

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
RAQUEL ALMEIDA COSTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE UMA ALUNA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.**

UBERLÂNDIA, MG

2016

RAQUEL ALMEIDA COSTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE UMA ALUNA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

UBERLÂNDIA, MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837p
2016

Costa, Raquel Almeida, 1981

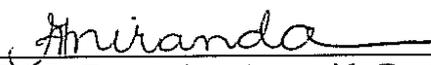
A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental / Raquel Almeida Costa. - 2016.
204 f. : il.

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

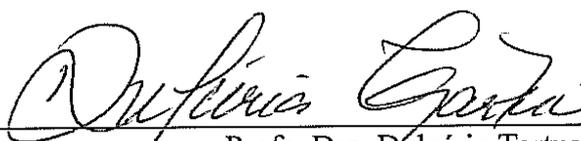
1. Educação - Teses. 2. Educação inclusiva - Teses. 3. Professores de educação especial - Formação - Teses. I. Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

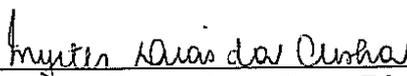
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Dulcécia Tartuci
Universidade Federal de Goiás – UFG



Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Minha gratidão

À Prof^ª. Dr.^a Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, minha orientadora, pelo carinho, incentivo e disponibilidade com que me acompanhou na construção deste trabalho.

Às professoras Dras. Myrtes Dias da Cunha e Silvia Maria Cintra da Silva pela leitura criteriosa e pelas contribuições valiosas em meu trabalho no exame de qualificação.

Às minhas colegas de trabalho Marlei, Márcia, Nísia e Rosiane pela parceria de sempre e pelos incentivos e colaborações na consolidação deste trabalho.

Ao editor de texto jornalístico, Sr. Zico Pacheco, pela disponibilidade e carinho no aceite pela revisão ortográfica e metodológica deste trabalho.

Às professoras Dras. Myrtes Dias da Cunha e Dulcéria Tartuci pela aceitação ao convite para a defesa.

Aos funcionários da escola, cenário da pesquisa, que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste estudo. Em especial, à professora Cecília, pelos valiosos diálogos neste percurso e pela atenção com que me acolheu.

À Hyonara, minha companheira, pela paciência, pelo incentivo e amor com que me acompanhou neste percurso, principalmente nos momentos mais difíceis.

RESUMO

Considerando os atuais princípios e objetivos da educação inclusiva, a construção histórica da educação das pessoas com deficiência intelectual marcada pela segregação e o protagonismo do professor na educação destas pessoas e no cumprimento dos princípios da inclusão, esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo de caso para investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia. Para o cumprimento desse objetivo, analisamos a prática pedagógica de quatro professoras de uma aluna com deficiência intelectual, sendo duas professoras de apoio e de Atendimento Educacional Especializado e duas professoras de ensino regular. Destacamos da literatura marcos importantes na história da educação especial e da educação das pessoas com deficiência intelectual, estudos sobre a formação e o desenvolvimento docente e as propostas sócio-históricas de Vigotski, referenciais adotados na análise dos dados. Delineamos como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso que analisa a prática pedagógica das professoras de uma aluna com deficiência intelectual. Para a construção dos dados, foram utilizados como procedimentos metodológicos entrevistas e observações, e para complementação dos dados, análise documental. Os dados construídos indicaram-nos os reflexos da construção histórica da educação especial e da educação das pessoas com deficiência intelectual na prática pedagógica das professoras, na caracterização de suas rotinas de trabalho e em suas concepções e percepções; também apontaram as limitações da formação inicial para o trabalho educativo com o aluno com deficiência intelectual e as dificuldades de efetivação de uma formação continuada. Por fim, os dados evidenciaram discrepâncias entre as propostas da teoria sócio-histórica de Vigotski em determinados ambientes acadêmicos, como a sala de aula, e congruências em outros ambientes, como as aulas de Educação Física.

Palavras-chave: educação especial e inclusiva; formação e desenvolvimento docente; prática pedagógica; deficiência intelectual.

ABSTRACT

Considering the current principles and objectives of inclusive education, the historical construction of education of people with intellectual disabilities marked by segregation and the teacher's protagonism in the education of these people and in compliance with the principles of inclusion, this research aimed to accomplish a case study to investigate and understand the pedagogical practices of teachers working with a student with intellectual disabilities, in a elementary school of a municipal school in Uberlândia. To achieve this objective, we analyze the teaching practice of four teachers of a student with intellectual disabilities, two teachers from the Support and Educational Service Specialist and two teachers from the Regular Education. We emphasize from the literature the important events in the history of special education and education of people with intellectual disabilities, studies about formation and teacher development and the socio-historical proposals of Vygotsky, theoretical produced that were adopted in the data analysis. We delineate as methodological procedures the qualitative approach, through a case study that examines the pedagogical practices of teachers of a student with intellectual disabilities. For the construction of the data were used as methodological procedures interviews and observations, and to complement the data, document analysis. The data indicated the reflexes of the historical construction of special education and education of people with intellectual disabilities in the pedagogical practice of the teachers, in the characterization of their work routines and their conceptions and perceptions. In addition, it pointed out the limitations of the initial formation for educational work with students with intellectual disabilities and difficulties in realization of continuing education. Finally, the data showed discrepancies between the proposals of socio-historical theory of Vygotsky in certain academic environments, such as the classroom, but congruence in other environments, such as physical education classes.

LISTA DE SIGLAS

- AAIDD — Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- AAMD — American Association on Mental Deficiency
- AEE — Atendimento Educacional Especializado
- APAE — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES — Coordenadoria Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPSi — Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência
- CBCD — Centro Brasileiro de Classificação de Doenças
- CEB — Câmara de Educação Básica
- CEMEPE — Centro Educacional de Estudos e Projetos Educacionais
- CENESP — Centro Nacional de Educação Especial
- CID — Classificação Internacional de Doenças
- CNCD — Conselho Nacional de Combate à Discriminação
- CNE — Conselho Nacional de Educação
- CORDE — Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- IBC — Instituto Benjamin Constant
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
- INES — Instituto Nacional dos Surdos
- LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais
- NAPNE — Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
- MEC — Ministério da Educação
- OMS — Organização Mundial de Saúde
- ONU — Organização Mundial de Saúde
- PDI — Plano de Desenvolvimento Individual
- PIB — Produto Interno Bruto
- PNE — Plano Nacional de Educação
- Q.I. — Coeficiente de inteligência
- UAI — Unidade de Atendimento Intensivo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Evolução do número geral de analfabetos e da taxa de analfabetismo no Brasil de 1872 a 2000.....	44
TABELA 2 Taxa de alfabetização das pessoas com deficiência e sem deficiência no Brasil em 2010.....	45
TABELA 3 Taxa de alfabetização das pessoas com deficiência, comparando-se o censo de 2000 e de 2010.....	46
TABELA 4: Percurso temático das fases da carreira docente	64
TABELA 4: Codinomes das participantes da pesquisa	85
TABELA 5: Informações sobre as entrevistas semiestruturadas	103
TABELA 6: Informações sobre as observações	105

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

HISTÓRIA, MOTIVAÇÕES, INSPIRAÇÕES E DESAFIOS NA PRESENTE

PESQUISA 12

CAPÍTULO I: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICO-TEÓRICAS..... 26

1. Linhas e Entrelinhas da Educação Especial e da Deficiência Intelectual: Uma Construção Histórica a Caminho da Equidade 26
2. Formação e Desenvolvimento Docente 50
3. Vigotski: Teorias e Práticas Norteadoras de uma Trajetória Inclusiva 66

CAPÍTULO II..... 85

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 85

1. Sobre o palco desta história: Escola Municipal País das Maravilhas..... 89
2. Sobre as personagens desta história (as participantes deste trabalho)..... 92
 - A aluna Alice..... 92
 - As professoras 99
 - a. A professora Clarice 100
 - b. A professora Agatha 101
 - c. A professora Cecília..... 102
 - d. A professora Lygia..... 103
3. O desenvolvimento da pesquisa 103
4. Sobre os instrumentos de construção de dados 107
 - a. Entrevistas..... 108
 - b. Observações 110
 - c. Análise documental..... 112
5. Descrição de um dia típico na Escola Municipal País das Maravilhas 113

CAPÍTULO III	118
COMPREENENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE ALICE	118
1. A prática pedagógica das professoras.....	119
a. Dificuldades cotidianas.....	119
b. Atividades das professoras de apoio e de AEE.....	128
c. Atividades das professoras de ensino regular	139
2. Formação, desenvolvimento e percurso pessoal e profissional docente	150
a. História e características pessoais e profissionais.....	150
b. Satisfações, motivações e frustrações	154
c. Formação e desenvolvimento docente	156
3. Concepções, percepções e conceitos das professoras.....	160
a. Concepções sobre a deficiência intelectual.....	160
b. Concepções sobre a educação especial e a educação inclusiva	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	176
a. Documentos	176
b. Demais obras	180
APÊNDICES	185
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com a professora regente	186
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com a professora de apoio	188
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista complementar.....	190
APÊNDICE D - Roteiro-guia das observações	191
APÊNDICE E - Exemplo de diário de campo	193

APRESENTAÇÃO

HISTÓRIA, MOTIVAÇÕES, INSPIRAÇÕES E DESAFIOS NA PRESENTE PESQUISA¹

“Será que eu mudei durante a noite? Vamos ver: eu era eu mesma quando me levantei esta manhã? Estou quase me recordando que me sentia um pouquinho diferente. Mas, se eu não sou mais a mesma, a pergunta é: ‘Quem afinal eu sou’? Ah, aí é que está o problema!” Lewis Carroll, 1865 (CARROLL, 2000, p. 13-14).

De mudanças e dúvidas é marcada minha trajetória pessoal e profissional em que construí uma história carregada de motivações, inspirações e desafios e que conduziu a concretização do presente estudo. Como na epígrafe de Lewis Carroll destacada por mim, de 1865, do livro “Alice no país das maravilhas”, dúvidas e mudanças construíram-me para que esta pesquisa se consolidasse.

O período de graduação em Psicologia, na Universidade Federal de Uberlândia, fez-me retomar diversos fatos em minha trajetória nas escolas anteriores, quando eu era criança. Trajetória esta marcada por episódios de dificuldades de aprendizagem, conforme os professores daquela época, sem explicações concretas. Apesar de ser considerada uma “criança inteligente” pelos profissionais das escolas, eram muitos os casos específicos em que eu simplesmente não conseguia compreender o conteúdo. Apesar de nunca ter sofrido uma reprovação, houve momentos específicos de recuperação, notas vermelhas e rendimentos no limite ou abaixo da média. Ora eram argumentos de dificuldades em Português, ora em Matemática, ora em Ciências. Ora eram argumentos de destaques nesses mesmos conteúdos.

O curso de Psicologia fez-me refletir sobre essas inconstâncias em minha trajetória escolar e, ao menos, atribuir a responsabilidade desses fatores ao meu contexto de aprendizagem. Não eram dificuldades de aprendizagem, nem déficit de atenção e

¹ A apresentação deste trabalho é descrita em primeira pessoa do singular, pois se refere a uma das pesquisadoras. Os demais capítulos são descritos na primeira pessoa do plural, pois se referem a ambas as pesquisadoras (mestranda e orientadora).

nem hiperatividade, eram contextos inadequados aos meus estilos de aprendizagem. Góes, (2002, p.193) afirma que, em relação à criança, o

educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias [...].

E esta não era a minha percepção em relação às minhas potencialidades e talentos, mas, simplesmente, mais que uma suposição, uma imposição de limites pelo contexto escolar e atribuídos ao estudante, no caso, eu.

Essas associações despertaram-me um grande interesse pela área da Educação, principalmente nos anos finais do curso de Psicologia, entre os anos de 2005 e 2007.

Ainda nos anos finais da graduação em Psicologia realizei uma pesquisa de campo, muito motivada, sobre inteligências múltiplas², baseada nos estudos que realizara na época sobre Howard Gardner. Nessa circunstância, a pesquisa envolvia a criação de uma série de jogos pedagógicos, elaborados por mim e pelo meu grupo de trabalho, sistematizados conforme os tipos de inteligências múltiplas destacados pela teoria, e aplicados às crianças participantes da pesquisa, a fim de comprovar a existência de estilos de aprendizagem em conformidade com a multiplicidade de inteligências das crianças. Para a surpresa do meu grupo de trabalho não só constatamos os diferentes estilos de aprendizagens, mas também nos deparamos com crianças extremamente motivadas, empolgadas e dedicadas aos desafios dos jogos propostos. Mesmo as crianças apontadas pelas professoras como crianças problema ou com dificuldades de aprendizagens, também obtiveram destaques em determinados tipos de jogos propostos. Esses estudos e resultados fizeram-me, mais uma vez, olhar para minha trajetória escolar e compreender minhas ditas “dificuldades de aprendizagem”.

Após a graduação em Psicologia, trabalhei por três anos com educação de detentos em uma organização de proteção aos sentenciados pela justiça. Nesse contexto, pude vivenciar outro lado da educação além da educação escolar formal, o qual me

² A teoria das inteligências múltiplas, descrita por Gardner, refere-se a um avanço das ciências cognitivas ao substituir um paradigma unidimensional para um multidimensional da inteligência humana e reconhecer a cognição humana em suas múltiplas e independentes facetas, as quais discriminaram, a princípio, como lógico-matemática, linguística, naturalista, interpessoal, intrapessoal, espacial, corporal-cinestésica e, mais recentemente, musical e existencialista (GARDNER, 1995). Apesar de compreendermos que essa teoria representa uma visão fragmentada da cognição e limitada a alguns fatores, e que hoje dispomo-nos de teorias mais complexas, como os conceitos de Vigotski que apresentaremos posteriormente, para aquele contexto a teoria das inteligências múltiplas foi importante como uma transição de paradigmas, representando avanços nas ciências cognitivas.

evidenciou uma complexidade desta área de conhecimento que eu ainda não havia compreendido. Em seguida, trabalhei com gestão de pessoas em empresas de hotelaria e de alimentação, no treinamento de funcionários e na instrução aos gestores dessas empresas em lidar com sua equipe de trabalho. Mais um campo da educação que destacava a complexidade da área. Até, finalmente, em 2010, ser aprovada em um concurso público e efetivar-me em uma escola pública federal.

Apesar do cargo inicial de assistente de alunos, logo no meu primeiro ano de exercício assumi as funções de coordenadora de Orientação Educacional e de presidente do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Esse percurso profissional foi acompanhado pela convivência com quatro pedagogas e uma psicóloga que muito contribuíram para o meu enriquecimento profissional na área da educação.

Como orientadora educacional trabalhei diretamente intermediando as situações de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes, ora intervindo ao lado do estudante, ora ao lado do professor. Esses trabalhos possibilitaram-me enxergar e refletir sobre os dois lados de um contexto de aprendizagem: o do estudante, reconhecendo sua diversidade de estilos de aprendizagens e suas motivações, mesmo quando era classificado como um aluno apático ou um aluno agitado, e o lado dos professores e sua gama de conhecimentos e experiências construídos ao longo e durante sua carreira docente e que extrapolam tantas formações, qualificações e teorias prontas pelas quais são submetidos. Tardif nos alerta sobre a importância desse contato, dessa interação entre nós, pesquisadores, e os verdadeiros protagonistas da educação. Para ele,

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes de universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos [...] (TARDIF, 2000, p. 12).

Concomitante ao trabalho de orientadora educacional, aconteceu o trabalho como presidente do NAPNE, Núcleo responsável pela Educação Especial e Inclusiva da escola. Neste contexto, deparei-me não só com a aprendizagem de alunos com deficiência, mas com uma série de outros problemas de aprendizagem apontados pela Instituição escolar. Era o jeito de escrever do aluno surdo que professor algum

compreendia; as dificuldades para locomover-se até as aulas de campo do aluno com mobilidade reduzida; o não enxergar a lousa pelo aluno com baixa visão; a ausência de compreensão sobre o conteúdo trabalhado do aluno com deficiência intelectual; e era também a agitação do aluno caracterizado pelos professores com déficit de atenção que atrapalhava a turma toda; a dificuldade de fazer redação do aluno chamado pelos professores de dislético; ou a preguiça e a apatia do aluno chamado pelos médicos de hipoglicêmico. Todas essas situações, envolvendo deficiência ou não, com laudo médico ou não, lembraram-me minhas vivências de escolas anteriores e meus estudos na graduação de Psicologia, fazendo-me direcionar a atenção e refletir sobre o contexto escolar dos alunos considerados como aqueles que não conseguem “aprender”.

Entre esses casos de alunos rotulados como incapazes de aprender, foi-me especial o caso de um aluno que conseguiu aprovação no concorrido vestibular da escola onde trabalhou e que apresentou laudo de deficiência intelectual. Surpreendeu-me a grande vontade de aprender, de estudar e de dedicar-se deste aluno que, apesar de sentir e reconhecer suas limitações, tinha um desejo profundo pelo conhecimento e, em seu ritmo ou aos poucos, conseguia compreender o conteúdo apresentado pelos professores. Entretanto, ao longo de quatro meses de acompanhamento próximo desse aluno, vários professores queixaram-se das limitações dele, demonstrando-lhe sentimentos de piedade. Ouvei um professor dizer que era melhor que fosse outro tipo de deficiência, mas a “mental” era complicada e que ali não era lugar para ele. De fato, uma deficiência que acarreta limitações justamente na capacidade mais valorizada pelas escolas, no caso a cognição, por ser considerada a intermediadora do conhecimento, um objeto de trabalho das escolas, pode assustar os profissionais envolvidos nessa situação por não saberem o que fazer. Vigotski³ já afirmou que a deficiência intelectual seria a mais imprecisa de se definir na educação especial (VYGOTSKY, 1997). Essas questões desafiadoras foram também motivadoras para o presente estudo.

Entre esses tipos de argumentos e todas as dificuldades relacionadas à aprendizagem (ou sua ausência) dos alunos, este último caso fez-me retomar e reestruturar um projeto anterior que eu havia criado, o qual intitulei desafio mental, e que era composto por uma série de jogos sistematizados, progressivos, dinâmicos e

³ Para o presente estudo, utilizaremos a grafia “Vigotski”. Entretanto, tendo em vista que os tradutores variam quanto à grafia da palavra, respeitaremos a grafia original dos autores das obras referenciadas, como no caso da obra de 1997, em que a grafia é “Vygotsky”. Nas demais citações, a grafia utilizada é “Vigotski”.

desafiadores, objetivando auxiliar a aprendizagem dos alunos. O desafio mental foi proposto ao aluno com deficiência intelectual, ao qual seria elaborado um roteiro de trabalho com os jogos em conformidade com suas necessidades e especificidades.

Motivada pela elaboração do desafio mental decidi buscar o mestrado acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia utilizando-me desse projeto. Não fui aprovada na primeira tentativa e, em conversas com colegas pedagogas e outros profissionais da área da educação, concluí que a concretização do projeto do desafio mental seria um passo posterior, já que se trata de um método concreto. Naquele momento percebi que era necessário iniciar estudos que embasassem e estruturassem um terreno sólido para que eu pudesse investir nesse projeto em um próximo momento. Foi então que decidi dar um passo mais curto e, primeiramente, buscar o Mestrado na área da educação por meio de um projeto que investigasse aspectos da educação especial e da prática pedagógica do professor e da deficiência intelectual, já que seriam estas as principais bases norteadoras do projeto do desafio mental.

A minha experiência profissional como orientadora educacional e como presidente do NAPNE proporcionou-me uma relação próxima ao principal mediador do conhecimento escolar e do processo de ensino-aprendizagem: o professor. Essa convivência e proximidade profissional fizeram com que eu lançasse um olhar mais atento e curioso à prática desse importante profissional. Este é o motivo pelo qual a prática pedagógica desses profissionais encontra-se no âmago do presente estudo.

Ao longo de minha trajetória profissional, nos momentos em que estive ao lado do professor que trabalhava com alunos com deficiências e enquanto, também, empenhava-me ao lado dos alunos com deficiências, motivo de tantas reuniões e argumentações, constatei o quão importante seria investigar a prática pedagógica daqueles docentes. Percebi as inúmeras manifestações de angústias e o despreparo destes profissionais em lidar com aqueles alunos. Ouvi as muitas afirmações defensivas marcadas pela insegurança das práticas. Presenciei atitudes de piedade em relação àquele aluno e de negação quanto ao seu sucesso acadêmico. Várias passagens fizeram-me perceber que aquele professor não acreditava naqueles alunos e, por isso, não presenciei seu trabalho ser direcionado para eles. Indaguei sobre a formação daquele profissional, se ele estava preparado para exercer o trabalho com aqueles alunos. Questionei os próprios princípios e fins da educação, afirmados na nossa Constituição Federal de 1988 e reafirmados na LDBEN de 1996 que destaca como princípio a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988; 1996).

E, por várias vezes, presenciei àqueles alunos evadirem-se da escola marcados pelo fracasso acadêmico.

Minhas vivências angustiantes ao presenciar tais aspectos do trabalho educativo não são exclusividades minhas. Outros estudos (Santos, 2007; Silva, L. M. G., 2009; Silva, L. C., 2009; Ferraz, 2008) investigam a prática dos profissionais que trabalham com esse alunado.

O trabalho de Santos (2007) teve o objetivo de identificar e compreender os diferentes saberes presentes na prática pedagógica de professores que trabalhavam com pessoas com deficiência intelectual na primeira série de ensino regular em uma escola da rede municipal de Uberlândia. Ao investigar essa prática de três professoras de alunos com deficiência intelectual, concluiu que as formações inicial e continuada daqueles profissionais são precárias em relação ao trabalho com o aluno com deficiência intelectual, questão esta que influencia em suas concepções sobre a própria deficiência intelectual e que, no caso de suas participantes, são limitadas a uma visão organicista. Em seu estudo, Santos (2007) destaca que aquelas professoras aprenderam a trabalhar com a experiência profissional, na prática do dia a dia, evidenciando, mais uma vez, as limitações da formação profissional inicial. Constatou também que, na falta dos saberes advindos da formação inicial, tendo em vista que não tinham formação para trabalhar com esses alunos, essas profissionais desenvolviam o trabalho recorrendo às suas experiências profissionais e à autoformação, os quais constituem seus saberes experienciais.

