto e cinco questões.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Lucas fez atividade de língua portuguesa sobre adjetivos (um pequeno texto com questões de múltipla escolha). A professora explicou para ele a atividade e ele conseguiu fazer sozinho, mas teve dificuldade com questões implícitas, na segmentação das palavras, na identificação do gênero do texto e se distraiu com muita facilidade. Tatiane estava fazendo atividade do livro de língua portuguesa do 2º ano, atividade de leitura e interpretação de história em quadrinho. Ela sempre pede ajuda, pois dizia que não entendia o que lia.

A professora entregou as avaliações de língua portuguesa para os educandos olharem e fez a correção oralmente. A avaliação de Tatiane era diferente da avaliação do Lucas e ambas são diferentes da turma. Também fez a correção oralmente das atividades de língua portuguesa.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Resolução de operações envolvendo frações e Caça decimais (relacionar fração com números decimais).

Metodologia: A professora entregou as atividades.

Recurso(s): Atividade impressa.

Educando(s) com DI: Lucas recebeu as mesmas atividades da turma e a professora sentou ao lado do educando e explicou novamente o conteúdo. Tatiane terminou a atividade de língua portuguesa e ficou sem atividade.

A professora passou para a turma a tarefa (cópia de uma crônica O taxista). Lucas recebeu a mesma tarefa, organizou sozinho suas atividades no caderno e depois pegou um gibi para ler. Quando os educandos iam terminando as atividades de matemática a professora entregava uma atividade extra (operações de multiplicação) para que ela pudesse auxiliar o Lucas. A professora entregou a tarefa para Tatiane de leitura e interpretação de um gráfico de barras (pintar as quantidades e depois responder as questões).

Data: 10/10/13 (quinta-feira)

A estagiária pediu para os educandos Lucas e Tatiane irem para a sala do AEE. Os dois educandos pegaram o material e foram ao encontro da estagiária que já estava na sala para terminar as lembrancinhas do dia da criança. A estagiária passou quais atividades eles tinham que fazer enquanto ela ficou em outra mesa fazendo as lembrancinhas. Lucas e Tatiane fizeram sozinhos as atividades, pois a estagiária estava ocupada e não poderia ajudá-los.

Tatiane era para terminar a tarefa de casa (leitura e compreensão do texto Uma aula interessante). Tatiane teve dificuldade para ler o texto que estava escrito com letra de imprensa (maiúscula e minúscula), pois confundia letras b e d. Teve dificuldade para identificar o assunto do texto (Do que trata o texto?). Como não tinha a ajuda da estagiária não conseguiu terminar.

Lucas fez as atividades de leitura, compreensão e atividades de gramática sobre o texto Mussum e Condessa, criar um super herói e produzir um pequeno texto (desenhar, inventar um nome e escrever uma aventura) e de matemática construção de um gráfico de barras e resolução de problemas. Na primeira atividade teve dificuldade para separar as sílabas. Na segunda atividade produziu um texto bem pobre de ideias com frases curtas e não fez parágrafos.

Data: 16/10/13 (quarta-feira)

A professora organizou as carteiras em duplas e mudou alguns educandos de lugares. A Tatiane estava sozinha no fundo da sala, pois Lucas ainda não havia chegado e a estagiária faltou hoje. A professora explicou para turma que hoje iniciava as apresentações dos trabalhos de geografia e perguntou se o grupo de hoje precisaria de algum recurso. O grupo decidiu que faria a apresentação após o intervalo. A professora entregou a atividade da Tatiane, explicou como era para fazer. Durante a atividade de língua portuguesa a professora passou pelas carteiras para acompanhar o que os educandos estavam fazendo. Também foi até a carteira da Tatiane e percebeu que ela estava com dificuldades na leitura por conta da letra de imprensa. Após a leitura e de dar tempo para a compreensão do texto, a professora fez a leitura em voz alta do texto, pois percebeu que os

educandos não haviam feito outra leitura para responder as questões. Em seguida fez a correção oralmente da atividade.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Texto “O guarda chuva”.

Atividade: Leitura e interpretação.

Metodologia: A professora pediu para os educandos fazerem a leitura coletiva do texto (meninos e meninas alternavam para ler). Após a leitura do texto a professora conversou sobre o texto, pediu para os educandos colarem no caderno e passou as questões (discursivas, explícitas e de opinião) na lousa.

Recurso(s): Folha impressa, lousa e giz.