Na mesma linha, Silva, L. M. G. (2009), buscou compreender a prática educativa de uma professora que atua na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Em seu estudo, a autora evidenciou que os profissionais que atuam com alunos com deficiência intelectual não se apresentam preparados para trabalhar com esse alunado e destaca, também, a precariedade dos cursos de formação inicial. Enfatiza que essas questões influenciam na concepção de professores acerca da deficiência intelectual, onde se atribuem possibilidades e impossibilidades, reforçando os limites da aprendizagem e do desenvolvimento deste aluno. Ela demonstrou que houve uma mudança na concepção da professora, a qual promoveu uma modificação de atitude que refletiu uma prática educativa mais inclusiva.

Silva, L. C. (2009), em seu estudo sobre políticas públicas e formação de professores, destaca que os cursos de licenciatura e pós-graduação não oportunizam espaços apropriados para investigações e produções do conhecimento sobre a

escolarização das pessoas com deficiência, bem como evidencia a ausência de profissionais qualificados para tal processo. Aponta que os cursos de graduação e/ou licenciatura que buscam formar profissionais para atuar com as pessoas com deficiência têm sido cada vez mais raros, pois estão incluídos em discursos sobre diversidade e pluralidade, diluindo neste campo a educação especial; e enfatiza, neste mesmo sentido, que nem mesmo nos documentos institucionais destes cursos de licenciatura e pós-graduação constata-se orientações gerais ou mais específicas sobre escolarização das pessoas com deficiência, mas percebe-se apenas uma discussão sobre formação docente para a educação inclusiva. Essas questões significam que não há uma política institucional que demonstre compromisso com a formação docente especificamente com a educação especial, caracterizando, mais uma vez, a precariedade dessas formações voltadas para esse público. Além destas características sobre a formação docente, neste mesmo sentido, sobre a legislação educacional nacional, a autora destaca que o assunto sobre a escolarização de pessoas com deficiência não é tratado de forma específica e, quando tal discussão é feita, dilui-se nos assuntos de diversidade humana, ou seja, faltam detalhamentos e especificações para a formação dos professores em relação a esse público, tanto nos cursos de formação como na legislação nacional.

Ainda nesta linha, Ferraz (2008) apresenta em seu estudo que os cursos de formação inicial não descrevem propostas significativas que contemplem a educação das crianças com deficiência, tendo em vista que foram estruturados e organizados para o atendimento às necessidades educacionais das crianças “normais”. A mesma autora, ainda enfatiza os saberes práticos e da experiência profissional dos docentes, caracterizando uma pluralidade de saberes além daqueles da formação inicial. Neste sentido, a autora concluiu que os saberes da formação inicial e continuada são considerados por professores como insuficientes em relação aos conhecimentos necessários para o trabalho pedagógico das crianças com deficiência intelectual.

Desta forma, constatamos que tanto as políticas públicas e os programas dos cursos de formação inicial quanto os saberes e as práticas dos profissionais que trabalham com alunos com deficiência são áreas do conhecimento que apresentam problemáticas passíveis de investigações que objetivem compreender melhor estas questões e apresentar propostas visando à obtenção de constantes melhorias das práticas educativas inclusivas, principalmente nas instituições públicas.

Diante de tais desafios, motivada pelos eventos narrados anteriormente e aprovada no mestrado em educação na área de saberes e práticas educativas, consolida-

se o problema da presente pesquisa: como as práticas pedagógicas das profissionais que trabalham com a educação de uma aluna com deficiência intelectual se consolidam no dia a dia escolar?

Tendo em vista a delimitação do problema deste estudo, é importante definir o que estamos considerando como prática pedagógica, já que este conceito se encontra no cerne desta pesquisa. Sacristán (1991) aponta-nos reflexões conforme nossos objetivos e, por isso, embasar-nos-emos em seus apontamentos.

Sacristán (1991) caracteriza a ação pedagógica do professor conforme seu contexto sócio-histórico. Questões políticas, sociais, históricas e pessoais constituem sua prática na sala de aula; também considera as interações pessoais e aprecia o ensino como uma prática social. O autor considera estes aspectos que vão além da ação do profissional na sala de aula, mas não desconsidera a importância do referencial teórico na fundamentação da sua prática. Assinala que a “capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica na prática depende da possibilidade de o conhecimento ampliar a consciência dos problemas educativos e dos modelos alternativos” (SACRISTÁN, 1991, p.87). Ou seja, ressalta a estreita relação entre teoria e prática como elementos importantes da prática pedagógica docente.

Segundo Sacristán (1991, p. 74):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes.

Neste sentido, o professor orienta as ações em sala de aula e interfere na construção do conhecimento do aluno. Assume uma atitude problematizadora da sua prática (SACRISTÁN, 1999). Ou seja, a prática é modificada pela reflexão que é modificada pela prática. A prática reflexiva contextualizada histórica e socialmente do professor são características do que estamos considerando como prática pedagógica do docente. Para Sacristán (1999, p. 73), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Importante considerar que a prática pedagógica envolve experiências e intercâmbios profissionais acumulados ao longo da história do ensino. Neste sentido, o mesmo autor define como prática pedagógica “[...] toda a bagagem cultural consolidada

acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (SACRISTÁN, 1999, p. 74). A coletividade e as vivências docentes também são centrais no conceito de prática pedagógica, tendo em vista que a ação docente se consolida no cotidiano da sala de aula, conforme estas interações com outros docentes construídas historicamente.

A partir dos apontamentos de Sacristán (1999), entendemos como prática pedagógica a ação do professor como mediador da construção do conhecimento pelo aluno, considerando o contexto histórico, social, político, cultural e pessoal, bem como a bagagem cultural construída ao longo da história do ensino desse profissional. A prática pedagógica do professor tem característica reflexiva em que a ação modifica a reflexão e esta é modificada pela ação. E tem característica coletiva, uma vez que a coletividade e as interações interferem diretamente na prática pedagógica destes profissionais. Esta conceituação e respectivas características são consideradas para a construção do nosso problema da pesquisa, bem como para a definição dos nossos objetivos geral e específicos.

Além da definição de prática pedagógica, conceituada com base na teoria de Sacristán, é importante definirmos também deficiência intelectual, tendo em vista que qualquer estruturação de prática está intrinsecamente relacionada às características e necessidades específicas desse grupo.

A definição de deficiência intelectual não é simples e há uma quantidade significativa de definições acerca deste assunto. Trata-se de um assunto complexo e buscaremos definições baseadas em teóricos cujos estudos mais se aproximam dos objetivos deste trabalho, bem como por definições partilhadas por órgãos governamentais oficiais.

Para compreender as transformações desse conceito ao longo do tempo, do ponto de vista legal, vejamos o conceito apresentado pela American Association on Mental Deficiency (AAMD) em 1961, na publicação do quinto manual diagnóstico, o qual passou a ser referência sobre definição, diagnóstico e classificação da deficiência intelectual, utilizado em muitos países e, entre eles, o Brasil:

Retardamento Mental consiste no funcionamento intelectual geral abaixo da média, originado no período de desenvolvimento e associado a prejuízos em um ou mais dos seguintes processos: maturação, aprendizagem e ajustamento social (Definição da AAMR de 1961, AAIDD, 2010 p.7, *apud* DECHICHI *et al.*, 2012).

Tal definição em conformidade com o contexto histórico-social da época enfatiza uma concepção organicista do desenvolvimento humano e é concomitante à prática de testes padronizados de inteligência e cujo foco estava na aprendizagem voltada para ajustes comportamentais em relação às expectativas sociais, questões estas discutidas e criticadas por nós na construção teórico-histórica da educação das pessoas com deficiência intelectual no capítulo seguinte.

Em 1992 este conceito foi transformado pela AAMD e passou a ser utilizado pelo MEC, no Brasil, o qual caracterizava a deficiência intelectual como

um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (AAIDD, 2010 p.7, *apud* DECHICHI *et al.*, 2012).

O conceito da AAMD supracitado já demonstra um progresso no sentido de não enfatizar o coeficiente de inteligência como um indicativo de deficiência intelectual.

O conceito de deficiência intelectual, por muitos anos intitulado como deficiência mental, evoluiu no sentido de enfatizar menos os aspectos orgânicos e mais os aspectos ambientais e sociais. Consideramos de suma importância o social e as interações da pessoa nele e embasamos nossos estudos na teoria de Vigotski que se alinha neste sentido. Por esse motivo, o conceito de deficiência intelectual abordado por nós tende a afastar-se dos conceitos orgânicos, sem desconsiderá-los, e aproximar-se mais dos conceitos que abordem aspectos sociais e interacionais da deficiência intelectual. Dechichi (2001) destaca que desconsiderar aspectos sociais da deficiência intelectual é isentar a responsabilidade da sociedade na constituição da deficiência.

Entretanto, apesar dos esforços da AAMD, em 1992, em buscar pela ênfase em questões sociais e interacionais na caracterização e definição da deficiência intelectual, questões organicistas e baseadas em coeficientes de inteligência concorrem. A Organização Mundial de Saúde, por meio do Centro Brasileiro de Classificação de Doenças (CBCD), apresenta conceitos que ainda são marcados por essas características e os quais ainda são utilizados nos dias de hoje. A classificação conceitua com o termo “retardo mental” e o subdivide em retardo mental leve, moderado, grave, profundo, outros e não especificado, caracterizando cada uma dessas subdivisões conforme a

amplitude do Q.I. (coeficiente de inteligência) e utilizando terminologias para essa caracterização como comprometimento do comportamento, debilidade mental, fraqueza mental, oligofrenia e subnormalidade mental (OMS, 2008).

Para o presente estudo, buscamos nos afastar dessas definições relacionadas a questões organicistas e com ênfase a quantitativos de inteligência e salientarmos mais aspectos sociais e interacionais, conforme as tendências atuais do conceito de deficiência intelectual.

Conforme Dechichi *et al.* (2002), a partir da evolução dos conceitos e caracterizações supramencionados da AAMD de deficiência intelectual, podemos relacionar essa definição a três aspectos:

- (a) **Inteligência Conceitual:** Refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões. (b) **Inteligência Prática:** Habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária. Inclui capacidades como habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer e autonomia. (c) **Inteligência Social:** Habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e desempenhar comportamento adequado em situações sociais (grifos das autoras).

Conforme o conceito destacado, percebe-se a tendência em se considerar a interação entre as pessoas e o meio. Evidenciando essa tendência, a própria AAMD, já destacado por nós, muda o nome para AAIDD (Association on Intellectual and Developmental Disabilities), e apresenta a definição de deficiência intelectual, em 2006, a qual é utilizada ainda nos dias atuais:

Deficiência mental refere-se a uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010 p.31, *apud* DECHICHI *et al.*, 2012).

Dechichi *et al.* (2002), refletindo sobre este conceito, destaca cinco dimensões que envolvem essas definições, que são:

- (a) habilidades intelectuais: [...] raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência; (b) comportamento adaptativo: [...] experiências sociais da pessoa, sua capacidade para atender aos padrões de independência pessoal e

responsabilidade social esperados para sua idade e grupo social. Ou seja, refere-se a um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana; (c) participação, interação e papéis sociais: [...] participação e interação do sujeito com deficiência mental na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve na mesma; (d) contexto: [...] condições nas quais a pessoa vive (família, vizinhança, escola e a sociedade como um todo), relacionando-a com as condições da qualidade de vida da pessoa; (e) saúde: [...] ampliação do diagnóstico da deficiência mental envolvendo os fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Conforme destacamos, as definições atuais de deficiência buscam por um conceito que considere o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores do meio. Supera a ideia de que a deficiência intelectual é uma condição imutável e propõe que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual varia conforme influências externas de apoios e suportes.

Essas conceituações e caracterizações da deficiência intelectual, apesar de atuais, são congruentes aos estudos de Vygotsky (1997), que datam do início do século XX, ao afirmar que qualquer deficiência seria, antes de tudo, uma questão social; ao destacar a importância da adaptação da pessoa ao meio sociocultural e de se criar condições para compensação da deficiência no âmbito social; e ao caracterizar que a diferença da pessoa com deficiência da sem deficiência seria que aquela pode enraizar-se direta e imediatamente na cultura, que está adaptada para ela, enquanto esta, devido à própria deficiência, não poderia fazê-lo de forma imediata e necessitaria de métodos especiais (suportes, apoios) para isso. Ou seja, a deficiência seria produto de condições sociais não adequadas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Desta forma, as condições e os meios socioculturais são centrais na conceituação e caracterização da deficiência intelectual conforme Vigotski, motivo pelo qual os estudos deste autor são centrais e embaixadores do presente trabalho e, portanto, dedicamos uma seção teórica específica sobre seus trabalhos nas páginas 65 a 83.

As tendências atuais sobre o conceito de deficiência intelectual que apresentamos orientou-se para que na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, o termo definido fosse “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2009a). Em 2010, por meio da portaria n. 2.344, de 3 de novembro, definiu-se a utilização do termo “pessoa com deficiência”, substituindo a expressão “portador de deficiência”, atualizando todas as nomenclaturas legais governamentais, doravante tal conceito ou nomenclatura passará a ser utilizado por nós no presente estudo (BRASIL, 2010a). No ano seguinte, em 2011, o decreto

7.611 sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, utiliza o termo “público-alvo da educação especial” para se referir às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2011a). Tendo em vista que nos documentos mais recentes sobre a educação especial encontra-se o termo “público-alvo da educação especial” em substituição ao termo comumente utilizado “pessoas com necessidades especiais”, para o presente trabalho, utilizaremos a terminologia “público-alvo da educação especial”.

Além da utilização do termo “pessoa com deficiência” e “público-alvo da educação especial”, para o presente estudo, utilizaremos o termo “pessoa com deficiência intelectual”, substituindo os termos comumente utilizados de “deficiência mental”. Embasamo-nos para a utilização deste termo em Sasaki (2003) que destaca a utilização do termo intelectual, pois tal deficiência refere-se especificamente ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo. Além disso, um segundo motivo destacado por Sasaki (2003) é que os termos doença mental e deficiência intelectual foram, por muitas décadas, confundidos, principalmente na mídia. Por esses motivos, o termo utilizado por nós refere-se a “pessoa com deficiência intelectual”.

Considerando estas definições e conceituações, delimitamos como objetivo geral da presente pesquisa realizar um estudo de caso para investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, no 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia, na perspectiva da educação especial e educação inclusiva.

Ao reconhecer o papel principal e central desse profissional, os conceitos e características apontados de sua prática pedagógica, a complexidade com que a deficiência intelectual apresenta-se no contexto educacional e como uma questão desafiadora na educação especial e, ainda, a precariedade dos cursos de formação docente, principalmente em relação à educação especial, este estudo tem como objetivos específicos: investigar como se articulam as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual no dia a dia escolar; investigar as concepções dessas professoras, com foco nos princípios e objetivos da educação especial e inclusiva; e identificar os desafios, as expectativas e as respectivas necessidades formativas dessas profissionais para o exercício da docência.

Quando se acredita na pluralidade das práticas dos professores e nas limitações dos cursos de formação docente, bem como na complexidade da deficiência intelectual

em contexto educacional, o objeto da presente pesquisa é, portanto, a prática pedagógica desses professores, no dia a dia da sala de aula onde há uma aluna com deficiência intelectual.

Essa dissertação está organizada da seguinte forma: na Apresentação “História, motivações, inspirações e desafios na presente pesquisa”, buscamos contextualizar o leitor sobre a construção do problema da pesquisa, bem como seus objetivos geral e específicos, os aspectos que influenciaram a concretização deste estudo, bem como alguns conceitos que fundamentam o presente trabalho

No primeiro capítulo “Contribuições Histórico-Teóricas”, na primeira seção, “Linhas e Entrelinhas da Educação Especial e da Deficiência Intelectual: Uma Construção Histórica a Caminho da Equidade”, o objetivo é compreender as construções científicas em torno da deficiência intelectual e da educação especial para associá-lo a prática pedagógica do professor. Na segunda seção, “Formação e desenvolvimento docente”, o objetivo é arquitetar um arcabouço teórico para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, que se centra na compreensão da prática docente. E na terceira seção, “Vigotski: teorias e práticas norteadoras de uma trajetória inclusiva”, o objetivo é compreender as posições deste teórico, tendo em vista seus estudos fundamentais na área da deficiência intelectual e a conformidade desses estudos em relação à educação especial e inclusiva.

No segundo capítulo, “Percurso metodológico”, o objetivo é explicitar o desenvolvimento da pesquisa, destacando a metodologia de construção de dados, os procedimentos utilizados nas escolhas da escola, dos professores e do caso estudado, bem como caracterizar a instituição, os sujeitos, o espaço escolar, as práticas pedagógicas e as atividades escolares, contextualizando o capítulo seguinte.

No terceiro capítulo “Compreendendo a prática pedagógica das professoras da aluna com deficiência intelectual”, apresentamos a análise dos dados, num diálogo com a base teórica fundamentadora da pesquisa explicitada no capítulo I, integrando os eixos de análises norteadores desta pesquisa: a prática docente, a formação e o desenvolvimento docente, os conceitos de Vigotski, os princípios da Educação Especial e Inclusiva e os marcos históricos e conceituais da deficiência intelectual.

No final apresentamos as Considerações Finais, as Referências, o Apêndice e o Anexo.

CAPÍTULO I: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICO-TEÓRICAS

1. Linhas e Entrelinhas da Educação Especial e da Deficiência Intelectual: Uma Construção Histórica a Caminho da Equidade

“Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?’ ‘Depende muito de onde você quer chegar’, disse o Gato. ‘Não me importa muito onde...’ foi dizendo Alice. ‘Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá’, disse o Gato. ‘...desde que eu chegue a algum lugar’, acrescentou Alice, explicando. ‘Oh, esteja certa de que isso ocorrerá’, falou o Gato, ‘desde que você caminhe o bastante.’ Alice percebeu que era impossível negar isso [...]” Lewis Carroll, 1865 (CARROLL, 2000, p. 32).

A epígrafe de Lewis Carroll, de 1865, do livro “Alice no país das maravilhas” representa o início da construção teórica deste trabalho. Ao apresentarmos nossos objetivos, problemas e metodologias de trabalho, delineamos o caminho pelo qual percorreremos para embasarmos teoricamente nossos estudos. Nossa compreensão desta epígrafe é que o Gato ironiza a fala de Alice ao dizer que qualquer caminho serve se ela não determinar aonde quer chegar, ou seja, seu objetivo. Acrescenta que o caminho será longo se não houver essa determinação. No caso da presente pesquisa, um dos caminhos que delineamos refere-se a um embasamento teórico sobre a construção histórica da educação das pessoas com deficiência intelectual e nosso objetivo, conforme já apresentado, refere-se à realização de um estudo de caso para investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual.

O objetivo desta seção é contextualizar histórica, política, pedagógica e legalmente a deficiência intelectual, paralelamente aos assuntos relacionados à educação especial, para relacionar essa problemática às atuais práticas pedagógicas direcionadas ao estudante com deficiência intelectual sob a perspectiva da educação inclusiva. Sendo assim, o objeto de estudo desta seção se refere à deficiência intelectual e à construção

histórica da educação destas pessoas. Para alcançar tal objetivo, recorreremos a leituras e análises de alguns trabalhos (Platão, 1965; Aristóteles, 1985; Pessotti, 1984; Locke, 1999; Jannuzzi, 2004; Ferraro, 2002; Zazzo, 2010 e Röhrs, 2010) que partilham da construção histórica de conhecimentos nessa área e de consultas e reflexões sobre o aparato legal construído historicamente em torno da deficiência intelectual e da educação especial.

A deficiência intelectual e a educação especial: dos primórdios aos dias de hoje

Historicamente, as circunstâncias que envolviam as pessoas com qualquer tipo de deficiência referiam-se ao abandono e exposição pública, bem como percepções que variavam da piedade ao medo. Se se recorrer a registros da antiguidade, Platão (428/427a.C. a 348/347 a.C.), em seus estudos que constam no livro “República” (escrito no século IV), a questão do abandono dos que são considerados inferiores é clara em detrimento aos homens e mulheres considerados superiores, conforme padrões previamente estabelecidos (PLATÃO, 1965, 459 a 461c).

Da mesma forma, Aristóteles (384 a 322), em seu livro “Política” (escrito no século IV), afirma a necessidade de criação de uma lei para rejeitar recém-nascidos disformes (ARISTÓTELES, 1985, p.150, 1335b). Tem-se, portanto, que desde a antiguidade, em nossa cultura ocidental, almejava-se o homem ideal, conforme determinados padrões culturalmente estabelecidos, em detrimento ao imperfeito ou ao que destoava desses modelos.

Ao longo da história, perceber-se-á que a concepção de homem ou de mulher ideal perdurará, se transformará e fundamentará nossas organizações sociais e nossas práticas educacionais.

Com o advento do cristianismo, principalmente a partir da Idade Média, a exclusão da pessoa com deficiência muda o foco das práticas de abandono para a caridade e a piedade. Conforme Pessotti (1984, p.4), o “deficiente ganha alma” e questões divinas passam a justificar as atitudes sociais direcionadas a essas pessoas. Posteriormente, no início da Modernidade, o caráter cristão dos adventos da colonização no Brasil, bem como os persistentes contextos de desigualdades sociais, proporciona-lhe essa mesma característica filantrópica em torno da deficiência. Embora se almejasse, anteriormente, a igualdade teológica, apenas com o iluminismo essa igualdade estende-se a questões civis e de direito (PESSOTTI, 1984), ao menos na Europa, o que ocorreu mais tardiamente no Brasil.

Ao final do século XV e início do XVI, obras como a do médico Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576), apesar de ainda considerarem questões supersticiosas, começam a reconhecer o problema para além do teológico e moral, contexto em que surge a ciência da Medicina para relacionar origens patológicas à deficiência. Desde então, deficiência e loucura passam a ser norma de jurisprudência (PESSOTTI, 1984) e campo de trabalho da Medicina.

Com a intervenção da Medicina na área da deficiência intelectual, fatores ambientais passam a compor o rol dessas causas. Sendo assim, questões políticas, científicas e ambientais passam a ser consideradas em torno da deficiência, apesar de nas grandes massas ainda predominar o fanatismo religioso (PESSOTTI, 1984).

Com o início dessas visões transitando do teológico para o científico e político, a questão da deficiência tem suas primeiras propostas pedagógicas. Tanto os já citados Paracelso e Cardano quanto John Locke (1632-1704) referiam-se ao treinamento e à educação da pessoa com deficiência.

As propostas pedagógicas de John Locke sobre a teoria do conhecimento, a ideia da mente como uma página em branco e da experiência como fonte de saber, converge com a ideia de treinamento da pessoa com deficiência, já que ideias e operações intelectuais são consideradas frutos da experiência e das sensações (LOCKE, 1999); poder-se-ia, portanto, oferecer-lhes esse treinamento considerando-se suas individualidades. Dessa forma, com a educabilidade da pessoa com deficiência intelectual coincide a criação de instituições para esse fim. Demarcava-se também o início de uma forma de segregação, pois a orientação passou a ser não mais de abandonar, não mais de punir e as raízes para tais práticas tornam-se médico-científicas, para que a presença da pessoa com deficiência, conforme Pessotti (1984), não incomodasse a família e não sobrecarregasse o governo.

Além do início e crescente movimento de segregação é importante destacar, do ponto de vista da prática pedagógica, os registros do médico Itard (1774 – 1838) na educação do menino de Aveyron. Ele foi considerado por Pessotti (1984) como pedagogo da oligofrenia e rejeitava a segregação das pessoas com deficiência intelectual em hospícios, lançando os fundamentos da didática e da avaliação da deficiência intelectual recentes e aproximando-se de metodologias atuais da educação especial, pois estruturava seu trabalho de forma individualizada, hierárquica e gradativa, prezando as motivações, a autonomia intelectual e social e as particularidades do educando. Baseava-se nas ideias do “bom selvagem” de Rousseau (1717-1778) e nas ideias de

experiências, sensações e de “tábula rasa” de Condillac (1715-1780) e Locke (1632-1704) (PESSOTTI, 1994).

Concomitantes às obras de fundamental valor pedagógico e didático para as práticas atuais de trabalhos escolares com pessoas com deficiência intelectual, por exemplo os trabalhos de Itard, Rousseau, Condillac e Locke supracitadas, dogmas médicos de cunho fatalista concorrem às práticas de educabilidade. Pessotti (1984) destaca a crença, nessa época, na ideia de que o bócio nos pais e avós seriam os responsáveis pelo fator hereditário da deficiência intelectual. Essa ideia de hereditariedade fatalista reforçará, nas próximas décadas e séculos, um panorama de segregação e esterilização das pessoas com deficiência intelectual ou as afetadas pelo bócio.

Além de Itard, é importante citar, para frisar concepções acerca da educação da pessoa com deficiência, os “jardins de infância” criados por Froebel (1782-1852) a partir de 1840, em Blankenburg. Segundo Pessotti (1984), Froebel considerava as individualidades das crianças e se preocupava com as ocupações manuais desse público, com foco no jogo e na importância da escola nesta educação. Conforme veremos, as obras e metodologias de Froebel influenciarão estudiosos da prática pedagógica da pessoa com deficiência intelectual no Brasil.

As ideias de Itard e Froebel, conforme o contexto aqui situado, parecem estar deslocadas das ideias do fatalismo organicista preponderante até o século XX e cujos princípios ainda amarguram a educação especial dos dias de hoje. Apresentemos, portanto, igualmente deslocado, o método de Edouard Seguin (1812-1880), de 1846, discípulo de Itard, considerado como um especialista em ensino para pessoas com deficiência intelectual.

Segundo Pessotti (1984), Seguin (1812-1880) referia-se aos graus de desenvolvimento psicológico, de idiotia (terminologia comum da época) e de inteligência e considerava questões ambientais e sociais que ganharam fundamentação científica graças à Psicologia experimental do século XX. Utilizava técnicas de seriação de tarefas e considerava que o estado psicológico e as circunstâncias morais e intelectuais variavam de um sujeito para outro. Seu método contava com a ideia de que uma operação formal é constituída a partir de uma operação concreta (PESSOTTI, 1984).

Imersos na profissão das ciências médicas vigentes da época, Itard e Seguin, conforme destacamos, discordam e mantêm-se deslocados do fatalismo organicista dos

séculos XVIII e XIX. Naquele contexto, Pessotti (1984) destaca a existência de uma teoria que pode ser uma das grandes responsáveis pelos preconceitos atuais que circundam a deficiência intelectual e que podem embasar muitas práticas pedagógicas atuais. É a teoria da degenerescência, que parte da ideia da tendência inata da deficiência, retoma a ideia do bício e da hereditariedade da deficiência e lança o princípio da preservação da raça, como se a pessoa com deficiência fosse de outra raça ou espécie de homem. É o contexto que marcará o século seguinte, XIX e XX, e que atingirá o pensamento brasileiro.

Este panorama internacional sobre a deficiência influenciou, diretamente, a conjuntura brasileira, cuja educação já nasceu, institucionalmente, a partir do século XVIII e XIX, paralela a uma conjuntura liberal limitada às elites.

É importante frisar que, no contexto do século XIX, a população brasileira ainda era predominantemente rural e pouco escolarizada. Por exemplo, conforme Ferraro (2002), em 1872, em uma população de 8.854.774 de pessoas com mais de 5 anos, 82,3% não era alfabetizada (TABELA 1, p.44).

No contexto do século XIX, Jannuzzi (2004) destaca que o atendimento à pessoa com deficiência, neste panorama, acontecia em câmaras municipais ou confrarias particulares em Santas Casas de Misericórdia, buscando atender, assim, aqueles que eram considerados pobres e doentes. Percebemos que esse caráter filantrópico da educação perdura no Brasil até os dias de hoje.

Caminhando na história ao longo do século XIX, com a estabilização do poder imperial no Brasil, ideias da elite que estudava fora do país e trazidas de lá, principalmente da França, e um relativo crescimento econômico, pode-se dizer que houve certos avanços na educação, principalmente em relação à fiscalização e orientação do ensino e na preparação do professor primário (JANNUZZI, 2004). Essa transformação reflete-se na educação da pessoa com deficiência, tanto que, em 1854, é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (depois, Instituto Benjamin Constant, IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos (depois, Instituto Nacional dos Surdos, INES) fato que marca o início da fase segregacionista da educação da pessoa com deficiência no Brasil.

Apesar dos princípios de institucionalização da educação da pessoa com deficiência e da segregação, os objetivos dessas ações almejavam, na maioria das vezes, o mercado de trabalho e, conforme estatísticas, restringiam-se às deficiências visuais e auditivas, também restrita a poucas dessas pessoas, deixando de fora as deficiências

intelectuais (JANNUZZI, 2004). Esses estudos trazidos pela autora evidenciam os passos morosos da educação da pessoa com deficiência e da restrição desse atendimento, ao menos do ponto de vista educacional, ao cego e ao surdo da elite. O atendimento aos considerados incapacitados mentalmente ainda ficava à margem, restrito aos asilos como locais de acolhimento de doentes e dos chamados loucos, indicando os primórdios da confusão entre deficiência intelectual e transtornos mentais.

Paralela ao panorama ora apresentado, a ideia da genética como um iminente perigo e ameaça à espécie reforçou a fatalidade da deficiência e a solução que a segregação fundamentava. Nesse sentido, Pessotti (1984) destaca um fato que nos Estados Unidos, nos anos 20 do século XX, deu-se permissão legal, em 23 estados, à esterilização daqueles que eram considerados “idiotas”, “imbecis” e “violadores” (nomenclaturas utilizadas na época). Ainda hoje, concepções isoladas e unitaristas da genética e da hereditariedade são responsáveis por essa ideia de determinismo fatalista genético da deficiência.

Imersos em absurdos contrários aos atuais princípios de inclusão, é importante destacar alguns marcos pedagógicos positivos importantes para a educação das pessoas com deficiência intelectual, os quais coincidem com a entrada da ciência da Psicologia nos estudos sobre este assunto. Zazzo (2010) descreve Alfred Binet (1887-1911) como um importante psicólogo e pedagogo que se preocupou com as peculiaridades e capacidades dos alunos; com a gradação na aprendizagem; com o nível de instrução, desenvolvimento e inteligência da criança; com a diversidade de indivíduos, culminando na construção de uma escala métrica e testes de inteligência, assunto mais divulgado, mas não o mais importante do trabalho de Binet. Nesse sentido é importante destacar um princípio que Binet partilhou com os autores supramencionados Itard e Seguin: “uma análise psicológica minuciosa e um diagnóstico rigoroso são duas prévias, antes de qualquer experiência da Pedagogia que poderia lhe convir” (ZAZZO, 2010, p.20). Binet é considerado por Zazzo (2010) como “promotor do ensino especial, criador das classes de aperfeiçoamento”, não no sentido de segregação e exclusão, mas no sentido de preparo para reintegrar às classes normais (ZAZZO, 2010, p. 25). Binet conseguiu criar uma metodologia prática e efetiva de trabalho no chão da escola, extrapolando as ideias de laboratórios, questão que é o ponto central das teorias sobre formação de professores e que permeiam os assuntos relacionados à prática pedagógica destes profissionais.

Entendemos que os trabalhos de Binet, contextualizados ao momento sócio-histórico em que seus trabalhos foram publicados, são importantes para aquele contexto, uma vez que demonstrou avanços nos trabalhos educativos com as pessoas com deficiência intelectual ao buscar descrever o trabalho educativo com esse público de forma detalhada e criteriosa e no próprio ambiente escolar. Entretanto, para as atuais práticas pedagógicas, entendemos que o trabalho educativo baseado em quantitativos de inteligências, em salas especiais ou de aperfeiçoamento e em classificações das pessoas com deficiências intelectuais pode acarretar segregação deste público, privando-o da valiosa interação com o outro, questão de grande importância nos trabalhos educativos com as pessoas com deficiência intelectual, opondo-se, por isso, às próprias propostas de Vigotski que detalharemos em uma seção específica, por ser um teórico que fundamenta a presente pesquisa.

Concomitante às influências de Binet, destacamos também o trabalho de Maria Montessori (1870-1952). Esta importante estudiosa, conforme Röhrs (2010), também da área médica, conheceu as obras de Itard e Seguin e, trabalhando com retardados mentais (terminologia utilizada na época), elaborou seu método e fundou a *Casa dei Bambini*, desenvolvendo teorias, métodos e materiais didáticos sobre o desenvolvimento, a percepção, a motivação, o intelecto, a personalidade e a interação com o ambiente, considerando aspectos sociais da educação e a cultura. Preocupou-se com a formação do educador e deu grande importância à “experiência prática de pedagogia” dos professores (RÖHRS, 2010, p. 25). Suas ideias se aproximam em muitos aspectos das metodologias baseadas nos princípios da educação inclusiva dos dias de hoje.

Tendo em vista o panorama citado sobre a degenerescência e os destaques pedagógicos, principalmente os trabalhos de Binet e Montessori, temos que a preocupação com métodos pedagógicos de educação da pessoa com deficiência intelectual e a formação e a prática pedagógica de professores desses alunos têm crescido em número e intensidade, contribuindo para a estruturação de uma área de conhecimento.

No Brasil, no início do século XX, as deficiências, principalmente a intelectual, começam a ser relacionadas a problemas básicos de saúde (JANNUZZI, 2004). A Medicina vigente e os serviços de higiene e saúde pública influenciaram o contexto educacional no Brasil. Já se falava em eugenia, conforme a campanha pró-eugenia de 1917 e a Comissão Central Brasileira de Eugenia de 1931. O início do século XX foi marcado, a princípio, pelo agrupamento de crianças socialmente segregadas a adultos

“loucos” em hospitais psiquiátricos. Esse agrupamento passou a ser preocupação de alguns médicos daquela época, que criaram instituições escolares ligadas a esses hospitais para atendimento (JANNUZZI, 2004).

Com esses assuntos relacionados ao atendimento das pessoas com deficiência em pauta, a criação de instituições paralelas a esses hospitais psiquiátricos e as agremiações dos profissionais da Medicina trouxeram divulgação teórica sobre o tema e certa pressão junto ao poder Executivo. Iniciam-se, assim, algumas propostas de atendimentos às pessoas com deficiência no Brasil. Apesar da evidente segregação das pessoas com deficiências, há, no início do século XX, uma tentativa de não limitar o atendimento ao campo médico, mas também ao pedagógico. Apesar disso, Jannuzzi (2004) destaca a precariedade desses serviços.

Entretanto, é importante destacar o objetivo destes movimentos, os quais perduram ainda nas políticas dos dias de hoje. Para Jannuzzi, (2004), toda essa educação ocorreu em defesa da ordem e do progresso para evitar a disseminação de “criminosos” ou qualquer “desajustado” que atrapalharia o progresso e a convivência de todos; também foi pensando na economia dos cofres públicos e no bolso dos particulares, já que, sendo essas pessoas incorporadas ao trabalho, economizar-se-ia com manicômios, asilos e penitenciárias. A produção e o lucro estão atrelados à educação. Podemos concluir, assim, que não foram práticas de trabalho com o “anormal”, mas em função do “normal” (JANNUZZI, 2004).

Essas características, marcadas até a década de 1930, apesar de visarem ao lucro e a produção, a lançarem nítidas segregações e carimbarem, de forma discriminatória, a diferença, de alguma maneira, proporcionaram certa atenção ao desenvolvimento dessas crianças e houve uma participação mais efetiva das pessoas com deficiência no meio social e na vida cotidiana. Isso, provavelmente, refletiu-se na participação mais ativa da própria pessoa com deficiência nas políticas públicas do país, tendo em vista a crescente participação dessas pessoas tanto na elaboração de propostas políticas quanto na participação em eventos e movimentos nessa área. Essa participação, que se iniciou nesta década de 1930 foi crescente e é constatada ainda nos dias de hoje por meio de um documento da presidência da República de 2012 que faz uma análise das conferências nacionais sobre as políticas públicas para as pessoas com deficiência, ao afirmar que

a participação efetiva de pessoas com deficiência na definição de políticas públicas denota um aumento na maturidade brasileira em torno dessa temática. É singular constatar que ações, planos e

programas que vem sendo desenhados pelo governo federal tem se orientado pelo resultado dessa participação [...] (BRASIL, 2012, p. 12 e 13).

Conforme o panorama ora apresentado, no Brasil, ainda no início do século XX, a Psicologia, paralela e sob comando da Medicina, começa a dar seus primeiros passos na influência da educação da pessoa com deficiência intelectual.

Zazzo (2010) destaca a influência de Binet na educação brasileira, que irá contextualizar práticas pedagógicas na educação no sentido amplo e, também, no sentido estrito, na educação especial. Essa influência direta refere-se aos anos entre 1906 e 1960 e podemos destacar grandes influências de Binet e Simon, por meio de outros estudiosos, como Manoel Bomfim (1868-1932), na educação no Brasil, com ênfase na aplicação da escala Binet-Simon e nas metodologias de trabalhos nas escolas, fixando a Psicologia, paralela à Medicina e Pedagogia, na área da deficiência intelectual.

Lembrando-se do contexto apresentado sobre as influências da Psicologia no Brasil, a partir dos anos 20 e 30 do século XX, principalmente no sentido de analisar mais diferenças do que semelhanças entre os estudantes como princípios de organização do ensino, a Escola Nova, que inicia suas influências no Brasil, buscava romper com a Pedagogia tradicional e a considerar o “marginal” e o “desajustado” à educação, já que a ideia agora é da educação associada à democratização e como fator de transformação social (RÖHRS, 2010). Entretanto, esse princípio parece ter se apresentado mais na teoria do que na prática e afetou mais as instituições privadas do que as públicas, contrariando os próprios princípios e modelos da Nova Escola e os próprios métodos das escolas montessorianas criadas no Brasil.

No período em que as metodologias de Binet e Montessori influenciavam as práticas pedagógicas no Brasil, o termo utilizado para as práticas educativas destinadas às pessoas com deficiência era ensino emendativo (BRASIL, 1934). Jannuzzi (2004, p.40) destaca ainda a expressão “portadores de defeitos pedagógicos” para os sujeitos destinados ao ensino emendativo.

De acordo com as influências supramencionadas, os objetivos para educação de pessoas com deficiência passam a ser organizados pela legislação, pelas influências da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia, e tais ciências se aproximam para tratar do assunto. Ulysses Pernambuco (1892 a 1943), em 1929, organizou a primeira equipe multidisciplinar para trabalhar com essas crianças, contando com psiquiatra e pedagogo.

Podemos destacar, também, os estudos de Basílio de Magalhães (1874 a 1957), na área médica, que se preocupou com o diagnóstico dessas pessoas, enfatizando aquelas consideradas por ele como faculdades intelectuais, como a atenção, a memória, a percepção, o juízo e a vontade, descrevendo de forma detalhada toda a técnica de Binet (JANNUZZI, 2004). Além destes dois médicos, podemos citar também Clemente de Quaglio (1872-1948), que aplicou a escala métrica de Binet e Simon no Brasil, em 1913, e destacou a importância de a seleção empírica dos sujeitos ser feita pelos professores e diretores e a posterior definição em classes especiais ou asilos-escolas (JANNUZZI, 2004).

Reconhecemos a importância destes destaques brasileiros (Manoel Bomfim - 1868 a 1932, Ulysses Pernambuco - 1892 a 1943, Basílio de Magalhães - 1874 a 1957 e Clemente de Quaglio - 1872-1948) para aquele contexto sócio-histórico do início do século XX, pois suas propostas educativas para as pessoas com deficiência intelectual apresentavam-se de forma detalhada e criteriosa, destacava o protagonismo do professor na participação deste trabalho educativo, apresentava propostas de trabalhos multidisciplinares ao envolver outras ciências além da medicina e demonstravam avanços em relação às tendências organicistas anteriores. Entretanto, entendemos que careciam de um fator fundamental para a educação dessas pessoas, que se refere à interação com o outro no ambiente social, já que daquela classificação e diagnóstico decorria certa segregação desse público dos demais classificados, na época, como sem deficiência intelectual.

Outro destaque importante neste início de século é a vinda ao Brasil, em 1929, da pedagoga russa Helena Antipoff (1892 a 1974). Suas alunas da escola de aperfeiçoamento organizaram com ela a sociedade Pestalozzi, considerada por Jannuzzi (2004,) como a primeira organização para cuidar da educação da pessoa com deficiência intelectual. Essa organização, depois, expandiu-se, vindo a se juntar em 1954 à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Helena Antipoff também se preocupou com a formação técnica e especializada dos professores para que pudessem perceber as necessidades afetivas da criança, seus interesses, habilidades e personalidade. Destacou sua preocupação em separar o público em débil, anormal e criança retardada, para, posteriormente, separá-las em classes, conforme os testes de inteligência de Binet. Essa pedagoga reconheceu que esses testes não mensuravam as disposições inatas, mas aquilo que o indivíduo recebe do meio familiar, social e da escola (JANNUZZI, 2004). Utilizou o termo “crianças excepcionais” para o público que

atendia e vislumbrou a importância do meio social, enfatizando as habilidades manuais em detrimento do ler, escrever e contar, sem excluí-los. Para ela, a educação poderia criar ou ainda elevar o potencial nas faculdades inatas das crianças por meio de um exercício racional e sistemático (JANNUZZI, 2004).

Segundo Jannuzzi (2004), nos estudos de Pernambuco, Magalhães, Quaglio e Antipoff, parece-nos que a confusão entre anormalidade, disciplina, condições econômicas, estrutura escolar e prática pedagógica do professor começam a ser alvo de preocupação científica. Jannuzzi (2004) destacou que o Ministério da Instrução Pública demonstrava preocupações com o funcionamento escolar ao invés de atribuir a culpa ao aluno. Apesar disso, essas preocupações eram bem tímidas. O próprio Basílio Magalhães publicou que “os anormais são todos aqueles perturbadores de uma ordem social” (JANNUZZI, 2004, p.59), generalizando sem considerar questões históricas, sociais, econômicas e culturais.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4,024 de 1961, destaca-se a educação dos chamados, na época, de excepcionais, bem como a estabelecimento do termo “ensino emendativo” para designar a escola para esse alunado. (BRASIL, 1961). Vemos que desde meados do século XX há tentativas de priorizar o atendimento da pessoa com deficiência no ensino regular.

Desse período em diante, influências mundiais como a defesa dos direitos humanos vão se refletir no Brasil. Com o aumento gradativo da urbanização e industrialização, essa educação emendativa vai sendo modificada, tendo em vista que o novo panorama nacional demandava pessoas que soubessem ler, escrever e contar para poderem ocupar os cargos nas indústrias e morarem na cidade, onde as indústrias se instalavam. A escola vai se reorganizando, no geral. Algumas instituições especializadas começam a receber investimento, para os quais não havia critérios de gastos e restringiam-se às instituições IBC e ISM. As demais contribuições continuavam sendo provenientes de entidades filantrópicas. Apesar de se iniciarem investimento à população de pessoas com deficiência, principalmente cegos, surdos e os considerados retardados (nomenclatura usada na época), a maioria deles era particular e mais localizado nas cidades do que nas zonas rurais. Entretanto, vão sendo envolvidos uma diversidade de profissionais de outras áreas, como fisioterapeutas e terapeuta educacionais, despertando a atenção governamental cada vez mais (JANNUZZI, 2004).

Tal contexto preparou terreno para que, em 1973, o governo criasse o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), (BRASIL, 1973) e alguns estudiosos

pudessem ser destacados. Entretanto, é importante lembrarmos que todos esses mecanismos criados para a educação da pessoa com deficiência restringiam-se às camadas mais favorecidas da sociedade e, ainda, tinham-se os olhos voltados para a educação do normal, buscando a economia financeira e o progresso, de forma que a pessoa com deficiência não atrapalhasse esses objetivos.

A partir da criação do CENESP, a educação especial começa a se organizar de forma mais sistemática e estruturada, promovendo maior articulação entre os órgãos públicos e privados até a formação da estrutura básica do MEC, responsável pela educação especial hoje. O CENESP desde seu início esteve ligado ao MEC, promovendo avanços na Educação. Muitos órgãos foram criados nesse contexto preocupando-se tanto com a Educação quanto com os direitos das pessoas com deficiência.

Com essa estrutura política estabelecida, uma série de iniciativas desses órgãos dirigiu suas atenções à educação da pessoa com deficiência intelectual e ao então intitulado treinamento dos profissionais que atuavam com a educação especial. O então chamado Ensino Emendativo começava a dar lugar à atual Educação Especial, estabilizando uma área do conhecimento científico e incrementando pesquisas nessa área. Além dessa preocupação, houve propostas curriculares e adaptações de conteúdos disciplinares e dos chamados métodos de excepcionalidade. Entretanto, concordamos com Jannuzzi (2004) que esse otimismo se traduz, na prática, em ações muito limitadas e específicas, tendo em vista as grandes dificuldades de implantação das propostas e da pouca importância atribuída ao assunto.