Educando(s) com DI: Lucas recebeu a mesma atividade da sala, acompanhou a leitura, porém na vez dos meninos não fazia a leitura em voz alta. Após organizar o caderno, sentou-se na frente, ao lado de uma dupla de educandos para poder copiar as questões e a professora disse que iria ajudá-lo. A professora copiou as questões para ele e explicou cada questão. Tatiane recebeu a atividade de leitura e compreensão de texto O peixinho (texto curto, com cinco parágrafos, com ilustração) e questões. Fez mais de uma leitura antes de começar a responder as questões. Como o texto estava com letra de imprensa (maiúscula e minúscula) a Tatiane não conseguiu compreender o texto totalmente, as vezes confundia as letras (confundia a letra A com a letra E, a sílaba GA leu JA e omitiu a nasalização), se perdeu na leitura, mesmo acompanhando com os dedos. Ao responder algumas questões se apoiava nas ilustrações. Durante a atividade se dispersou e também cometeu alguns erros ortográficos na escrita de algumas palavras.

Na aula de matemática a professora fez uma explicação coletiva da atividade e depois fez a explicação só para o educando Lucas. Após a correção da atividade de porcentagem passou para a atividade do caderno quadriculado. Tatiane não conseguiu terminar a atividade de língua portuguesa. Antes de ir para o intervalo o grupo começou a organizar a apresentação do seminário e a professora deixou passar o vídeo que os educandos pediram Aquarela.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Porcentagem.

Atividade: Representação de figuras através de fração decimal, número decimal e porcentagem.

Metodologia: A professora fez a explicação da atividade de porcentagem, transformar frações em porcentagem.

Recurso(s): Folha impressa.

Educando(s) com DI: Lucas com a ajuda da professora fez a mesma atividade da turma. Tatiane continuou com a atividade de língua portuguesa.

Atividade: 1- Escrever os números decimais por extenso e 2 – Represente através do desenho.

Metodologia: A professora escreveu a comanda da atividade na lousa, explicou como era para fazer e deu um exemplo.

Recurso(s): Caderno quadriculado, lousa e giz.

Educando(s) com DI: Lucas não tinha o material para fazer a atividade proposta (caderno quadriculado e reguá), a professora deu uma folha quadriculada, mas mesmo assim Lucas não conseguiu fazer. A professora entregou outra atividade (operações com adição com centena e milhar). Tatiane se mostrou cansada e desmotivada para continuar com a atividade e não conseguiu se concentrar. Tinha que procurar palavras terminadas com AR – ER –IR OR – UR).

Data: 17/10/13 (quinta-feira)

A estagiária faltou novamente e a secretaria de educação mandou outra estagiária para acompanhar os educandos com DI. Apresentação sobre a região Sudeste. Durante a apresentação Lucas e Tatiane faziam outra atividade, mesmo o educando Lucas querendo prestar atenção na apresentação, pois também teria que apresentar a estagiária não permitiu e pediu para ele fazer as atividades. A estagiária iniciou o trabalho hoje e disse que não sabia o que tinha que fazer, pois ninguém explicou para ela. Quando chegou na sala a professora lhe entregou a pasta azul dos educandos com DI, mas

não falou qual atividade ela teria que dar. Durante a apresentação do vídeo sobre a região Sudeste Lucas prestou atenção e a Tatiane continuou fazendo a atividade de língua portuguesa. Quando Tatiane terminou a atividade a estagiária colou no caderno dela. A professora foi até a mesa do Lucas e orientou a estagiária a separar as folhas de atividade, pois tinha muito texto e ficava cansativo.

Disciplina: Geografia.

Conteúdo: Região Sudeste.

Atividade: Apresentação de trabalho.

Metodologia: Um grupo de quatro educandos fizeram a apresentação sobre a Região Sudeste. Eles falaram sobre a região, colaram cartazes na lousa e passaram um vídeo sobre o tema. Ao final entregaram uma atividade para os educandos. Quando terminaram a apresentação a professora pediu para cada educando avaliar a apresentação.

Recurso(s): Cartazes, data show e computador.

Educando(s) com DI: Lucas fez uma atividade avaliativa de língua portuguesa (interpretação de um pequeno texto com questões de múltipla escolha, leitura e interpretação de história em quadrinhos) e a Tatiane fez leitura e interpretação de texto.