O crescimento do número de alunos excepcionais atendidos da década de 1970 em diante era relativamente pequeno, e não houve cobertura total pelo setor público, já que, conforme Jannuzzi (2004), ainda na década de 1990, a rede privada atendeu, em média, 47,5% dos alunos público-alvo da educação especial.

Percebemos que os esforços legais desde esse período serão progressivos. A intenção do CENESP, desde a LDBEN de 1961, era a integração da educação da pessoa com deficiência ao sistema regular de ensino, mas não prescrevia ainda a obrigatoriedade do apoio especializado. Também percebemos o vínculo entre educação, saúde, trabalho, justiça e assistência social, por meio das propostas dos órgãos criados, a vinculação aos ministérios e a intensificação da criação de órgãos relacionados.

É relevante associarmos que, nesse período, que se refere às décadas 1970 em diante, houve, no Brasil, o período do milagre econômico e da internacionalização da

economia, a época do taylorismo, do trabalho parcelado e do foco em treinar a pessoa com deficiência para tarefas específicas e repetitivas, eventos estes que destacaram a importância da pessoa com deficiência no mercado e a importância da sua rentabilidade, também, como consumidora (JANNUZZI, 2004).

As décadas seguintes, especificamente as de 1980 e 1990, ainda carregavam as características do panorama apresentado nas décadas anteriores, mas contando com um quantitativo de leis, decretos e instituições que destacaram avanços legais em relação à educação especial. No geral, essas leis e regulamentações buscavam coordenar, acompanhar e orientar uma série de iniciativas do poder público, além de destacar princípios e diretrizes. Essas regulamentações vão além dos assuntos educacionais e passam a compor o rol de assuntos relacionados à Justiça também. Esses encontros e essas instituições ainda não se limitaram às deficiências visual e auditiva, conforme anteriormente, mas estenderam-se às demais deficiências, bem como outras necessidades específicas de minorias. Em decorrência destes acontecimentos, as questões relacionadas aos assuntos da educação e justiça para as pessoas com deficiência iniciaram suas características descentralizadas.

A partir dessas mudanças supracitadas, podemos vislumbrar, ao menos timidamente, alguns princípios de inclusão brotar deste panorama da educação especial. Exemplo disso é um argumento de Sarah Couto César, diretora do CENESP, ainda em 1978:

A educação, tal como é hoje concebida, baseia-se no princípio de atendimento às diferenças individuais. Não se trata de procurar no homem suas deficiências ou inaptações, mas sim identificar, em cada indivíduo, suas potencialidades, propiciando-lhe meios de desenvolvê-las em seu benefício, e de toda a sociedade (CESAR, 1978, p.1, *apud* JANNUZZI, 2004, p.181).

Para exemplificar este contexto voltado para as práticas inclusivas, citemos um trecho da Carta para o Terceiro Milênio, de 1999, em Londres, sobre os direitos humanos de cada pessoa, destacando a busca por um mundo onde

as oportunidades iguais para as pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão em todos os aspectos da sociedade, [...] [que] no terceiro milênio nós devemos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana, [...] [que] precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas [...] [e que] todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, a informação

sobre técnicas de autoajuda e, se necessário, a provisão de tecnologias assistivas e apropriadas (ONU, 1999, acréscimos nossos).

Apesar do aparente otimismo em relação às práticas inclusivas, retomemos os dados de Ferraro (2002) (TABELA 1, p. 44), sobre o quantitativo de pessoas não alfabetizadas, que no ano de 2000 ainda era de 13,6%. Uma década depois, em 2010, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística), o censo realizou uma comparação entre a taxa de alfabetização da população total e das pessoas com pelo menos uma deficiência; a conclusão destes dados é de que essa taxa de alfabetização é menor nas pessoas com deficiência, sendo 90,6% na população total e 81,7% nas pessoas com pelo menos uma deficiência (TABELA 2, p. 45). Comparando-se esses mesmos dados em 2000 e 2010, o mesmo censo apresentou que a taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência em 2000 era de 13,6% e, em 2010, de 9,6% (TABELA 3, p.46), demonstrando pequenos avanços da educação da pessoa com deficiência.

Reforçando essas estatísticas, Jannuzzi (2004) destaca que ainda são restritos aqueles que realmente participam, ativamente, dessa elaboração em relação à educação especial, e que esses dados se referem mais a um grupo do que à maioria da população. Tal estudo comprova nossa visão de que as preocupações e ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência limitam-se a teorias e aparatos legais pouco práticos e que, no cotidiano, as dificuldades e práticas de exclusão educacionais e de direito ainda se destacam. Jannuzzi (2004) aponta falhas que podem repercutir nas dificuldades que encontramos nos dias de hoje em relação ao nosso objeto de estudo: falhas em atender os professores da rede regular, pois o pessoal não tinha prática e formação específica e falhas nos cursos e nas orientações aos professores, e isso fez com que se atingisse mais as pessoas com deficiências sensoriais, nas salas de recursos, sendo que as pessoas com deficiências intelectuais não lograram benefícios, ao menos em relação à integração, mas eram atendidos separados, segregados e privativamente.

O aparato legal e político do século XXI segue em direção àquele estabelecido no século anterior, com um quantitativo significativo e crescente de leis, decretos, declarações internacionais, resoluções, diretrizes, eventos e instituições voltados para os direitos e a educação das pessoas com deficiência. Percebemos que essas questões, além de se intensificarem quantitativamente, passam a ser descritas com mais detalhes e de forma menos generalizada, colaborando para sua prática e efetivação. O foco desviado

da incapacidade e da deficiência e direcionado a valorização das diferenças são apresentados com cada vez mais detalhes nestes documentos.

Educação Especial hoje – Equidade e Inclusão

Consideramos o início do século XXI como um momento intermediário de mudança na organização da educação da pessoa com deficiência. Passamos de momentos de nítida exclusão para um momento de segregação que perdurou muitos séculos, até adentrarmos em um momento de integração e começarmos a cogitar tentativas de equidade e inclusão. Neste século, teorias relacionadas à história e sociologia tornam-se mais evidentes no que tange aos assuntos em educação. Além disso, alguns marcos políticos e legais foram importantes para que possamos vislumbrar alguns princípios de equidade e inclusão se destacarem na educação.

No ano de 2001, foi aprovada no “Congresso Internacional Sociedade Inclusiva” a “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão”, objetivando o incentivo do desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas (UNESCO, 2001). No mesmo ano, o decreto n. 3.952 de 4 de outubro de 2011, dispôs sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), como órgão colegiado integrante da estrutura básica do Ministério da Justiça que objetiva acompanhar e avaliar políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e proteção a indivíduos ou grupos afetados por qualquer forma de discriminação e intolerância (BRASIL, 2001a, revogado pelo decreto nº 5.397 de 2005 [Brasil, 2005], que por sua vez foi revogado pelo decreto n. 7.388 de 9 de dezembro de 2010 [Brasil, 2010b]). Em seguida, no dia 8 de outubro de 2001, por meio do Decreto n. 3.956, é promulgada a “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (BRASIL, 2001d).

Com a resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE / CEB n. 02/2001, sobre as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional, a educação especial destaca-se da educação inclusiva de forma mais específica em relação às pessoas público-alvo da educação especial, tendo em vista que a educação inclusiva abrange assuntos relacionados às diversidades de forma ampla, e a educação especial refere-se às deficiências. Esta resolução garante que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos e se organizem para que os educandos com necessidades educacionais especiais possam ser atendidos para que se assegurem as condições adequadas para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

Apesar da lei de criação do AEE vir a se solidificar posteriormente, a resolução CNE/CEB n. 02/2001 criou condições para possibilitar a concretização deste tipo de atendimento de forma específica e detalhada, tendo em vista que no art. 3º define-se educação especial como uma modalidade da educação básica, que se refere a um

processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p.3).

Além disso, tal resolução prevê a criação no MEC de um setor responsável pela educação especial, contando com recursos humanos, materiais e financeiros para esse processo. Busca definir quem são os educandos com necessidades educacionais especiais, que se refere às “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento”, podendo estar vinculadas a causas orgânicas ou a “condições, disfunções, limitações ou deficiências” (BRASIL, 2001a, p. 3).

Com a resolução CNE / CEB n. 02/2001, pela primeira vez, destacamos nas políticas públicas e nas legislações existentes uma garantia do atendimento a esse público na sala comum. No Art. 7º deste parecer temos que o atendimento a esse público “deve ser realizado em classes comuns de ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001a, p. 4); prevê ainda a distribuição desse público em várias classes, de forma que a classe comum beneficie-se das diferenças desse público, conforme princípios de educação pela diversidade; destaca a possibilidade de flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializado nas salas comuns (o que depois se estruturaria como professores de apoio), bem como serviços de apoio em salas de recursos. Destaca o protagonismo dos professores e recomenda parceria com instituições superiores para pesquisas sobre o assunto.

Essa resolução parece ter impulsionado outras normativas e regulamentações até que em 2008, o decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008b), o qual será revogado em 2011. Até o ano de 2011, outras regulamentações foram importantes para a concretização deste tipo de atendimento.

Para exemplificar, citemos o parecer CNE/CEB, parecer n. 17/2001, na página 15, aprovado em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação do MEC, endossando a Carta de Salamanca:

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

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciaturas e de graduação plena. Essas diretrizes envolvem uma série de princípios, fundamentos e procedimentos na organização curricular e institucional dos estabelecimentos de ensino, envolvendo aspectos como a diversidade, a cultura, as práticas investigativas, as tecnologias da informação e o trabalho em equipe relacionados à aprendizagem do aluno (BRASIL, 2002b). Entre as competências contempladas às práticas docentes destaca-se o conhecimento das especificidades dos alunos com necessidades educacionais específicas como parte da formação e capacitação dos professores. Pode-se perceber, com mais clareza, que o foco não é mais a deficiência ou a incapacidade, e nem o parâmetro da normalidade, mas sim a formação humana e a valorização das diferenças.

No ano de 2004, a Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde, em uma reunião no Canadá, declaram que:

(1) As Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. (2) A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos [...]. (4) [...] Para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade [...]. (6). As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas [...] (OMS, 2004, p. 2 e 3).

No ano de 2007, o decreto n. 6.094 de 24 de abril, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação visando à mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação básica. No inciso IX do artigo 2º deste decreto tem-se como diretriz “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007). Pode-se destacar que terminologias como “preferencialmente” ou “quando necessário” não foram mais utilizadas e a ausência dessas terminologias indicam um maior direcionamento do cumprimento de práticas inclusivas, como a inclusão das pessoas público-alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular nas escolas públicas.

No ano de 2008, destacando ainda mais força legislativa para os assuntos relacionados às pessoas com deficiência, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março (BRASIL, 2008a). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é considerada um marco de grande importância aos avanços da educação especial e reafirma e destaca uma série princípios, definições, propósitos e obrigações relacionadas às pessoas com deficiência, à educação especial, à igualdade e não discriminação, à conscientização, à acessibilidade e mobilidade, aos direitos e liberdades, a uma gama de prevenções e proteções, à educação, saúde, cultura, recreação, esporte, trabalho e emprego. A convenção regulamenta ainda o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e estabelece a cooperação internacional para efetivação dos seus princípios e objetivos.

Em 2008, finalmente foi regulamentado o Atendimento Educacional Especializado, o decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b), seguido pela resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que buscou instituir as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, contando com detalhes sobre essa operacionalização (BRASIL, 2009b). O decreto de 2008 será revogado pelo decreto n. 7.611 de 2011, o qual, atualmente, regulamenta e operacionaliza o AEE. O novo decreto visa, entre outras questões: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, igualdade de oportunidades, apoio para a efetiva educação, apoio individualizado, preferência na rede regular de ensino, apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, eliminação de barreiras, recursos de

acessibilidade e pedagógicos, articulação com políticas públicas, implantação de sala de recursos multifuncionais e formação de professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011a).

Percebemos aqui uma estabilização desta modalidade da educação especial, já contando com mais detalhes sobre sua funcionalidade e operacionalização e em congruência com os princípios que destacamos em Educação Inclusiva. Em 17 de novembro de 2008, o decreto n. 7.612 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Plano Viver sem Limites” que, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tem a finalidade de promover programas e ações que visem o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011b).

Em 25 de junho de 2014, a lei n. 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que destaca diversas diretrizes relacionadas aos princípios da educação inclusiva, como, no art. 2º, a “universalização do atendimento escolar”; a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade”; a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, dentre outras diretrizes. Além disso, reafirma, no art. 8º, a garantia do “o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Percebe-se aqui o surgimento e o realce de alguns aspectos da educação especial como a diversidade, a valorização das diferenças, a formação humana, a acessibilidade, a mobilidade, os direitos e liberdades declarados, as salas de recursos multifuncionais e a fixação das expressões Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas público-alvo da educação especial. São características de um novo panorama nacional e internacional.

Alguns autores, apesar de edificarem seus estudos em anos anteriores aos apresentados no referencial teórico descritos até aqui, como Jannuzzi (2004), Mantoan (2004) e Amaral (2009), apresentam reflexões que caracterizam os atuais contextos educacionais e legais, tanto em relação aos progressos da educação inclusiva, quanto às dificuldades e aos empecilhos que caracterizam o contexto atual dessa educação.

Jannuzzi (2004), sob a perspectiva da inclusão, ao menos as garantidas por leis, destaca algumas características que se mantêm nesse período e que se referem à quantidade de leis específicas, à consolidação de uma área de conhecimento, vinculando a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia e, recentemente a linguística; a crescente influência da sociologia e da história agregando-se a esta área de conhecimento e o crescente número de dissertações, teses, artigos, livros e vídeos sobre o assunto, muitas vezes, por meio das vozes das próprias pessoas com deficiência; mas também destaca empecilhos, afirmando a manutenção da filantropia devido ao contexto de desigualdades sociais e a pouca efetivação dessas medidas na prática. Segundo Jannuzzi (2004), é uma tentativa de “tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática” (JANNUZZI, 2004, p. 198).

Percebemos aqui que, apesar do nosso entusiasmo embasado no aparato legal, muitas questões ainda deturpam o caminho da inclusão, principalmente questões sociais, da realidade das escolas e das práticas pedagógicas.

Embora haja uma crescente participação das pessoas com deficiência em movimentos, convenções e eventos para tratar do respeito e reconhecimento dos seus direitos, bem como os avanços das legislações que tratam do assunto, os espaços escolares têm presenciado uma transição entre os velhos paradigmas da segregação e os novos conceitos em Educação Inclusiva. Essa fase de transição é marcada, ainda, por um número significativo de fracassos e evasões escolares caracterizando dificuldades dos profissionais e da estrutura escolar brasileira em lidar com o assunto.

Outra problemática é a tendência à “normalização” nos espaços escolares. Conforme Mantoan (2004, p.16), “se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos”. Ainda segundo a autora, o aluno da escola inclusiva é um sujeito formado por um conjunto diversificado de identidades, muito distantes de rótulos que acentuam a incapacidade, a limitação e o protecionismo social. É essencial que os investimentos atuais e futuros da educação não repitam o passado, que se afastem das escolas discriminatórias e excludentes e exijam um espaço “onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes” (MANTOAN, 2004, p. 17).

Amaral (2009) destaca o foco na crença da própria incapacidade e da necessidade eterna de tutela por parte da pessoa com deficiência intelectual. A responsabilidade pelo fracasso e pela não aprendizagem é reconhecida como sendo dela, entretanto, sabe-se que essas pessoas estão inseridas em uma sociedade excludente e em contextos de escolas ineficientes.

Parece-nos que, ao longo de toda a história da pessoa com deficiência intelectual e da educação especial até os dias de hoje, tivemos muitas voltas pelas diversas áreas do conhecimento e muitos avanços e retrocessos, tanto políticos, quanto sociais e metodológicos, tendo em vista os destaques de metodologias pedagógicas em séculos anteriores e as dificuldades, também metodológicas, que enfrentamos, conforme apresentamos sobre os impasses da inclusão.

Apresentamos nesta seção estudiosos como Itard, Seguin, Locke, Froebel, Binet, Montessori, Antipoff, Pernambuco, Quaglio e Magalhães⁴ para caracterizar os esforços práticos e pedagógicos relacionados à educação e escolarização da pessoa com deficiência intelectual. São empenhos de cunho pedagógico mergulhados em um contexto abarrotado de dificuldades metodológicas, preconceitos, discriminações e de práticas de exclusão e segregação. Vale ressaltar que o objetivo daqueles destaques pedagógicos não é o de atualizá-los ou idolatrá-los, mas de contextualizar o percurso das teorias e das práticas pedagógicas ao longo destes séculos de construção histórico-cultural, social, política e econômica, bem como de apresentar os destaques intencionais que podem colaborar para a organização da Educação Especial nos dias de hoje. Tanto as práticas pedagógicas exitosas quanto as excludentes e segregacionistas são construções históricas que contextualizam nossas práticas atuais.

⁴ Para mais informações sobre esses estudiosos ver Pessotti (1984), Locke (1999), Jannuzzi (2004), Röhrs (2010) e Zazoo (2010).

TABELA 1: EVOLUÇÃO DO NÚMERO GERAL DE ANALFABETOS E DA TAXA DE ANALFABETISMO ENTRE A POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS SEGUNDO OS CENSOS DEMOGRÁFICOS. BRASIL, 1872 A 2000.

Ano do censo	População		
	Total	Não alfabetizada	
		N.	%
a) População de 5 anos e mais			
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	53.576.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7

[...]

Fonte: Para 1872, 1890 e 1920, ver: Brasil, *Recenseamento Geral do Brasil 1920*, v. IV, 4ª parte – População, e IBGE, *Censo 1940*, os quais reproduzem os dados dos censos anteriores. Para os demais censos, ver: IBGE, *Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000*. O Censo de 1900 não foi considerado em razão das distorções sobre o analfabetismo resultantes do subrecenseamento de extensas áreas rurais em alguns estados (FERRARO, 2002).

**TABELA 2: TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM PELO MENOS
UMA DAS DEFICIÊNCIAS, POR REGIÕES (%)**

	População Total	Pessoas com pelo menos uma das deficiências
Brasil	90,6	81,7
Norte	88,8	80
Nordeste	81,4	69,7
Sudeste	94,6	88,2
Sul	95	88,1
Centro Oeste	92,9	84,6

Fonte: Cartilha do Censo 2010 (IBGE, 2010).

**TABELA 3: TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM PELO MENOS
UMA DAS DEFICIÊNCIAS (%)**

	2000	2010
Total	13,6	9,6
Homens	13,8	9,9
Mulheres	13,5	9,3

Fonte: Cartilha do Censo 2010 (IBGE, 2010).

2. Formação e Desenvolvimento Docente⁵

“‘Era muito mais agradável lá em casa’, pensou a pobre Alice, ‘quando não se ficava crescendo e diminuindo o tempo todo, nem recebendo ordens de ratos e coelhos.’” Lewis Carroll, 1865 (CARROLL, 2000, p. 20).

A epígrafe de Lewis Carroll, de 1865, do livro “Alice no país das maravilhas”, novamente, apresenta a segunda seção teórica deste estudo, sobre a formação e o desenvolvimento docente. Nossa compreensão da epígrafe é a expressão do sentimento de desconforto de Alice frente ao fato de estar crescendo e diminuindo de tamanho e recebendo ordens. Conforme apresentaremos nesta seção, o profissional docente, frente as inúmeras exigências externas pelas quais é submetido, bem como aos atuais contextos educacionais brasileiros de dificuldades e problemas cotidianos, podem proporcionar ao profissional docente sentimentos como os de Alice: de crescer e diminuir o tempo todo e de estar recebendo ordens alheias ao seu contexto de trabalho.

Tendo em vista o objeto de estudo da pesquisa - a prática pedagógica de professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, no dia a dia da sala de aula de uma escola pública de ensino regular, é necessário que contextualizemos as problemáticas que envolvem a prática profissional, principalmente sobre sua formação e desenvolvimento profissional, tanto no ingresso da carreira quanto ao longo dela.

Conforme apresentamos na seção anterior, contextualizamos a deficiência intelectual e a educação especial historicamente, buscando apresentar os mais importantes destaques de práticas pedagógicas relacionadas à deficiência intelectual, destaques em consonância com os contextos políticos, econômicos, sociais, pedagógicos e legais.

⁵ Para a presente seção, intitulamos os termos “formação” e “desenvolvimento” de professores para nos referirmos a todo o processo de formação e desenvolvimento de sua profissão ao longo de sua formação e da sua atuação na carreira docente. O termo “formação inicial” se refere à formação anterior ao início da sua carreira, e o termo “formação continuada” e “formação em serviço” se referem à formação e ao desenvolvimento após o início da sua carreira, quando já está atuando.

Ao longo daquela apresentação, percebemos a constante preocupação com a formação dos professores do aluno com deficiência, tanto nos contextos políticos e legais apresentados, quanto nas sistematizações pedagógicas que se organizaram em torno desse ensino.

É importante notar a pouca participação do professor, de forma efetiva, na história que apresentamos. A maioria dos profissionais que atuam na construção histórica da educação, tanto geral quanto a da pessoa com deficiência, origina-se da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia, apesar das práticas pedagógicas, por vezes, se referirem ao professor. Percebe-se que, além de não se encontrar sua presença envolvida nessas práticas, até o final do século passado, quando se enfatizava a importância da sua formação na atuação com pessoas com deficiência, essa ênfase se dava de forma geral, imprecisa, sem maiores detalhes sobre como deveria ocorrer essa formação.

Desde que apresentamos as influências de Binet na educação do Brasil, percebemos a atenção dada pelo teórico à formação dos professores. Binet, na França, e os brasileiros Manoel Bomfim, Lourenço Filho e Ulysses Pernambuco atentaram-se para a formação docente em um contexto congruente com as atuais teorias de formação de professores, uma vez que suas preocupações tinham cunho prático e científico, considerando tempo de estudos, horários, conteúdos e a inclusão de disciplinas relacionadas à Psicologia nas Escolas Normais (ZAZZO, 2010).

Além de Binet, Montessori, conforme também já destacamos, preocupava-se com a formação de todos os educadores envolvidos com seu método de trabalho. Destacava que esse professor deveria aprender o silêncio, a observação e a humildade, sendo-lhe necessária uma experiência da prática pedagógica (RÖHRS, 2010). Essa ideia apresentada por Montessori é próxima às teorias que temos hoje sobre formação e desenvolvimento docente (Marcelo Garcia, 1999; Tardif, 2000; Imbernón, 2001; Behrens, 2007; Nóvoa, 2008; Canário, 2008; Marcelo, 2009), os quais destacaremos a seguir.

Outro destaque importante que apontamos na seção anterior a se preocupar com o professor em relação à educação da pessoa com deficiência foi Norberto Souza Pinto (PETTIROSSI; LOMBARDI, 1992), o qual valorizou mais a percepção do professor em relação à deficiência que os concomitantes testes que afluíam no início do século XX e, posteriormente, criou uma escola responsável pela formação desses profissionais. Conforme Pettirossi e Lombardi (1992), esse estudioso, diferentemente dos demais citados, era professor.

A pedagoga e professora Helena Antipoff, cujo trabalho também foi apresentado por nós, atribuiu grande responsabilidade ao professor no percurso educativo e destacou importância à sua formação. Ressaltava a formação técnica e especializada desse profissional e a formação psicológica do professor primário, questões bem situadas no contexto escolar, pois direcionavam os objetivos dessa formação, bem como considerava o ambiente escolar, o meio social e as características de personalidade do professor, destacando a complexificação da formação do professor e do aparelhamento escolar (JANNUZZI, 2004).

Sobre o panorama legal da educação especial, destacamos a criação do CENESP, em 1973, como primeiro órgão a se preocupar com a educação dos até então considerados excepcionais. Entretanto, nesse decreto de n. 72.425, de 3 de julho de 1973 (BRASIL, 1973), sequer encontramos a palavra professor.

Do ponto de vista político e legal, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (nossa primeira LDBEN) garante-se e organiza-se a formação docente, vinculando-a ao ensino normal, conforme os artigos 52 e 53 (BRASIL, 1961). Entretanto, apesar de descrever a necessidade de desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância, bem como a necessidade de preparação pedagógica, não apresenta mais detalhes sobre o assunto.

No ano de 1951 foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atualmente Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio do decreto n. 29.741, cujo objetivo relacionava-se a especialização do pessoal que atendia às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, visando ao seu desenvolvimento. Após passar por reformulações turbulentas, inclusive tendo sido extinta em 2007 e depois reformulada, a CAPES passou também a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica (CAPES, 2014).

Décadas depois, já com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (BRASIL, 1989), em 1989, encontramos uma seção para falar dos recursos humanos relacionados à pessoa com deficiência, referindo-se a essa necessidade ser suprida com especialização na habilitação e reabilitação, mas também sem mais detalhes sobre essa formação.

O decreto n. 914 de 1993, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1993), revogado pelo decreto posterior, de 1999,

apresenta, ao longo do texto, importância à formação dos recursos humanos, mas também sequer cita a palavra professor (BRASIL, 1999).

Já a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em 1994, intensifica o protagonismo do professor no processo educativo. Relaciona o treinamento de professores em serviço e em formação; a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas; a administração escolar bem sucedida que depende do envolvimento ativo e reativo do professor; o professor como papel fundamental no processo educacional, tanto dentro como fora da sala de aula; a necessidade de recrutamento e treinamento de educadores; a importância dos professores exercerem sua autonomia, a colaborar com a equipe, a cooperar com os pais e a atender as necessidades especiais dos alunos.

No mesmo ano, em 1994, pela portaria n. 1.793, encontramos descrita a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, conforme terminologia utilizada nesta portaria, contando, inclusive, com a inclusão da disciplina “aspectos étnico-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas, recomendando, ainda, a expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e especialização na área da Educação Especial (BRASIL, 1994).

A LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) apresenta ainda mais detalhes sobre a formação do professor, em seus artigos 47, 61 e 87, sobre a educação geral, e 59, sobre os educandos com deficiência. Destacando o artigo 61, o qual enfatiza as características desta formação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

As propostas da LDBEN de 1996 sobre essa formação e desenvolvimento aliar teoria e prática, ocorrer em serviço e considerar as experiências dos profissionais são próximas às atuais propostas sobre a formação e o desenvolvimento docente, conforme destacaremos nesta seção.

Continuando a avaliação cronológica sobre o aparato legal e político, do ponto de vista histórico, sobre a formação e o desenvolvimento dos professores, o decreto n° 3.298 de 1999 estabeleceu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), no qual se encontra muitos trechos enfatizando a necessidade de capacitação dos recursos humanos, como professores, instrutores e profissionais especializados, no artigo 29. Em seguida, no artigo 49, traz um pouco mais de detalhes sobre a política de capacitação de profissionais especializados, demandando tratamento prioritário adequado e relacionando essa formação e qualificação às demandas da pessoa com deficiência; ou seja, também são recomendações amplas e generalizadas, dificultando a efetivação, apesar de, desde a Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), já vislumbrarmos certas tentativas de detalhamento sobre o assunto. Entretanto, essa lógica começaria a se intensificar a partir do início deste século, tendo em vista que o assunto da formação e desenvolvimento docente passa a compor, insistentemente, o rol do aparato legal da educação brasileira e torna-se assunto de inúmeros estudos e pesquisas.

Em 2001, o parecer CNE/CEB 17/2001, dá ênfase à formação de professores para a educação inclusiva, assunto que compõe um dos dois temas apresentados nesse parecer das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ao longo deste parecer, há mais detalhes sobre a formação, a especialização, os cursos, a necessidade de apoio, algumas diretrizes e enfatiza o protagonismo do professor neste processo (BRASIL, 2001b).

Por meio da resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e em nível superior, cursos de licenciaturas e de graduação plena, instituiu-se uma série de princípios, fundamentos e procedimentos que envolviam as práticas docentes relacionadas à diversidade, à cultura, às práticas investigativas, às tecnologias da informação e o trabalho em equipe relacionados à aprendizagem do aluno, destacando esses aspectos como parte da formação e da capacitação dos professores (BRASIL, 2002b).

O decreto n. 6.094 de 2007, sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, acentua a responsabilidade e o protagonismo do professor em relação aos assuntos educacionais, enfatizando sua formação, conforme o artigo 2º, principalmente incisos XVI e XVII (BRASIL, 2007).

O próprio decreto de criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), n. 7.611 de 2011, refere-se aos apoios técnico e financeiro destinados à formação continuada de professores, no artigo 5º, principalmente (BRASIL, 2011a).

Estes são alguns exemplos que demonstram que, ao longo de muitas décadas, a formação e o desenvolvimento docente sempre foram associados à implementação da educação especial, mas de forma ampla, confusa, sem maiores detalhes sobre sua efetivação. As especificações sobre essa formação passam a ser detalhadas muito recentemente, a partir do ano de 1994, com a Declaração de Salamanca e, desde então, aos poucos, mas progressivamente, apresenta maiores destaques e investimentos por parte das políticas públicas.

Apesar destas características atuais da formação e do desenvolvimento docente embasados na legislação brasileira, autores que edificaram suas obras em anos anteriores caracterizam esse contexto atual, como Morin (2001), Jannuzzi (2004) e Ferreira (2009).

Jannuzzi (2004), conforme destacamos na seção anterior, relatou as orientações imprecisas que foram direcionadas aos professores e médicos que trabalhavam com a pessoa com deficiência por parte dos serviços governamentais, enfatizando a precariedade do corpo técnico envolvido, questão que reflete nos atuais contextos políticos, legais e educativos.

Não há dúvidas da importância da formação e do desenvolvimento profissional do professor para que efetivemos os princípios apresentados para educação inclusiva. Ferreira (2009) destacou a importância do conhecimento sobre os direitos humanos e das pessoas com deficiência para que o professor se torne um elemento-chave para combater a exclusão na educação. Morin (2001, p. 99) disse que “não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. Ou seja, os saberes e as práticas dos professores em torno dos objetivos das instituições de educação caminham de forma concomitante. Mas sabemos que, na prática, e em conformidade com as atuais teorias sobre formação e desenvolvimento docente que apresentaremos a seguir, essa formação ainda carrega muitas dificuldades e empecilhos que não efetivam os objetivos descritos nesse aparato legal.

Além desta construção legal e metodológica em torno da importância da formação e do desenvolvimento docente, destacaremos a seguir alguns estudiosos que se dedicam a esse tema: Marcelo Garcia, 1999; Tardif, 2000; Imbernón, 2001; Behrens,

2007; Nóvoa, 2008; Canário, 2008; Marcelo, 2009. Faremos um recorte deste assunto limitando-nos a esses autores, tendo em vista que suas explicações são congruentes com os objetivos do presente estudo, apesar de reconhecermos a importância de inúmeros outros estudiosos sobre formação e desenvolvimento docente.

Primeiramente, é importante refletir sobre o conceito de formação de professores e os aspectos desse conceito. Marcelo Garcia (1999) aponta para as múltiplas perspectivas em que esse conceito pode se traduzir. Esse autor destaca a importância do desenvolvimento de um estilo próprio de ensino em um contexto de trabalho com outros professores e em uma equipe. Explicita o seguinte conceito de formação de professores:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Destacando os princípios da formação de professores em palavras-chave conforme o autor, tem-se como características: a intencionalidade, a continuidade, as mudanças e a inovação, a associação ao contexto, os saberes pedagógicos, a integração teoria-prática, o trabalho em equipe e a individualização.

Partindo-se desses temas-chaves, muitos são os desafios e as problemáticas discutidas sobre a formação docente e muitas são as propostas de mudanças debatidas pelos teóricos. Nóvoa (2008) já dizia que há um “consenso discursivo” sobre o desenvolvimento dos professores e destaca, entre outros discursos, a ideia do professor reflexivo, a investigação, as novas competências do século XXI, a importância das culturas colaborativas, o trabalho em equipe e a importância do acompanhamento, da supervisão e da avaliação. O autor reconhece que “o excesso de discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (NÓVOA, 2008, p.23) e aponta para a necessidade de se analisar coletivamente as práticas pedagógicas e a necessidade de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho. Entretanto, reconhece o autor que essa profissão tem fortes marcas de tradições individualistas e rígidas regulações externas que dificultam todo o processo.

Essas contínuas necessidades destacadas pelo autor supracitado em um contexto de sensações de desconfiança, de controle e desvalorização dos professores, apontam para um aspecto importante destacado por Nóvoa (2008, p.26):

Fala-se muito das escolas e dos professores. [...] Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, numa espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Já Imbernón (2001), em conformidade com esses destaques, afirmava que é necessário que o professor seja o protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional. É a crítica de Tardif (2000), sobre as pesquisas em Educação, que se referem mais ao que os professores deveriam saber, fazer e ser do que o que sabem, fazem e são, ou seja, as pesquisas estão longe dos seus autores e dos seus contextos e afirmam que os compreendem ou representam.

Partindo-se dessas complexidades e desafios, torna-se necessário analisar os trajetos formativos do professor. Canário (2008) refere-se à necessidade de construir percursos formativos articulados e coerentes, uma vez que as escolas de formação inicial carecem de valor formativo em relação ao que o futuro professor traria de experiências escolares anteriores. É nesse sentido que Tardif (2000, p.14) destaca a importância dos primeiros anos de prática profissional, já que esses momentos são “decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Nesse sentido, Canário (2008) destaca a necessidade de envolvimento e cooperação entre as instituições formadoras de professores e essas escolas que constituem o espaço de atuação dos professores. Entretanto, como se sabe, ao invés disso, quando o professor egressa da instituição de formação inicial e ingressa nas escolas como profissional, o isolamento, o individualismo e o abandono passam a fazer parte de sua atuação. Para esse autor, poder-se-ia envolver em um “mesmo processo formativo os professores das escolas, os futuros professores e os formadores de professores, numa dinâmica formativa marcada pela reversibilidade dos papéis” (CANÁRIO, 2008, p.142) e em um movimento dialógico, colaborativo, compartilhado, contextualizado e significativo.

E o que ocorre nas nossas práticas educacionais e na literatura de educação é o que Tardif (2000) chama de “absurdos”: os saberes profissionais, as situações de ensino, as práticas de ensino e os professores sendo estudados de forma dissociada. Esse autor

ênfatiza que os saberes docentes só têm sentido se associados a uma situação de ensino onde “são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2000, p. 11).

Behrens (2007, p. 448), ao discorrer sobre formação de professores, formação inicial e continuada e desenvolvimento profissional, sob essa mesma perspectiva teórica, afirma que é necessário que os cursos de formação inicial de professores “encontrem caminhos compartilhados para formar os professores, aliando a teoria e a prática, que não podem ser dissociados”. Afirma, ainda, que comumente os professores chegam à escola com sentimentos de insegurança e de despreparo; que “recebem boas-vindas e depois são deixados sozinhos”. A entrada dos professores na carreira deveria delinear um “encontro consigo mesmo, com seus pares, com a administração e com os alunos” (BEHRENS, 2007, p. 449). E é nessa mesma perspectiva que Tardif (2000, p. 12) insiste na necessidade de ir às reais situações, onde estão os profissionais do ensino, “para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas”.

As reflexões de Behrens (2007) nos evidenciam que a formação inicial dos professores não corresponde à realidade dos seus contextos de trabalho para o qual estão sendo formados e que o início de suas carreiras é marcado por esses sentimentos de insegurança. Se associarmos tais marcas da profissão à realidade das escolas públicas do país, como a precariedade de condições materiais, os espaços físicos desfavoráveis, os salários insatisfatórios, o elevado número de alunos por sala, entre outras condições, podemos entender as dificuldades que abarrotam a realidade desses profissionais. Eis o motivo pelo qual Tardif (2000) sugere que o pesquisador deve ir a campo para compreender a realidade e o contexto profissional dos professores, ação que caracteriza o objetivo do presente estudo.

Entendemos que, ao pesquisar a prática pedagógica do professor no dia a dia do seu contexto de trabalho, buscando compreender aspectos da sua formação relacionados à sua prática pedagógica, podemos explicar proposições científicas em conformidade às propostas de Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2008), Tardif (2000), Canário (2008), Tardif (2000) e Behrens (2007) que apresentamos, relacionadas às características dialógicas, colaborativas, compartilhadas, contextualizadas e significativas da formação docente.

Nesse sentido, Clarke & Hollingsworth (2002, *apud* Marcelo 2009), propõem um modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional em que os conhecimentos, crenças e atitudes, as fontes externas de informação ou estímulo, a experimentação profissional e os resultados obtidos estão inter-relacionados, em que um aspecto influencia mutuamente o outro, processo mediado pela aplicação.

Marcelo (2009, p.10), sob as mesmas perspectivas explanadas neste capítulo, em sua análise sobre o desenvolvimento profissional docente, entende o conceito como um processo individual e coletivo, contextualizado ao local de atuação e que envolve o desenvolvimento de “competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Destaca, entre outras características, que o processo ocorre em longo prazo e ao longo do tempo, relaciona novas experiências aos conhecimentos prévios do profissional, ocorre em contextos concretos, é constituída por novas teorias e práticas pedagógicas, possui uma dinâmica colaborativa e envolve suas próprias crenças, práticas culturais e necessidades conforme o contexto específico.

As concepções de Marcelo (2009) sobre o desenvolvimento profissional culminam no ponto chave dos objetivos da discussão do presente capítulo: a importância da coletividade, do compartilhamento, da colaboração no desenvolvimento profissional docente, inseridos em situações reais da prática docente onde esses protagonistas devem se encontrar, com todas as especificidades e complexidades do seu *eu* profissional e em um contexto onde partilham, seja no presente ou em um futuro próximo, crenças, angústias, motivações, frustrações, inseguranças, reflexões e saberes profissionais de suas práticas.

Tardif (2000, p.17) ressalta essa importância ao enfatizar que “as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo”, ou seja, uma “aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho”.

É o que Marcelo Garcia (1999, p. 28) salienta como “perspectiva em equipe” da formação de professores, considerado pelo autor como “interessante e com maior potencialidade de mudança”, partindo-se da proposta da atuação de um grupo de professores realizando, em conjunto, atividades de desenvolvimento profissional com foco nos interesses e nas necessidades do próprio grupo.

São as parcerias e a cooperação entre as instituições formadoras de professores e as escolas destacadas por Canário (2008); são as necessidades por caminhos

compartilhados para formar professores dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia sugeridos por Behrens (2007); é a característica de processo colaborativo do desenvolvimento profissional, como afirma Marcelo (2009), com a criação das chamadas “comunidades de aprendizagem” com professores alunos, diretores, funcionários. É a necessidade por colegialidade, partilha e culturas colaborativas na profissão, conforme destaca Nóvoa (2008, p.25).

Finalmente, retomando Imbernón (2001), que aponta os eixos fundamentais para uma nova formação de professores, cujas concepções corroboram e complementam os apontamentos supramencionados: a importância de se dar a palavra aos verdadeiros protagonistas e a responsabilidade de sua própria formação em seu próprio espaço ou situação problemática; de se partir da individualidade para o trabalho colaborativo, considerado imprescindível pelo autor, compartilhando dúvidas, contradições, problemas, êxitos e fracassos, potencializando os “grupos colaborativos, as comunidades de formação, os grupos de projetos, os grupos de intercâmbio de ideias ou experiências, as equipes autônomas de investigação sobre a prática educativa”⁶ (IMBERNÓN, 2001, p.12, tradução nossa).

Estes aspectos são o cerne da discussão da presente seção: a imprescindível necessidade de uma dinâmica contextualizada, dialógica, colaborativa, compartilhada, significativa e contínua para o desenvolvimento docente.

Além das conceituações e características que descrevemos sobre a formação e o desenvolvimento docente, importante destacarmos uma característica importante sobre essa formação profissional, que se refere às fases que compõem esse processo de evolução da profissão. Para essa descrição, embasar-nos-emos nos estudos de Huberman (2000).

Antes de descrevermos cada fase do processo de evolução da profissão docente, importante frisarmos que tais fases não são regras definitivas e podem variar tanto na sequência delas quanto podem ocorrer ou não, já que os meios profissionais, pessoais e as formações de cada um variam (Huberman, 2000). Ainda assim, atentarmos para as características de cada fase pode ser um indicador importante para a compreensão do percurso formativo dessa profissão e, conseqüentemente, um fator importante para analisarmos suas práticas educativas.

⁶ Tradução nossa para o trecho: “grupos colaborativos, las comunidades de formación, los grupos de proyectos, los grupos de intercambio de ideas o experiencias, los equipos autónomos de investigación sobre la práctica educativa” (IMBERNÓN, 2001, p.12).

A primeira fase descrita por Huberman (2000) é a entrada na carreira e se refere aos dois a três anos da profissão. É um momento de exploração e experimentação de um ou mais papéis limitados pela instituição (explora poucas responsabilidades além das de suas turmas e poucos estabelecimentos além dos seus). Comumente, nesta fase, o professor apresenta-se entusiasmado com a profissão e preocupa-se com o seu desempenho e com os problemas do seu cotidiano profissional (relacionado aos alunos, ao material didático etc.). Para Huberman (2000) é um estágio de sobrevivência (“choque com a realidade” ou a “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”) (HUBERMAN, 2000, p. 39) e, por outro lado, de descoberta (“entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”) (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A segunda fase descrita por Huberman (2000) é a estabilização, o comprometimento definitivo ou a tomada de responsabilidade. Refere-se aos quatro a seis anos da profissão. É um momento de comprometimento definitivo consigo mesmo e com o desenvolvimento da profissão. É uma fase decisiva para seu desenvolvimento, tendo em vista que faz a escolha pela sua identidade profissional, das quais ocasionam renúncias e adaptações guiando o profissional à independência pessoal. A fase da estabilização caracteriza-se pela afirmação do “eu-docente” frente a colegas professores mais experientes e frente as autoridades. Segundo Huberman (2000, p. 40), “um grande número de professores fala mesmo de ‘libertação’ ou de ‘emancipação’”. Conforme o autor, essa fase é acompanhada de um crescente sentimento de competência pedagógica, de confiança, de conforto, de descontração, de espontaneidade, de ter encontrado um estilo próprio de ensino e de maior flexibilidade na gestão da turma. Há uma maior preocupação com os objetivos didático que consigo mesmo, ou seja, “já não me sinto pessoalmente responsável por tudo o que não é perfeito na minha turma” (HUBERMAN, 2000, p. 40). É percebida pelos professores que a vivenciam de forma positiva ou de pleno agrado.

A terceira fase descrita por Huberman (2000) é a experimentação ou diversificação e refere-se dos sete aos 25 anos da profissão. É um momento em que os percursos individuais divergem mais entre os professores (iniciando essas divergências na fase anterior). Aqui já está consolidada sua competência pedagógica e sentem-se mais motivados, dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas. Anteriormente, antes da estabilização, com as incertezas e o insucesso geral, os professores restringiam as tentativas de diversificação e instauravam certa rigidez pedagógica. Nessa fase de

diversificação, estão buscando por autoridade, responsabilidade e prestígio. Experimentam situações novas em relação ao trabalho com os alunos, aos programas, materiais didáticos, avaliações etc. Estando estabilizadas, na diversificação, segundo Huberman (2000, p. 41), “estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema”. Tendo em vista tais características, os profissionais podem apresentar uma ambição pessoal por postos administrativos ou outros desafios, distanciando-se do dia a dia da sala de aula. Há um receio emergente de “cair na rotina” (HUBERMAN, 2000, p. 42). É uma fase mais extensa que as demais e na qual podemos discriminar três formas básicas dos profissionais: (1) aqueles que buscam pelo desenvolvimento do seu potencial, diversificando métodos e práticas; (2) aqueles que passam a se envolver mais com a administração, buscando por promoção profissional e (3) aqueles que começam a reduzir seus compromissos com a profissão, podendo ou abandoná-la ou se ocupar com atividades paralelas.

A quarta fase descrita por Huberman (2000), intitulada pôr-se em questão ou questionamento, refere-se a uma fase vivenciada por grande número de professores na fase da diversificação. Remete-se aos 15 a 25 anos de ensino, ou seja, coincide com parte da fase anterior, da diversificação. Segundo o autor, há dois perfis-tipo neste grupo: um deles que vivenciou a fase da diversificação e passou a questionar-se sobre essa diversificação sem uma consciência muito clara disso, devido a uma ligeira sensação de rotina ou alguma crise existencial frente ao progresso da sua carreira; e outro grupo, em que os profissionais não passaram por uma atividade inovadora significativa na fase da diversificação e há um desenvolvimento de sensação de rotina progressiva a partir da fase de estabilização.