Durante a atividade de língua portuguesa a turma ficou bastante agitada e falante e por isso a professora deixou apenas 20 minutos para a atividade e já continuou com a atividade do livro didático.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Crônica.

Atividade: Reescrita em dupla de uma crônica.

Metodologia: A professora fez a leitura em voz alta do texto (crônica da página 58). Após a leitura pediu para os educandos sentarem em dupla e reescreverem a crônica que foi lida.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Lucas continuou com as atividades anteriores. A estagiária pegou um livro de língua portuguesa para a Tatiane e passou uma atividades de leitura e interpretação de uma notícia.

Data: 29/10/13 (terça-feira)

Lucas e a Tatiane sentaram com a estagiária, porém ao lado da mesa da professora, as carteiras estavam voltadas em direção a porta, diferentes das carteiras dos outros educandos que estavam voltadas para a lousa. A professora iniciou a aula com a disciplina de língua portuguesa. Enquanto a professora passou a lição na lousa a estagiária olhou as tarefas dos educandos com DI. A professora explicou a atividade para a turma e pediu para Lucas fazer com atenção. Enquanto Lucas e a Tatiane faziam as atividades a estagiária fez a correção das tarefas deles. A estagiária comentou que a mãe do Lucas questionou o porquê que ele não recebia as tarefas de casa e o motivo era porque o educando não trazia de volta. Depois disso, o educando começou a receber as lições de casa e agora tinha um caderno só para as tarefas. Ao terminar de passar a lição na lousa, a professora caminhou pela sala e parou na carteira do Lucas e o questionou sobre a questão 6, o educando respondeu. A professora pediu para ele mostrar aonde estava no texto a resposta e Lucas mostrou corretamente. Passado um tempo a professora fez a explicação, a correção oral das atividades e deu tempo para os educandos corrigirem.

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Verbo.

Metodologia: A professora passou na lousa as atividades sobre verbo: 1) Complete as frases com o verbo no presente; 2) Reescreva as frases trocando o passado pelo futuro e 3) Circule os verbos das frases e escreva em que tempo estão.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: A professora entregou para Lucas uma atividade de língua portuguesa sobre interpretação de texto e disse para o educando que essa ele conseguiria fazer sozinho. Quando terminou a professora pediu para ele colar no caderno e a estagiária corrigiu. Depois lhe entregou

uma folha impressa com as atividades de verbo que passou na lousa. A estagiária procurou uma atividade para Tatiane na pasta azul. Pegou uma atividade de matemática: 1) completar os números (acima de 100); 2) sistema monetário (reconhecer o valor das cédulas, qual a quantia de cada um e quem tem mais); 3) Gráfico e 4) Problema com unidade de milhar (subtração com reagrupamento).

Conteúdo: Formas nominais do verbo (infinitivo, particípio e gerúndio): 4) Forme uma frase utilizando o verbo partir e vender nas formas nominais (gerúndio e particípio).

Educando(s) com DI: Tatiane e Lucas continuaram com as atividades anteriores.

A professora entregou os livros de ciências para os educandos, Tatiane não recebeu. Quando a professora fez a explicação de ciências Lucas mesmo com livro didático não acompanhou a leitura e nem prestou atenção na professora. A professora caminhou pela sala e depois passou outras questões na lousa sobre o sistema nervoso. Tatiane recebeu uma atividade de matemática e não conseguiu fazer a sequência sozinha até o número 100. A estagiária saiu da sala e imprimiu um quadro numérico para ela poder consultar quando precisasse.

Disciplina: Ciências.

Conteúdo: Sistema nervoso.

Metodologia: A professora pediu a leitura coletiva do texto sobre sistema nervoso (páginas 160 e 161). Após a leitura entregou uma folha sobre o conteúdo lido, pediu para os educandos irem para a página 162 e fez uma leitura coletiva. Após a leitura a professora explicou o conteúdo e pediu para os educandos fazerem a questão número 1 da página 164.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: A professora entregou para Lucas uma folha com um pequeno texto e com imagem do sistema nervoso, fez a leitura e explicou o conteúdo para ele. Tatiane não conseguiu fazer corretamente a sequência e a estagiária pediu para ela fazer a sequência desde o número 1 no caderno para saber até onde ela sabia fazer sozinha. Ao terminar entregou uma atividade de língua portuguesa (dois quadros com palavras que precisava juntar duas palavras para formar substantivos compostos).