É uma fase de difícil compreensão e definição e, segundo Huberman (2000), de múltiplas facetas, em que:

[...] para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a ‘crise’ (HUBERMAN, 2000, p. 43)

Conforme Huberman (2000) é um momento em que esses profissionais fazem um balanço de sua vida e cogitam, com algum pânico e incertezas, seguir outras carreiras, contando com o pouco tempo em que isso poderia ser possível, ou encaram a perspectiva de se manterem neste percurso.

É uma fase que não pode ser interpretada de forma determinista e não há comprovação empírica de que a maioria dos professores passa por esta situação (HUBERMAN, 2000). Entretanto, é uma fase importante de ser considerada por se tratar de um período significativo situado no meio da carreira dessa profissão.

A quinta fase descrita por Huberman (2000) é a serenidade ou distanciamento afetivo e refere-se aos 25-35 anos da profissão. Nem todos atingem essa fase e há diversas formas de chegar a ela, mas, frequentemente, por meio de uma sequência na fase do questionamento. É um momento em que o profissional busca por uma estabilidade na sua situação profissional. Nesta fase de serenidade, os profissionais apresentam-se menos vulneráveis às avaliações alheias (seja alunos, diretores ou demais colegas de trabalho), sem se preocupar em provar competência aos demais. O nível de serenidade e confiança aumenta e o de ambição e investimento diminui.

A sexta fase, intitulada por Huberman (2000) por conservadorismo e lamentações, origina-se ou do questionamento ou da serenidade / distanciamento afetivo entre os 25 e 35 anos de profissão. Há uma tendência, nesta fase, a uma maior rigidez, dogmatismo, prudência acentuada, resistência às inovações, nostalgia do passado. Alguns, nesta fase, queixam-se dos alunos serem menos disciplinados ou menos motivados, queixam-se da política educacional, dos colegas mais jovens como sendo menos sérios e menos empenhados. Assim como as demais, tal fase não é definitiva e linear e há uma influência do meio social e político na passagem por ela, bem como na intensidade em que o professor a experiencia.

A última fase, descrita por Huberman (2000) como desinvestimento, refere-se aos 35 a 40 anos da carreira. É uma fase em que as pessoas “libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento do trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola” (HUBERMAN, 2000, p. 46). É um recuo frente às ambições e ideais do início da carreira. Para alguns, esta fase representa já o caminhar para o final da carreira e, para outros, esse desinvestimento ocorre no meio da carreira, desiludidos com seus resultados ou com as reformas empreendidas e canalizam suas energias para outras direções. Nessa fase há uma tendência a rejeitar as novas reformas, mas para “terminar sua carreira normalmente” (HUBERMAN, 2000, p. 46) e não apenas por rejeitá-las.

Apesar das fases apresentadas por Huberman (2000) apresentarem características dos profissionais específicas a cada uma delas, cabe salientar que não são lineares, definitivas e ocorrem dessa forma e nessa sequência com todos os

profissionais. São indicativos para analisarmos seus percursos formativos e suas práticas educativas. Para ilustrarmos este processo, vejamos esse percurso temático descrito de forma esquemática pelo autor:

TABELA 4: PERCURSO TEMÁTICO DAS FASES DA CARREIRA DOCENTE

Anos de carreira	Fases / temas da carreira
1-3	Entrada, tateamento
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, "Activismo" → Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservadorismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: HUBERMAN, 2000, p. 47.

Tendo em vista a explanação apresentada na seção anterior sobre a deficiência intelectual e sobre a educação especial, temos que esses assuntos passaram, por muitos séculos, por momentos contraditórios e ambíguos, por preconceitos e discriminações, abarrotados de empecilhos que não favoreceram o investimento na educação, e cujo tema tornou-se uma área do conhecimento, verdadeiramente interdisciplinar, muito recentemente, ou talvez ainda nem tenhamos chegado neste momento. Os professores, quase sempre estiveram ausentes dessa construção histórica na educação especial e, conforme apresentamos sobre as teorias atuais da formação e do desenvolvimento docente, seu silêncio, isolamento e abandono ainda são realidades preocupantes na educação atual.

Além disso, temos que, da educação especial, a deficiência intelectual sempre mereceu especial destaque, tendo em vista que o núcleo desta deficiência, a cognição, ser considerada a mediadora do principal objeto de trabalho da escola – o conhecimento.

Ao mesmo tempo em que mereceu destaque ao longo da história, pouco se sabia como proceder neste caso, e essa educação ficou à margem, sob condições assistencialistas e com os objetivos voltados para a profissionalização.

Muitos professores não sabem como proceder, na prática, com esse público, e ainda carregam resquícios dessa condição histórica. Os cursos de formação de professores têm sido criticados devido às suas características descontextualizadas e sem a presença efetiva dos professores em sua elaboração. É imprescindível a análise dessas problemáticas relativas à formação e ao desenvolvimento docente associadas à construção histórica da educação especial e da deficiência intelectual para a compreensão das práticas pedagógicas desses profissionais, e compreender as características da evolução dessa formação e desenvolvimento, conforme apresentado por Huberman (2000), podem ser mais um indicativo importante para tal análise e compreensão. Esses três eixos teóricos (construção histórica, conceitos e características do desenvolvimento docente e as características da evolução da formação docente) são bases teóricas para as análises da presente pesquisa.

Considerando que a educação especial e inclusiva e, principalmente, como torná-la efetiva na prática, no dia-a-dia da sala de aula, sejam assuntos recentes, preocupantes e ainda repletos de dificuldades, todas as características apontadas da profissão docente (insegurança, isolamento, individualismo, sentimentos de despreparo, constante supervisão descontextualizada), podem ser empecilhos para os princípios da educação inclusiva. Muitos teóricos nos dão os caminhos para a superação da problemática, conforme apontamos: o trabalho em equipe; os professores como protagonistas do seu próprio desenvolvimento; o diálogo e a colaboração; o trabalho e a pesquisa contextualizados e significativos; os saberes profissionais, as situações de ensino e as práticas de ensino associados; a formação e o desenvolvimento em contextos concretos; a associação de novas teorias e práticas pedagógicas; a reflexão pelos próprios professores.

Sendo assim, os caminhos apontados pelos teóricos aqui citados se configuram com as conjunturas apresentadas sobre a educação especial, sobre a educação inclusiva e sobre a educação do aluno com deficiência intelectual. São perspectivas que se alinham ao objeto de estudo da presente pesquisa: a prática pedagógica do professor do aluno com deficiência intelectual, justificando a importância deste estudo e contextualizando-a em conformidade com as problemáticas que a envolvem.

3. Vigotski: Teorias e Práticas Norteadoras de uma Trajetória Inclusiva

“Se todos se preocupassem com suas próprias coisas’, disse a Duquesa num áspero grunhido, ‘o mundo giraria muito mais rápido’. ‘O que não seria nenhuma vantagem’, falou Alice, sentindo-se muito feliz por ter uma oportunidade de mostrar um pouco de seus conhecimentos”’. Lewis Carroll, 1865 (CARROLL, 2000, p. 30).

A epígrafe de Lewis Carroll, de 1865, do livro “Alice no país das maravilhas”, representa a terceira seção deste estudo, sobre os trabalhos de Vigotski. Nossa compreensão da epígrafe é que a Duquesa expressa um desconforto em relação à preocupação de Alice com os atos e palavras da própria Duquesa, ao afirmar que sem essa preocupação o mundo giraria mais rápido, a qual é rebatida por Alice ao afirmar que isso não é uma vantagem. A rejeição de Alice à expressão da Duquesa é coerente ao que apresentaremos sobre Vigotski, uma vez que seus estudos estão alinhados à ideia do social e da presença do outro na educação da criança com deficiência. Ou seja, devemos, sim, nos preocupar com o outro, pois ele é valioso para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Podemos considerar que ler, pesquisar, estudar, analisar, tentar compreender para, ao final, intentar relacionar as ideias de Vigotski aos objetivos deste estudo, pode ter sido uma das tarefas mais difíceis deste processo. Esta dificuldade estabelece-se não apenas pela complexidade das ideias desse importante autor, mas devido aos inúmeros problemas encontrados nos referenciais teóricos acessíveis aos pesquisadores, em especial a tradução, conforme destacaremos.

Antes de iniciar nosso trabalho de apresentar a compreensão que obtivemos dos trabalhos de Vigotski, é importante ter ciência destes problemas sobre os referenciais teóricos das suas obras. Esses referenciais, conforme exemplificaremos a seguir, nos prefácios ou nas introduções, previnem o leitor sobre recortes, filtros, alterações e

interpretações dessas obras. Duarte (2001) alerta-nos sobre esse assunto, ao afirmar que as obras de Vigotski acessíveis em português sofreram recortes, omitiram matérias e acrescentaram outras, julgadas relevantes, conforme outros autores que não o próprio Vigotski, além dos limites de traduções em português das obras originais. Segundo ele, em alguns casos, como em edições resumidas, isso “mais atrapalha que ajuda o leitor a conhecer o pensamento de Vigotski” (DUARTE, 2001, prefácio).

No prefácio da Obra “A formação social da mente”, os organizadores deixam evidente que realizaram alterações na organização da obra de forma deliberada. Destacam que inseriram “matérias providas de fontes adicionais, na tentativa de tornar mais claro o significado do texto” (STEINER, SOUBERMAN, COLE e SCRIBNER, 1998, *in* VIGOTSKI, 1998, p.X). E, ainda, que

o trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos parecem importante no sentido de tornar mais claras as ideias de Vygotsky. [...]. Temos, ainda, perfeita notação de que ao mexer nos originais poderíamos estar distorcendo a história; entretanto, acreditamos também que, deixando claro nosso procedimento e atendo-nos o máximo possível aos princípios e conteúdos dos trabalhos, não distorcemos os conceitos originalmente expressos por Vygotsky.

Prestes (2010) realizou um intenso estudo exatamente sobre este problema aqui apontado. Essa autora, estudiosa dos trabalhos de Vigotski e alfabetizada em russo, língua nativa das obras dele, em sua tese de Doutorado intitulada como “Quando não é quase a mesma coisa” (2010), aponta muitos dos problemas das traduções de suas obras. Realizamos uma leitura atenta, bem como pesquisas adicionais, para compreender estes problemas, principalmente no que se refere às teorias sobre aprendizagem (cuja melhor tradução seria “instrução”), sobre linguagem (melhor traduzido como “fala”) e zona de desenvolvimento proximal (melhor traduzido como “zona de desenvolvimento iminente”), conceitos estes utilizados no presente capítulo.

Além dos problemas de tradução e de edições, a mesma autora ainda nos alerta sobre a censura e as perseguições sofridas por Vigotski na então União Soviética, questão que caracteriza seu contexto histórico de vida e que pode intensificar estas problemáticas, já que as censuras e perseguições interferiram diretamente na publicação das suas obras.

A autora nos alerta sobre a importância de considerarmos a íntima relação entre o contexto histórico e a elaboração da teoria de Vigotski, destacando que “Falar de Vigotski é falar da Rússia do século XX” (PRESTES, 2010, p. 190).

Apesar desta problemática, entendemos que os trabalhos de Vigotski são de fundamental importância para o embasamento teórico da presente pesquisa. Suas ideias são congruentes com as atuais perspectivas de educação inclusiva já apresentadas e seus estudos sobre a deficiência intelectual, como em Vygotsky (1997), são embaixadores dos nossos estudos, ao se considerar tanto a perspectiva do aluno com deficiência intelectual, mas, e principalmente, por abordar com ênfase a perspectiva do profissional que trabalha com este aluno, considerando suas práticas pedagógicas e metodologias de trabalho, objeto de estudo desta pesquisa.

Segundo Prestes (2010, p. 190),

[...] lendo suas obras, temos a impressão de que ele está falando dos dias de hoje, dos problemas que estamos enfrentando. [...]. O que impressiona não é somente a atualidade de suas análises e posicionamentos teóricos, mas como seguimos por um caminho tão diferente daquele que seu pensamento sugeria.

A atualidade dos estudos de Vigotski é determinante na construção dos dados desta pesquisa e o leitor constatará essas questões no próximo capítulo. Entretanto, conforme apontado por Prestes (2010), há muitas deturpações entre o que encontramos nas teorias e nas atuais práticas pedagógicas. Vygotsky (1997) preocupa-se não tanto com a deficiência em si, mas sim com o objetivo da escola frente às deficiências. Como Prestes (2010, p. 191) bem destacou: “qualquer deficiência é antes de tudo uma questão social e não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito, retirando-o do campo da medicina”.

Vygotsky (1997, p. 92) destaca as peculiaridades e as individualidades das crianças, afirmando que o próprio “atraso mental é um conceito que abarca um grupo heterogêneo de crianças”⁷. Afirma que “as investigações experimentais confirmam totalmente a existência de diversos tipos de intelecto e de deficiências intelectuais”⁸ (VYGOTSKY, 1997, p. 25).

⁷ Tradução nossa para o seguinte trecho “(...) el retraso mental es un concepto que abarca un grupo heterogêneo de niños (VYGOTSKY, 1997, p. 92).

⁸ Tradução nossa para o seguinte trecho “Las investigaciones experimentales confirman totalmente la existencia de diversos tipos de intelecto y de defectos intelectuales” (VYGOTSKY, 1997, p. 25).

Ele destaca que o desenvolvimento está intimamente ligado a uma necessidade de adaptação ao meio sociocultural e que as exigências sociais determinam o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997). Para ele, as origens socioculturais do desenvolvimento são fundamentais, e o desenvolvimento “(...) do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural”, já que este desenvolvimento “não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança no próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (VIGOTSKI, 2001, p.25). Ainda neste sentido, para Vigotsky (1997, p. 44-45),

toda a vida psíquica do indivíduo é uma substituição de atitudes combativas orientadas a resolver uma única tarefa – ocupar determinada posição com respeito à lógica inerente da sociedade humana, as exigências da existência social. O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é a deficiência em si, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica.⁹

Vigotski acreditava que, na essência, a educação da criança com deficiência não distingue da normal, e aponta que o desenvolvimento de uma criança complicado por alguma deficiência não significa que ela seja menos desenvolvida, mas desenvolvida de outra forma. Essa criança, do ângulo da Pedagogia, pode ser equiparada a uma criança normal, pois trilha do mesmo que ela, mas por outro caminho (VYGOTSKY, 1997).

O autor destaca que é importante que conheçamos não somente a enfermidade que tem aquela pessoa, mas também, a pessoa que tem aquela enfermidade, a pessoa com todas suas características e peculiaridade, sua personalidade e suas necessidades. (VYGOTSKY, 1997). Ainda, Vigotski faz uma explanação detalhada e minuciosa sobre o trabalho da educação e escola especial, caracterizando-a, tecendo críticas e destacando metodologias (VYGOTSKY, 1997), conforme destacaremos. Esse autor, portanto, enfatiza que é importante que conheçamos as individualidades da criança com todas suas particularidades para a realização de um trabalho educativo com características colaborativas (conforme apresentaremos adiante sobre colaboração) para que possamos planejar as metodologias de trabalho na educação especial.

⁹ Tradução nossa para o seguinte trecho: “Toda la vida psíquica del individuo es una sustitución de actitudes combativas orientadas a resolver una única tarea - ocupar determinada posición con respecto a la lógica immanente de la sociedad humana, a las exigencias de la existencia social -. Lo que decide el destino de la personalidad, en última instancia, no es el defecto en sí, sino sus consecuencias sociales, su realización sociopsicológica” (VYGOTSKY, 1997, p. 44-45).

Vigotski destacou a importância de se analisar os assuntos em torno da deficiência de forma qualitativa, ao invés de quantitativa. Preocupou-se em caracterizar a própria deficiência, bem como a estrutura interna da personalidade que ela cria (VYGOTSKY, 1997). São aspectos que vão além das tradicionais metodologias quantitativas, como os testes psicológicos de quantificação de inteligência apresentados na seção I deste capítulo.

Vygotsky (1997) enfatizou mais o que a criança com deficiência teria de positivo e de potencialidades do que restringir-se às suas limitações. Esta perspectiva está em conformidade com as atuais perspectivas da educação inclusiva. Segundo ele, “nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre bases de princípios e definições puramente negativos”¹⁰ (VYGOTSKY, 1997, p. 13). Nosso objeto de estudo não deveria ser a deficiência em si, mas sim a pessoa com a deficiência.

Vygotsky apresenta-nos um exemplo das nossas tendências ao trabalhar esta problemática partindo-se de pressupostos negativos, assim como Griboiédov (1926, *apud* Vygotsky, 1997, p. 33) a respeito da ideia de que as crianças intelectualmente atrasadas

[...] têm menor circunferência cranial, menor estatura, menor capacidade torácica e força muscular, inteligência motriz diminuída, reduzida capacidade de resistir às influências desfavoráveis, elevada fadigabilidade e tendência ao esgotamento, associações mais lentas, atenção e memória diminuídas, menor capacidade para o esforço voluntário, entretanto, nada sabemos das peculiaridades positivas, da singularidade da criança; tais investigações são coisa do futuro¹¹.

Para embasar sua teoria de não partirmos da deficiência em si, dos princípios negativos da criança, Vygotsky (1997) descreve o conceito de compensação, que se refere à tese de que toda deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação.

¹⁰ Tradução nossa para o seguinte trecho: “(...) ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible práctica educativa alguna construida sobre la base de principios y definiciones puramente negativos” (VYGOTSKY, 1997, p. 13).

¹¹ Tradução nossa para o seguinte trecho: (...) “tienen menor circunferencia craneal, menor estatura, menor capacidad torácica y fuerza muscular, inteligencia motriz disminuida, reducida capacidad de resistir las influencias desfavorables, elevada fatigabilidad y tendencia al agotamiento, asociaciones más lentas, atención y memoria disminuidas, menor capacidad para el esfuerzo volitivo, etc. (A. S. Griboiédov, 1926). Pero todavía nada sabemos de las particularidades positivas, de la singularidad del niño; tales investigaciones son cosa del futuro”.

Explica-nos: a ocorrência de uma memória frágil, por exemplo, se compensa com uma compreensão elaborada, que serve para a capacidade de observar e recordar; uma vontade débil e uma insuficiência de iniciativa se veem compensadas pela sugestibilidade e por uma tendência à imitação, entre outros aspectos (VYGOTSKY, 1997).

Sendo assim, Vigotski nos coloca diante de uma questão interessante, passível de investigação das práticas pedagógicas dos professores de alunos com deficiência intelectual: a própria deficiência pode criar tendências ao desenvolvimento, a um avanço, de forma que a estrutura do desenvolvimento não seguiria esta linha da deficiência, da insuficiência, mas sim contrário a ela, buscando uma compensação. Segundo Stern (1923, p. 145 *apud* Vygotsky, 1997, p. 16), “da debilidade nasce a força, das carências nascem as necessidades”¹².

Este seria o caminho para o desenvolvimento. Vygotsky (1997) não afirma que todo processo de compensação findará em êxito, que toda pessoa com deficiência desenvolverá algum talento. Mas haverá um processo, tanto orgânico quanto psicológico, de criação e recriação da personalidade e de reorganização de funções de adaptação, que se referem a um caminho para o desenvolvimento.

Vigotski desvia o olhar direto e analítico da deficiência como um problema em si para as características desta deficiência em relação à cultura construída e estabelecida, cuja construção foi feita por pessoas sem deficiência e para estas pessoas. Tal como destacamos na seção anterior, nossa sociedade, tanto do ponto de vista do panorama brasileiro quanto internacional, assim foi constituída, somada as características de exclusão e segregação das pessoas com deficiência ao longo da construção da história. Nossa sociedade, nossa cultura, nosso contexto social foram construídos por pessoas sem deficiência e para essas pessoas, enquanto que as com deficiência sempre estiveram à margem desta construção. E é nesta questão que Vygotsky (1997) sustenta os problemas da deficiência. Para ele, a criança normal pode enraizar-se direta e imediatamente na cultura, que está acomodada, típica para ela, e está adaptada à sua constituição, diferentemente da criança com deficiência que, devido à perda de algumas funções ou insuficiência de órgãos, seu curso normal para enraizar-se naquela cultura não ocorrerá da mesma forma que a criança sem deficiência.

¹² Tradução nossa para o seguinte trecho: “de la debilidad, nace la fuerza, de las carencias nacen las necesidades” (W. Stern, 1923, pág. 145 *apud* VYGOTSKY, 1997, p. 16).

E é neste ponto que identificamos a educação especial na teoria de Vigotski. Para ele, são necessárias formas peculiares criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança com deficiência. Ele cita o alfabeto especial tátil (termo Braille¹³, atualmente) e a fala mímico-gestual (termo Libras¹⁴, atualmente) como exemplos dessas formas especiais. Estes processos cumpririam a mesma função cultural na conduta da criança e tem, basicamente, um mecanismo fisiológico similar (VYGOTSKY, 1997).

Preocupado com as metodologias das escolas especiais em relação às peculiaridades do educando, Vigotski aponta para uma realidade comum que os profissionais da educação vivenciam na escola, que se refere a uma tendência, nos espaços escolares, a trabalhar com a criança com deficiência de forma diminuída em relação à criança sem deficiência, como se a educação especial fosse um programa reduzido da escola comum, com métodos facilitados e simplificados. E é neste sentido que Vigotski chama a atenção, destacando que não devemos fazê-lo desta forma. Para ele, o trabalho especial teria uma tarefa de criação positiva, objetivando propor atividades que respondam às peculiaridades dos educandos. Nós deveríamos renunciar a noção da criança com deficiência como uma semelhança diminuída da normal e rechaçar o conceito de escola especial como uma escola comum, prolongada em tempo e com material didático abreviado (VYGOTSKY, 1997).

A importância em não se analisar a problemática da educação especial como um método reduzido e simplificado da educação comum refere-se, para Vygotsky (1997), à discussão sobre estudo quantitativo e qualitativo da educação das crianças com deficiência. Em diversas passagens, Vigotski reafirma e destaca que a criança com deficiência não aprende menos que a criança sem deficiência, mas de outra forma. A

¹³ O Braille [alfabeto especial tátil foi a terminologia utilizada por Vygotsky (1997) até meados do século XX] é um sistema universalmente utilizado na leitura e escrita por pessoas cegas. Foi inventado por Louis Braille, um jovem cego, em 1825. O sistema utiliza seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, possibilitando a formação de 63 símbolos, os quais são empregados em diversos idiomas e em simbologias como matemática, ciências, música e informática. Hoje o sistema é utilizado mundialmente, tem plena aceitação pelas pessoas cegas e, pela sua eficiência e vasta aplicabilidade, impôs-se de forma definitiva como o melhor sistema de leitura e escrita para pessoas cegas (LEMOS; CERQUEIRA, 2005).

¹⁴ De acordo com a lei nº 10.436 de 2002 da Presidência da República, Libras – Língua Brasileira de Sinais [fala mímico-gestual foi a terminologia utilizada por Vygotsky (1997) até meados do século XX] é o sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos pelas comunidades de pessoas surdas no Brasil, como forma de comunicação e expressão que utiliza um sistema linguístico de natureza visual-motora, contando com estrutura gramatical própria. A Libras não pode ser substituída pela modalidade escrita da língua portuguesa, conforme a legislação (BRASIL, 2002a), e tem ampla aceitação pela comunidade surda no Brasil.

educação especial, também, não deveria ser menos que a comum, mas deveria acontecer de outra forma.

Sendo a diferença entre crianças com e sem deficiência, Vigotski afirma que, ao estudar a pedologia¹⁵ da criança com atraso, podemos analisar que sua diferença da normal não é quantitativa, mas qualitativa e que, por isso, não seria necessária uma maior permanência dela na escola, nem estar só em classes com menos crianças, tampouco reunida com seus semelhantes conforme o nível e o ritmo de desenvolvimento. A educação especial necessita ter seu próprio programa, sua própria metodologia, seu próprio modo de vida, sua própria equipe pedagógica especializada (VYGOTSKY, 1997). Ou seja, para que a criança especial possa ter os mesmos êxitos das crianças sem deficiência, aquelas precisam de métodos especiais.

Vigotski aponta-nos o caminho das forças motrizes de toda a educação e do desenvolvimento. Essas forças motrizes seriam a própria inadaptação e a compensação, consequências da deficiência (VYGOTSKY, 1997). A deficiência, neste sentido, não seria apenas uma insuficiência, uma debilidade, alguma carência ou falta de algo, mas também teria, em um sentido positivo, as vantagens da própria força motriz da educação, partindo da inadaptação e a compensação para a tendência à adaptação social.

Sendo assim, além de especificar os métodos de trabalho especiais do educador frente à deficiência, Vygotsky (1997) também nos evidencia que a própria deficiência seria o indicativo positivo de trabalho na educação especial. É de suma importância que o educador considere essas forças psíquicas apresentadas, que se referem à vontade de viver e ser socialmente válido das pessoas, nas palavras de Vygotsky (1997), e a orientar-se pela conquista de uma posição social.

Além dos indicativos que Vygotsky (1997) nos apresenta sobre o trabalho educacional com a criança com deficiência intelectual, ele tece algumas críticas à educação tradicional, ainda tão comum nos dias atuais. Para ele, a educação tradicional destas crianças tem sido debilitada por tendências à comiseração e à filantropia; “nosso ideal, [portanto], não é de rodear de algodão o ponto débil e protegê-lo, senão abrir um amplo caminho para a superação”¹⁶ (VYGOTSKY, 1997, p. 55, acréscimos nossos).

¹⁵ Pedologia é uma terminologia comum nas obras de Vigotski e refere-se ao estudo do desenvolvimento da criança, conforme Meshcheryakov, 2010.

¹⁶ Tradução nossa para o seguinte trecho: “Nuestro ideal no es rodear de algodón el punto débil y protegerlo (...) sino abrir el más amplio de los caminos a la superación (...)” (VYGOTSKY, 1997, p. 55).

Livrando-se desta filantropia e destas tendências à superproteção e caminhando para a superação, Vigotski sugere a possibilidade de participar de um trabalho combinado com pessoas normais, de valer-se de formas superiores de colaboração, livrando-se do perigo do parasitismo para que este seja o fundamento da Pedagogia em questão (VYGOTSKY, 1997).

Entendemos que, tanto em Vigotski, quanto na nossa apresentação do histórico sobre a deficiência na primeira seção, podemos considerar a existência de uma tendência a essa filantropia e superproteção. Jannuzzi (2004) afirma como empecilho à educação especial a manutenção da filantropia, bem como apresenta os atendimentos às pessoas com deficiência terem sido realizados, ao longo da história, em caráter filantrópico e caridoso. Pessotti (1984) destaca, em um panorama mais amplo, que as percepções em torno da pessoa com deficiência variavam, historicamente, da piedade ao medo. Desta mesma forma, Vygotsky (1997) apresenta que há essa tendência em olhar essa criança não só como uma carga pesada e um castigo, mas também como rodeadas de carinho redobrado, solicitude e ternura duplicadas. Alerta que, assim, essas duas elevadas doses de atenção e piedade constituem uma pesada carga para a criança e uma grande separação dos demais. E as consequências para isso são negativas do ponto de vista pedagógico e psicológico para essa criança, já que o problema não é só orgânico ou físico, mas é principalmente social, e os vínculos sociais e a oportunidade de enraizar-se nesta cultura são fatores determinantes nos objetivos educacionais da criança com deficiência.

Em diversos trechos de sua obra, Vygotsky (1997) coloca que o problema ao qual nos referimos não está na pessoa com deficiência. Afirma que a anormalidade infantil, na grande maioria dos casos, é produto das condições sociais anormais e que a diferença entre as crianças normais e anormais consiste na forma como elas se desenvolvem.

Até aqui, destacamos os aspectos da educação especial apontados por Vigotski, congruentes com as atuais, referente à importância das relações sociais, a diferença entre as crianças com e sem deficiência em relação aos métodos educativos e em relação às formas positivas ou negativas neste trabalho. É uma ótica de trabalho importante, mas diferente da que nós, profissionais da educação, estamos acostumados. Apesar dos esforços apresentados nas teorias sobre educação especial e na legislação, os quais destacamos anteriormente, Vygotsky (1997, p.78) nos mostra que nós

[...] estudamos minuciosamente as coisas pequenas das deficiências, os grãos de enfermidade que se encontram nas crianças anormais (...) e não advertimo-nos aos quilos de saúde acumulados em cada organismo infantil, qualquer que seja o que nele padece¹⁷.

É, de fato, uma ótica à qual não estamos habituados e que se torna necessária enraizar nas práticas pedagógicas dos profissionais que lidam com essas crianças. Além disso, a deficiência da criança não é um estado anormal ou patológico para ela mesma. O que ela percebe é secundário, é o resultado de sua experiência social refletida em si em decorrência dessa deficiência. (VYGOTSKY, 1997). Por isso é de suma importância considerarmos os aspectos sociais na educação de pessoas com deficiência neste trabalho. A diferença básica do trabalho de Vigotski com as práticas atuais são as condições sociais nas quais a criança com deficiência está inserida e, conseqüentemente, a sua conduta em relação aos outros nestas relações sociais, nesta cultura estabelecida.

Ainda com relação à importância das relações sociais e da interação entre pessoas na teoria de Vigotski, o autor dá um destaque ao que denomina de salto vital da Pedagogia especial, que se refere a sair dos limites da Pedagogia individualista, onde a relação entre professor e aluno estava na base da educação tradicional (VYGOTSKY, 1997). Para ele, é importante incorporarmos um novo elemento, que é a experiência do outro, a colaboração com o outro. Tece uma crítica à escola especial, dizendo que ela é antissocial e educa a antisociabilidade; que é importante que a criança com deficiência estude na escola comum, onde devem ser criados métodos, um sistema combinado de educação especial e comum (VYGOTSKY, 1997). Em suas palavras,

é incorporado ao processo tiflopedagógico um novo elemento – a experiência de outra pessoa, a utilização dos olhos de outrem, a colaboração com um vidente – nos encontramos de imediato em um terreno essencialmente novo e o cego adquire seu microscópio e seu telescópio, que ampliam imensuravelmente sua experiência e o inserem estreitamente no enredo comum do mundo¹⁸ (VYGOTSKY, 1997, p. 84).

¹⁷ Tradução nossa para o seguinte trecho: “Estudiamo minuciosamente las pequeñeces del defecto, los granos de enfermedad que se encuentran en los niños anormales (...) y no advertimos los kilogramos de salud acumulados en cada organismo infantil, cualquiera que sea el que padezca” (VYGOTSKY, 1997, p.78).

¹⁸ Tradução nossa para o trecho: “incorporado al proceso tiflopedagógico un nuevo elemento - la experiencia de otra persona, la utilización de los ojos ajenos, la colaboración con un vidente - nos encontramos de inmediato en un terreno esencialmente nuevo y el ciego adquire su microscopio y su telescopio, que amplían incommensurablemente su experiencia y lo insertan estrechamente en la trama común del mundo” (VYGOTSKY, 1997, p. 84).

Para priorizar essa interação, Vygotsky (1997), destaca que o mito sobre o instinto social reduzido ou a diminuição dos impulsos sociais no atraso mental deve ser abandonado. Mais uma vez é dado um destaque à interação social na contramão da tendência dos espaços escolares, que é de isolar a criança com deficiência para um atendimento especial, principalmente pelo fato de que se acredita que a criança com deficiência intelectual tem diminuído seus impulsos sociais. E isso não é verdade.

Vigotski tece seus conceitos sobre educação especial de forma coerente com os objetivos deste trabalho, mas não apenas no que se refere à educação especial. Ele trabalha a educação das crianças com deficiência intelectual de forma peculiar em suas obras. Apresenta tanto características deste público quanto analisa o trabalho educativo com ele.

A primeira questão apontada por ele em relação à criança com deficiência intelectual refere-se ao fato de que o próprio conceito de atraso mental é o mais indefinido e difícil da Pedagogia especial (VYGOTSKY, 1997). Apresentamos esse aspecto na introdução deste trabalho, onde reportamos que é o tipo de deficiência que acarreta limitações justamente no tipo de capacidade mais valorizado pelas escolas, ou seja, a cognição.

Vygotsky (1997) apresenta como objetivo principal do trabalho com a pessoa com deficiência intelectual o estudo do seu desenvolvimento e as leis que regem esse desenvolvimento. Sendo assim, o mais importante não seria a insuficiência, a carência ou o déficit em si, mas sim sua reação que nasce de sua personalidade durante esse processo de desenvolvimento, justamente em resposta às dificuldades decorrentes dessa insuficiência.

Como já expusemos, tanto para Vygotsky (1997) quanto para outros teóricos destacados por nós, como Binet (Zazzo, 2010), Locke (1999), Itard e Seguin (Pessotti, 1984), mesmo entre as pessoas com deficiência intelectual, há uma variação e diversidade de característica entre elas. Para Vigotski, em relação ao intelecto, há uma diversidade de funções que formam uma unidade complexa, uma identidade dinâmica e não homogênea. Ele conclui que não existe uma situação em que, no caso de atraso, todas as funções do intelecto estão igualmente afetadas, porque representando uma diversidade qualitativa, cada uma das funções influencia de forma qualitativamente

particular no processo em que está a base do atraso mental¹⁹ (VYGOTSKY, 1997, p. 141).

Como exemplo, Vigotski aponta que é comum, mas não obrigatória, a combinação entre motricidade e desenvolvimento intelectual. Afirma por meio de investigações que o desenvolvimento das funções motoras pode ser a compensação para a insuficiência mental e funções mentais podem ser a compensação por alguma insuficiência motora. Esta peculiaridade qualitativa das atividades intelectual, verbal e motora mostra que o atraso nunca afeta todas as funções intelectuais na mesma medida. Há uma independência relativa das funções que faz com que o desenvolvimento de uma função compense e converta-se em outra (VYGOTSKY, 1997). Isso caracteriza a diversidade de intelectos que estamos destacando.

Não excluindo a diversidade de intelectos existentes, Vygotsky (1997) coloca que há dois tipos de atrasos intelectuais, um em decorrência de uma enfermidade e outro em decorrência de alguma deficiência orgânica. Este primeiro tipo, não podemos considerá-lo como deficiência, pois após a cura desta enfermidade pode não haver o atraso intelectual. Já no segundo, este sim é nosso alvo de investigações, pois são caracterizados como crianças com deficiência e é quando podemos encontrar a diversidade de intelectos proposta por Vigotski.

Vigotski, como já destacamos, alerta-nos sobre a necessidade de sempre partirmos dos aspectos positivos que apresenta a criança em questão. Entretanto, parece-nos um tanto difícil para os profissionais da educação de crianças com deficiência intelectual reconhecerem os aspectos positivos de suas crianças; e Vigotski insiste que devemos delinear os processos de desenvolvimento de crianças que trabalham em nosso favor, na tentativa de vencermos este atraso. Dá-nos um indicativo de aspecto positivo: a criatividade. Não é comum que os profissionais da educação reconheçam criatividade em crianças com deficiência intelectual. Entretanto, Vigotski aponta que isso é errôneo. Dá-nos um exemplo:

Dominar as quatro operações da aritmética é para um débil um processo muito mais criativo que para uma criança normal. O que para uma criança normal é dado como um presente (sem formação), para uma criança com atraso mental é uma dificuldade e uma tarefa que demanda a superação de

¹⁹ Tradução nossa para o trecho: “(...) no existe una situación en que, en caso de retraso, todas las funciones del intelecto estén igualmente afectadas, porque representando una diversidad cualitativa, cada una de las funciones influye en forma cualitativamente particular en el proceso que está en base del retraso mental” (VYGOTSKY, 1997, p. 141).

obstáculos. De modo que a realização dos resultados obtidos tem, ao parecer, um carácter criativo. Penso que este é o mais essencial na matéria sobre o desenvolvimento da criança mentalmente atrasada²⁰ (VYGOTSKY, 1997, p. 141).

Vigotski destacou a integração, as relações sociais e a colaboração, os aspectos positivos dessas crianças, as formas e métodos de trabalhos especiais e as diferenças essenciais delas em relação às crianças sem deficiência intelectual.

Além destes fatores, ele destaca a importância do ambiente neste processo de desenvolvimento. Afirma que um ambiente sem estimulação de forma frequente violenta, conduz a criança com atraso mental a momentos negativos adicionais que, ao invés de ajudá-la a superar seu atraso, ao contrário, pode acentuar sua insuficiência inicial (VYGOTSKY, 1997). Assim o é não somente para as crianças com deficiência, mas também para o desenvolvimento das crianças sem deficiência.

Não só as questões sobre interação e relações sociais são centrais na teoria de Vigotski, mas também as questões do ambiente cultural, no sentido da cultura estabelecida, têm peso pedagógico em seus trabalhos. Para ele, conforme dados experimentais, o desenvolvimento incompleto das funções superiores, conceito que definiremos a seguir, como o pensamento, os conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc., destas crianças está relacionado ao seu desenvolvimento cultural incompleto, a sua exclusão do ambiente cultural, a não nutrição neste ambiente. É o que o autor chama de negligência pedagógica; são complicações adicionais que surgem em decorrência desta criança ter sido privada da nutrição daquele ambiente cultural, referente a um desenvolvimento social incompleto. Para ele, as complicações secundárias acontecem em decorrência de uma educação incompleta, de não cercar a criança desse ambiente cultural para que possa nutrir-se dele. E caso essa criança tenha pouco contato com a coletividade infantil, na relação com o ambiente cultural, poder-se-iam surgir ainda mais complicações secundárias (VYGOTSKY, 1997).

Este ambiente em torno desta criança está, o tempo todo, influenciando seu desenvolvimento com aspectos negativos e positivos. Assim, formações secundárias vão

²⁰ Tradução nossa para o trecho: “dominar las cuatro operaciones de la aritmética es para un débil un proceso mucho más creativo que para un niño normal. Lo que al niño normal se le da casi como un <<regalo>> (sin formación), para un niño mentalmente retrasado es una dificultad y una tarea que demanda la superación de obstáculos. De modo que la consecución de los resultados obtenidos tiene, al parecer, un carácter creativo. Pienso que esto es lo más esencial en la materia sobre el desarrollo del niño mentalmente retrasado” (VYGOTSKY, 1997, p. 141).

se acumulando neste desenvolvimento, podendo contribuir ou provocar complicações secundárias no quadro original do atraso. Entendemos que a escola tem papel central na apresentação deste ambiente à criança, para que ela possa nutrir-se da maneira mais positiva possível, objetivando caminhar na contramão deste atraso, evitando as complicações secundárias.

Em relação às complicações secundárias, Vigotski nos aponta o caminho do trabalho da educação especial da criança com deficiência intelectual. Sugere que o núcleo, a raiz dessa deficiência, pode não ser modificado. Por exemplo, se a raiz da deficiência é uma lesão cerebral ou uma insuficiência patológica, este núcleo e os fenômenos vinculados a ele são mais difíceis de serem submetidos a alguma ação pedagógica. Entretanto, as complicações que surgem de segunda, terceira, quarta e quinta ordem, sobre a base da complicação primária, podem ser superadas, de forma que se modifiquem todo o quadro clínico da debilidade por meio de um trabalho educativo (VYGOTSKY, 1997). Ou seja, é importante diferenciarmos o que é primário na deficiência intelectual e o que são complicações que surgiram depois, em decorrência, por exemplo, da exclusão da nutrição cultural da criança com deficiência intelectual. É exatamente neste aspecto que se fundamenta a educação especial, objetivando modificar o que pode ser modificado por meio de metodologias especiais que podem alterar todo o quadro clínico daquela criança.

Vygotsky (1997) confirma sua teoria por meio de estudo de gêmeos. Ele demonstra que as funções psíquicas superiores são mais desenvolvidas no ambiente social do que as elementares, que são hereditárias. Ou seja, o desenvolvimento se realiza por meio dos processos superiores. Aqui identificamos com clareza a importância imprescindível do ambiente social no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

Sendo os processos superiores o alvo de trabalho educativo, conforme destacamos, e não os processos elementares, Vygotsky (1997) critica a Pedagogia terapêutica que buscava exercitar predominantemente as funções elementares. Ele critica o fato das escolas seguirem a linha do menor esforço justificando que as crianças com deficiência intelectual logram poucos êxitos no terreno abstrato. Para ele, é o contrário. Ele nos indica que devemos direcionar toda nossa atenção ao descumprimento e à superação da insuficiência, exatamente onde ela se apresenta mais penosa.

O objetivo da escola não é adaptar-se à deficiência, mas superá-la. A criança com deficiência intelectual, segundo a linha teórica de Vigotski, precisa mais do que a

criança sem essa deficiência que a escola desenvolva rudimentos do pensamento. Ainda nos exemplifica:

O cultivo de frutas e do pomar se apresentam como um campo ilimitado para todos os exercícios possíveis para a criança, para o desenvolvimento do seus sentidos e movimentos. As observações meteorológicas, a construção de barômetros e termômetros, o conhecimento da física elementar, o estudo da vida de vegetais e animais, alguns rudimentos das ciências naturais, a modelagem das formas vegetais e animais, a utilização de instrumentos de trabalho etc., tudo isso pode estar concentrado, como em torno de um eixo, ao de um trabalho no pomar e no jardim; os exercícios sensoriomotores, incluídos neste trabalho, perdem seu caráter artificial e penoso para as crianças²¹ (VYGOTSKY, 1997, p. 151).

Ou seja, é necessário o investimento nas funções psicológicas superiores principalmente para essas crianças. É necessário evitarmos ênfase nas funções elementares, comuns nos contextos escolares. Assim, a deficiência pode ser superada, ao invés de adaptada.

Dentre os tantos aspectos destacados ao longo deste capítulo, relacionados às seções anteriores e que consideramos como embasamento teórico posterior para a construção e análise de dados da presente pesquisa, a questão social, interacional e colaborativa é central neste estudo. Por este motivo, detalhá-la-emos.

Já apresentamos os conceitos de Vigotski sobre as funções psicológicas superiores e as elementares. Sobre isso, para estruturar sua ênfase sobre as questões sociais e interacionais dos processos de desenvolvimento, Vigotski (1998) coloca que um processo intrapsicológico ou intrapessoal foi, primeiro, interpessoal ou interpsicológico, ou seja, ocorreram, primeiro, entre pessoas. Para ele, esse processo ocorre ao longo do desenvolvimento até internalizar-se. Em outras palavras, para que o processo psicológico se internalize, primeiramente, é necessário que passe pelas relações sociais, pelas relações entre as pessoas. Essa visão coloca, portanto, as relações sociais no cerne do trabalho de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento.

²¹ Tradução nossa para o trecho: “Por ejemplo, él cultivo de frutales y él huerto se presentan como un campo ilimitado para todos los ejercicios posibles del niño, para el desarrollo de sus sentidos y movimientos. Las observaciones meteorológicas, la construcción de barómetros y termómetros, el conocimiento de la física elemental, el estudio de la vida de vegetales y animales, algunos rudimentos de ciencias naturales, la modelación de formas vegetales y animales, la utilización de instrumentos de trabajo, etc., todo esto puede estar concentrado, como en torno de un eje, alrededor de la labor en el huerto y en el jardín; los ejercicios sensoriomotores, incluidos en este atractivo trabajo, pierden su carácter artificial y penoso para los niños” (VYGOTSKY, 1997, p. 151).

Vigotski (1988) descreve mediação como base dos processos psicológicos superiores. Assim, distancia o conceito de mediação conforme a teoria do aprendizado tradicional do estímulo-resposta, de forma linear e simplista. Descrevemos, conforme Oliveira (2002, p.26 e 33), o conceito de mediação para Vigotski:

Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...]. O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

E é exatamente no campo dessas funções superiores, ou seja, os pensamentos, os conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária, entre outros, conforme já apresentamos, que a prática pedagógica deve realizar e estruturar seu trabalho, tendo em vista que são passíveis de intermediação pedagógica.

Para Vigotski (1998), no desenvolvimento, as atividades que o permeiam vão adquirindo significados em um sistema de comportamento social. Ou seja, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, formando-se uma estrutura complexa que “é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (p. 33). Para a humanização do homem é imprescindível que se tenha contato com o ambiente social e é fundamental interagir com as pessoas desse ambiente.

As origens socioculturais do desenvolvimento são o eixo condutor da teoria de Vigotski (2001). Em suas próprias palavras, o desenvolvimento “(...) do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural” e um desenvolvimento “não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (Vigotski, 2001, p.25).