A professora caminhou entre as carteiras e corrigiu os cadernos dos educandos que já terminaram. A professora fez a correção das atividades de ciências oralmente e pediu para um educando responder na lousa. Lucas não conseguiu acompanhar a correção apenas copiou as respostas no caderno.

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Revisão de medida do tempo e situações problemas com questões de múltipla escolha.

Metodologia: No problema 1 e 2 a professora pediu para os educandos lerem em voz alta e deu tempo para responderem. A partir do exercício 3 deixou os educandos lerem sozinhos para resolver.

Recurso(s): Atividade impressa.

Educando(s) com DI: Lucas fez a correção de ciências e Tatiane fez a atividade de língua portuguesa.

Conteúdo: Arme e efetue as operações com número decimal de adição e subtração.

Metodologia: Professora passou as operações na lousa para os educandos copiarem no caderno.

Recurso(s): Lousa e giz.

Educando(s) com DI: Lucas retornou para a atividade sobre verbos que não havia terminado. Depois a estagiária pediu para ele copiar a atividade da lousa, pois disse que ele estava fazendo este conteúdo junto com a turma. Lucas copiou, fez sozinho, acertou e recebeu elogios da professora. Tatiane continuou com a atividade de língua portuguesa.

Data: 13/11/13 (quarta-feira)

O aplicador da Prova Brasil informou a professora que os educandos com DI teriam o mesmo tempo de avaliação, pois a direção não fez nenhuma solicitação. O aplicador explicou que a avaliação tinha duração de 2 horas, os educandos tinham 25 minutos para responder cada bloco e 10 minutos para preencher os gabaritos. A avaliação era composto por quatro blocos, dois de matemática e dois de língua portuguesa.

Recurso(s): Folha impressa.

Disciplina: Língua Portuguesa e Matemática.

Conteúdo: Anexos C e D.

Educandos com DI: Lucas estava bem nervoso, sentou-se em um canto da sala e a professora ficou junto com ele. Tatiane sentou do outro lado da sala com a estagiária. O aplicador permitiu que a professora e a estagiária fizesse a leitura da avaliação para os educandos com DI. A estagiária e a professora fez a leitura de toda a avaliação e ajudou passar as respostas para o gabarito. Lucas conseguiria fazer a avaliação sozinho, mas precisaria de mais tempo. Tatiane mesmo com a leitura da estagiária teve dificuldades para realizar a avaliação.

Data: 20/11/13 (quarta-feira)

Disciplina: Língua Portuguesa.

Conteúdo: Ditado de poesia Bons tempos.

Metodologia: A professora fez o ditado dos versos da poesia, com pausas para que os educandos conseguissem escrever. Durante o ditado caminhou entre as carteiras e acompanhou a escrita do Lucas.

Recurso(s): Folha pautada.

Educando(s) com DI: Lucas conseguiu fazer o ditado, em alguns momentos não segmentou as palavras e não obedeceu a estrutura da poesia (divisão dos versos em estrofes) e a Tatiane ficou sem fazer a atividade.

Conteúdo: Significado das expressões.

Atividade: Questões do texto.

Metodologia: A professora fez leitura do livro didático na página 59, pediu para as duplas responderem oralmente. Em seguida pediu para os educandos lerem uma história em quadrinho do Calvin e Haroldo da página 64. Esperou os educandos terminarem a leitura e fez perguntas orais sobre a história em quadrinho.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Lucas fez atividade de matemática (sistema monetário). Ele precisava observar o preço dos brinquedos e calcular os gastos das compras. Tinha que escrever os valores por extenso; grifar o menor valor de cada quadro. Tatiane fez atividade do livro de língua portuguesa.

Data: 22/11/13 (sexta-feira)

Disciplina: Matemática.

Conteúdo: Fração.

Atividade: Cópia

Metodologia: A professora pediu para os educandos copiarem os exercícios do livro didático.

Recurso(s): Livro didático.

Educando(s) com DI: Lucas estava respondendo as questões de ciências elaboradas pela estagiária. Teve momentos que quando foi procurar a resposta no texto esqueceu a pergunta e precisou voltar para ler novamente. Conseguiu fazer até a questão 4. Tatiane recebeu atividades de matemática.

Conteúdo: Dúzia.

Atividade: Situações problemas envolvendo o conceito de dúzia.

Metodologia: A professora entregou a atividade.

Recurso(s): Folha impressa.

Educando(s) com DI: Lucas também recebeu essa atividade e a Tatiane não.