Portanto, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais. A aprendizagem, principalmente a sistematizada nas escolas, da qual procede esse desenvolvimento, não ocorre no vazio, de forma isolada e sozinha, mas na mediação do outro, por meio, por exemplo, da linguagem.

Para enfatizar a importância desse aspecto da interação, cooperação e mediação, retomemos a expressão de Góes (2000), que afirma que “o sujeito não é passivo nem ativo: é interativo” (p.25). Em suas palavras, essa autora afirma que

[...] essa forma de ver o sujeito e de conceber seu desenvolvimento confere à teoria uma postura “sócio-interacionista”, pela assunção de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada” (GÓES, 2000, p.25)

Vygotsky (1997) destacou que, na maioria dos casos, não podemos eliminar a deficiência em sua raiz, em sua estrutura primária. E esta tentativa nem é condizente com os atuais princípios em educação especial e inclusiva que apresentamos. Assim, “resulta natural que também a luta contra os sintomas primários está condenada de antemão à esterilidade e ao fracasso”²² (p. 222). Ou seja, o foco da prática pedagógica deve ser o investimento no desenvolvimento com foco nas funções psicológicas superiores, as quais se desenvolvem, conforme descrevemos, conseqüentemente, nas relações sociais, nas interações e nas cooperações.

De outra forma, esse tipo de educação seria, nas palavras de Vigotski,

errôneo, pouco úteis e infrutíferos: educação sensoriomotora, no adestramento e na educação de sensações isoladas, de movimentos singulares, de processos elementares singulares. À criança com atraso mental não se ensina a pensar, senão a diferenciar odores, tonalidades das cores, sons etc. E não só com a cultura sensoriomotriz, senão também toda a educação da criança normal seguiria uma linha tendente ao elementar e inferior²³ (VYGOTSKY, 1997, p. 222).

Quando a criança com deficiência demonstra dificuldades nas atividades coletivas, Vigotski alerta-nos que esse fato se deve ao desenvolvimento incompleto das funções superiores. É inútil lutar contra a deficiência e, de forma inversa, é frutífero e promissor lutar contra as dificuldades por meio da ação coletiva (VYGOTSKY, 1997). Neste ponto, a prática pedagógica pode apresentar importantes possibilidades no trabalho das crianças com deficiência intelectual.

²² Tradução nossa para o trecho “resulta natural que también la lucha contra los síntomas primarios esté condenada de antemano a la esterilidad y el fracaso” (VYGOTSKY, 1997, p. 222).

²³ Tradução nossa para o trecho “Erróneo, poco útiles e infructuosos: “educación sensoriomotriz, en el adiestramiento y educación de sensaciones aisladas, de movimientos singulares, de procesos elementales singulares. Al niño con retraso mental no se le enseñaba a pensar, sino a diferenciar olores, matices de los colores, sonidos, etc. Y no sólo con la cultura sensoriomotriz, sino también toda la educación del niño anormal seguía una línea tendente a lo elemental e inferior” (VYGOTSKY, 1997, p. 222).

A coletividade é importante, conforme já frisamos, mas Vigotski acrescenta uma característica a esta coletividade: as coletividades heterogêneas, em relação aos níveis intelectuais das pessoas que compõe essa coletividade seriam as mais desejáveis. Tendemos a separar a coletividade de crianças conforme os níveis intelectuais, buscando a homogeneidade. Fazemos isso por comodidade. Vygotsky (1997) nos propõe o contrário, sendo uma condição importante para a atividade coletiva as diferenças nos níveis intelectuais daqueles que compõem essa coletividade.

Outro conceito desenvolvido por Vigotski, embasado nos conceitos sobre interação social ora apresentadas é sobre os níveis de desenvolvimento real (ou atual, para Prestes, 2010) e proximal, conceitos estes também embasadoras das discussões do presente estudo.

Para Vigotski (1998, p. 111, grifos do autor), o nível de desenvolvimento real refere-se ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já *completados*”, ou seja, o que se consegue fazer sozinho, por si mesmo. O nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que se consegue solucionar “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.112). A distância entre esses dois níveis é o que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou Zona de Desenvolvimento Iminente, nas palavras de Prestes (2010). Para Vigotski, a tentativa de solucionar um problema por meio da colaboração de outros, com o início da solução para que o outro a complete ou por meio do fornecimento de pistas sobre a solução do problema pode ser muito mais indicativo de desenvolvimento do que o que é feito sozinho. Nas palavras de Vigotski, o que define a zona de desenvolvimento proximal são

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 1988, p.113).

Para Vigotski (1998, p. 113), “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, poderá ser o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com a assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. E vai além:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças (Vigotski, 1998, p. 118).

É mais um caminho que Vigotski nos indica como uma trajetória inclusiva. É uma pista de trabalho prático pedagógico àqueles que trabalham com a educação destas crianças. O melhor ensino localiza-se na zona de desenvolvimento iminente, num sistema em que a escola se adianta ao nível de desenvolvimento real, partindo do que o aluno já sabe e em um sistema de colaboração e cooperação com outros, sejam colegas de diferentes níveis intelectuais ou adultos ou professores mediadores.

Reconhecemos que os conceitos de Vigotski são mais extensos e detalhados do que os que por ora apresentamos. Entretanto, também reconhecemos os limites e recortes necessários para o presente estudo.

Podemos concluir que o desenvolvimento teórico apresentado nesta seção evidencia-se como um componente importante incorporado ao amálgama teórico geral embasador deste trabalho. Vigotski não é só um teórico cujas explanações são congruentes com a contextualização histórica, com as principais teorias sobre educação especial e inclusiva apresentadas na primeira seção e com as teorias sobre formação e desenvolvimento docente detalhadas na segunda seção, mas também, e principalmente, um teórico cujos conceitos são norteadoras de um trabalho pedagógico prático inclusivo e, por isso, embasa as análises e discussões dos dados construídos no presente trabalho.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“A primeira coisa a fazer’, falou Alice a si mesma, enquanto observava o bosque ao redor, ‘é voltar ao meu tamanho normal, e a segunda é encontrar o caminho para aquele lindo jardim. Acho que este é o melhor plano’.” Lewis Carroll, 1865 (CARROLL, 2000, p. 23).

1. Introdução

O presente capítulo tem o objetivo de descrever o percurso metodológico desta pesquisa. Como no plano de Alice descrito na epígrafe supracitada, em que ela delineou seu objetivo inicial de voltar ao tamanho normal para conquistar seu objetivo final de encontrar o lindo jardim, no nosso estudo, nosso objetivo inicial é o de descrever o percurso da pesquisa, a abordagem utilizada e as respectivas características, as metodologias de construção dos dados e a apresentação do ambiente e das participantes para, então, atingir nosso objetivo final de compreender como as práticas pedagógicas das profissionais que trabalham com a educação de uma aluna com deficiência intelectual se consolidam no dia a dia escolar. Compreender esse problema da pesquisa corresponde ao almejado “lindo jardim” de Alice.

Iniciemos, portanto, pela descrição das abordagens e características desta pesquisa.

O presente estudo refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa na área da educação, por meio de um estudo de caso. Buscamos investigar como as práticas pedagógicas das profissionais que trabalham com a educação de uma aluna com deficiência intelectual se consolidam no cotidiano escolar, caracterizando o problema desta pesquisa e seu respectivo objeto de estudo, com o intuito de contribuir para a melhoria das práticas investigadas.

Nossa escolha pela abordagem qualitativa se justifica pelas características de complexidade, imprevisibilidade e mudanças constantes dos contextos educacionais, bem como nas demais áreas das ciências humanas e sociais. O território escolar,

conforme Gatti (2002, p. 13), envolve todos os fatores da esfera humana que interagem de forma complexa, num processo “simultâneo de consolidação, contradição e mudança”, tanto que, para esta autora, o “ato de educar [é] o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa” (GATTI, 2002, p. 14).

Evidenciando essa complexidade e imprevisibilidade das pesquisas em educação e justificando nossa preferência pela abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986) apontam a característica inextricável dos eventos em educação, tornando difícil isolar fatos e relacioná-los claramente a determinados efeitos. Apontam, ainda, a inexistência da neutralidade científica, conforme era requerido em épocas anteriores, e que os fenômenos interagem no campo educacional de forma complexa, agindo e interagindo simultaneamente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, conforme essas autoras, nosso papel seria o de “servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Esteban (2003) nos alerta sobre os riscos em se pesquisar o cotidiano escolar, pois os achados do pesquisador não seriam reflexos do real, mas sim uma tradução, a qual comporta riscos de erros. Sabemos, baseadas nessas ponderações, que não realizaremos uma compreensão da realidade exata da prática pedagógica das professoras de alunos com deficiência intelectual, mas sim uma interpretação de um aspecto dessa realidade conforme parâmetros e critérios previamente estabelecidos por nós. Tal prática é o que a autora chama de rigor flexível, pois assumir riscos, para ela, não significa ausência de uma condução rigorosa e responsável neste processo, mas, ao contrário, de um rigor flexível e compromisso com os resultados alcançados, considerando que podem ser parciais e provisórios, já que se trata de uma interpretação de um contexto.

Essa mesma autora ainda nos alerta sobre apreciar nossos sujeitos não como informantes, mas como participantes, tendo em vista que não teceremos discursos sobre eles, mas com eles (ESTEBAN, 2003). Observa que é, portanto, um trabalho coletivo, objetivando “não aprisionar a pesquisa aos limites e traições do/a pesquisador/a. Ao pesquisar, me exponho, porque sem dúvida não pesquiso o problema do outro, mas o meu próprio problema, mesmo que o encontre através do outro” (ESTEBAN, 2003, p. 206).

Tendo em vista estes aspectos, a investigação qualitativa nos parece ser a metodologia mais próxima do ideal para a concretização deste estudo. Bogdan e Biklen

(1994) descrevem as características do método qualitativo: é uma metodologia descritiva, em que a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal, em que os processos são mais importantes do que o produto e na qual as abstrações são construídas com o agrupamento dos dados, tendo como preocupação as perspectivas dos participantes. Esse tipo de abordagem destaca que nada é trivial e tudo pode ser uma pista que permita compreender nosso objeto de estudo. Assim, deve-se observar que o objeto de estudo é delineado por um processo de análise e investigação no decorrer do trabalho e que, nos espaços educacionais, os resultados podem variar conforme o contexto e a perspectiva dos sujeitos. Ou seja, no complexo e imprevisível contexto escolar, construímos os dados na interação com o ambiente e os sujeitos participantes desse ambiente, intervindo nele e sendo por ele atingidos, considerando todo esse cotidiano escolar desordenado e turbulento, contrário ao detalhado planejamento do pesquisador. Conforme Esteban (2003, p. 202):

A escola é a própria teoria do caos em realização. Tudo acontece ao mesmo tempo e, frequentemente, fora da hora que deveria acontecer. Os sujeitos da pesquisa teimam em não se deixar traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo suas próprias definições, e não seguem nosso roteiro, nossas previsões, nem mesmo nossos acordos: faltam exatamente no dia da nossa ida à escola, falam de tudo menos daquilo que queremos saber, agem exatamente no sentido que a teoria em que nos fundamentamos critica. Nesse turbilhão, o que são dados, como coletá-los, categorizá-los, interpretá-los, traduzi-los com os instrumentos de que nos apropriamos, com os procedimentos que vamos elaborando em diálogo com a teoria que dispomos?

Considerando todas essas questões do contexto escolar e o nosso objetivo geral de realizar um estudo para investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual no dia a dia da escola, esta pesquisa analisa de forma mais próxima nosso objeto de estudo e os fenômenos que o constituem. O nosso caso a ser estudado se refere à prática pedagógica das professoras de uma aluna com deficiência intelectual. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), o estudo de caso se refere a “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Para André (1995, p. 49 e 50), “os estudos de caso são extremamente úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa” e, além disso e considerando as características desta pesquisa, “um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa”.

Para compreendermos as justificativas da escolha do estudo de caso para a realização desta pesquisa, destacamos as colocações de André (1995), que afirma que o estudo de caso deve ser usado

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno (ANDRÉ, 1995, p.52).

No nosso caso: (1) estamos interessadas em conhecer a prática pedagógica das professoras envolvidas no caso de uma aluna com deficiência intelectual; (2) almejamos conhecer a complexidade e a totalidade desta prática; (3) não nos interessamos se suas práticas são efetivas e exitosas e não faremos este juízo de valores, apesar de consideramos a perspectiva da educação inclusiva, mas o objetivo maior é conhecer essa prática em sua complexidade e as características que a envolvem; (4) buscamos conhecer, por meio de um caso particular e específico, suas práticas, vivências, consciências, discursos, representações, procedimentos, crenças, motivações, percepções e desafios das práticas dessas profissionais, para associar as interpretações ao levantamento teórico-bibliográfico construído.

Essas características vão ao encontro dos questionamentos norteadores desta pesquisa: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas das professoras, seus planejamentos, avaliações e metodologias de trabalho? Quais são seus desafios, motivações e frustrações? Como são as formações e as qualificações? Quais as necessidades formativas para o exercício da docência, considerando os princípios e objetivos da educação inclusiva? Quais são as concepções das professoras que possuem alunos com deficiência intelectual? Como a construção histórica da educação especial e da deficiência intelectual reflete na prática e nas concepções desses professores?

A pesquisa

1. Sobre o palco desta história: Escola Municipal País das Maravilhas

O nome da escola onde os dados desta pesquisa foram construídos, “Escola Municipal País das Maravilhas”²⁴, é uma denominação fictícia objetivando preservar a fonte dos dados construídos. Refere-se a uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de Uberlândia, MG.

A escolha por uma escola da prefeitura se justifica pela maior quantidade de escolas municipais em nossa cidade que tem em sua organização escolar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), propiciando terreno concreto de ensino especial aos alunos que recebem esse atendimento. A escolha pelo ensino fundamental se justifica pelo fato de, nestas séries, haver um arranjo mais amplo de formas de atendimento a esse aluno, contando com uma quantidade maior de atividades, de profissionais envolvidos e uma estrutura curricular mais voltada ao ensino formal, possibilitando maior solidez na análise dos dados. E a escolha por uma escola pública se refere às nossas ambições em contribuir, por meio dessa pesquisa, na melhoria da educação destinada aos alunos com deficiência intelectual, tendo em vista que acreditamos que somos responsáveis por uma ampliação no acesso e uma melhoria na qualidade das escolas públicas beneficiando a todos, inclusive e, talvez principalmente, aqueles historicamente excluídos e segregados dos benefícios educacionais.

A escola “País das Maravilhas” foi fundada há 22 anos. Conta com um ambiente espaçoso, possui um térreo e um andar, tem um pátio espaçoso para recreio e lanche e várias salas de aula que se localizam no primeiro andar, onde também se localiza uma sala para o AEE. A direção e supervisão ficam no térreo. O trânsito dos trabalhadores desta escola por esse espaço é constante. Possui 25 salas de aulas, sala de AEE, sala da diretoria, sala de professores, sala da supervisão, secretaria, laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, banheiros, refeitório, lanchonete, além do pátio (um coberto e um descoberto). É localizada na zona Oeste da cidade de Uberlândia.

Na sala de AEE há várias placas feitas de papel indicando os objetos com as palavras escritas, como quadro, luz, interruptor, porta etc. Conta com uma sala para

²⁴ O nome da escola “País das Maravilhas” foi inspirado nas obras de Lewis Carroll, de 1865 (CARROLL, 2000), assim como as epígrafes dos capítulos deste estudo. A escolha por este nome foi aleatória e de forma fictícia, objetivando não identificar o nome da escola onde a pesquisa foi realizada.

arteterapia, uma sala para atendimento com vários jogos e várias salas de atendimentos mais privados. Assuntos mais pessoais parecem ser tratados nessas salas.

O pátio é extenso, mas há uma sala separada, onde há uma televisão e espaços para assentos, local este que parece ser mais frequentado por alunos com deficiências mais visíveis, como deficiência física ou síndrome de Down.

Entendemos que os alunos com deficiência ficam neste espaço mais reservado devido à agitação no pátio com outros alunos, que brincam de correr, pular e cair no chão. Parece-nos que seria por uma questão de proteção. Entretanto, não há funcionário da escola fazendo essa separação de espaço entre os alunos. Assim, os funcionários terceirizados (que trabalham na portaria, na limpeza e na cozinha) e a direção da escola (diretora, vice-diretora e supervisora), com frequência, permanecem no pátio no horário do recreio, acompanhando a movimentação.

A sala de aula não é espaçosa, mas compatível para trinta carteiras apertadas. Há cinco fileiras de carteiras. A estrutura da sala de aula é a tradicional, em que as carteiras ficam enfileiradas e o professor à frente da turma. Também conta com um armário e a mesa e cadeira da professora.

O início da aula do turno que analisamos é às 7h00 da manhã e o término às 11h25. Entretanto, a partir das 11h00, alguns alunos retiram-se da sala devido ao horário da van²⁵. Essa eventualidade parece ser um fator que dificulta a dinâmica da aula, tendo em vista que estes alunos perdem parte do conteúdo da turma e há interrupções constantes a partir desse horário.

A rotina de trabalho é movimentada e complexa. Por exemplo, no período da realização da pesquisa, a escola não contava com o supervisor de AEE, profissional este que exerceria um trabalho específico neste setor, e seriam as diretoras da escola as responsáveis por este trabalho. Identificamos que, além da quantidade de tarefas atribuídas a cada profissional, há poucos profissionais para a demanda de trabalho, questão que será analisada em uma das nossas categorias de análises.

Apesar desta dinâmica complexa e movimentada, a fala de todas as professoras participantes é concordante quanto ao apoio da gestão escolar, tanto em relação à direção quanto à supervisão. Relatam que há busca por parte da gestão e que eles “têm apoio até demais”, que “tudo que pede, tem” e que “eles aceitam a gente”, referindo-se à

²⁵ A van refere-se ao transporte escolar oferecido aos alunos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, por meio da Secretaria da Educação. A responsabilidade por este transporte é da prefeitura, a qual terceiriza para prestadores de serviços por meio de processo licitatório.

direção em relação ao trabalho das professoras. Percebemos este apoio não só nas falas das entrevistas, mas também nas observações, em que presenciamos momentos em que as professoras buscaram por determinado apoio da direção ou da supervisão. Essas falas serão detalhadas e analisadas no capítulo seguinte.

O dia a dia neste espaço escolar é complexo, movimentado e dinâmico. As crianças, ao chegarem à escola acompanhadas pelas famílias, pelo motorista do transporte escolar ou mesmo sozinhas, entram pela lateral da entrada principal da escola, onde cada professora aguarda seus alunos. Com o sinal sonoro que indica 7h00, as crianças e as professoras formam as filas no pátio, separando a fila de meninos e a fila de meninas e, depois de formada essas duas filas por sala, uma turma de cada vez sobe a rampa e se direcionam para a sala de aula. Após esse primeiro processo, as crianças que chegam atrasadas entram na escola pelo portão principal, onde há uma funcionária terceirizada responsável pela entrada, e a criança se direciona sozinha para sua sala de aula. Essa funcionária do portal fica neste local das 7h00 até por volta das 7h30. Depois, volta para este local nos horários de recreio e às 11h00, quando as crianças estão indo embora. Nos horários intermediários, não há funcionário nessa portaria e o setor responsável por abrir e fechar o portão é a secretaria, cuja sala se localiza ao lado dessa portaria. Nos horários de recreio, em que as turmas são divididas para esse intervalo em primeiro, segundo e terceiro recreio, as professoras acompanham a turma até o pátio, onde as crianças permanecem durante esse tempo, e deslocam-se para a sala de café. As crianças, durante esse recreio, comem o lanche da escola, o lanche que trouxeram ou compram na lanchonete. Outras ficam brincando de correr, de dançar ou de brincadeiras diversas. Outras assistem televisão. Vão ao banheiro que se localiza no pátio e tomam água. Com o sinal do final do recreio, formam as filas no pátio, na mesma posição das filas do horário de início das aulas. A professora da turma se aproxima e acompanha até a sala de aula. As atividades que fogem dessa rotina são os momentos de aulas de Educação Física, em que a professora desta disciplina busca os alunos na sala de aula e os acompanha até o local, normalmente o ginásio de esportes, ou alguma atividade aleatória, como os alunos que estavam ensaiando para dançar quadrilha e, em horários programados, eram acompanhados pela professora responsável até o ginásio para esse ensaio.

A rotina de atividades referentes ao AEE acontecia na própria sala de aula do aluno que recebia esse atendimento, em que a professora responsável desloca-se da sala de AEE para a sala de aula e senta-se ao lado do aluno que recebe o atendimento. Em

alguns casos, o aluno é retirado da sala de aula para algum atendimento na própria sala de AEE. Esses atendimentos no AEE referiam-se a atendimentos individuais, realização de exercícios e tarefas da sala de aula regular ou complementares, bem como proposta de jogos pedagógicos e atendimento na arteterapia. Essas práticas serão detalhadas e analisadas no capítulo seguinte.

2. Sobre as personagens desta história (as participantes deste trabalho)

Conforme descrevemos, nosso objeto de estudo é a prática pedagógica das professoras de uma aluna com deficiência intelectual, cuja investigação é por meio de estudo de caso. Solicitamos que a escola nos sugerisse um aluno para que pudéssemos organizar nosso estudo de caso. Foi-nos sugerida por uma das professoras (Cecília) uma aluna com laudo de deficiência intelectual. A justificativa para a escolha desta aluna, segundo essa profissional, é por se tratar de um caso interessante no qual vários profissionais estavam envolvidos. Após a definição desta aluna para as investigações das práticas pedagógicas, delimitamos nossa pesquisa conforme a prática pedagógica dos seguintes participantes, cujos codinomes foram descritos, aleatoriamente, para preservar sua identidade e anonimato, na tabela 4:

Tabela 4: Codinomes das participantes da pesquisa

Participante	Codinome
Aluna	Alice
a. Professora regente	Clarice
b. Professora de Educação Física	Agatha
c. Professora de apoio 1	Cecília
d. Professora de apoio 2	Lygia

Fonte: Anotações das pesquisadoras.

A aluna Alice

Tendo em vista que toda a prática pedagógica das professoras relacionadas ao presente estudo de caso refere-se a esta aluna, é importante conhecermos os principais aspectos sobre ela.

As informações foram obtidas por meio das entrevistas com as professoras que conheciam e trabalhavam com a aluna, de observações do cotidiano da escola e de análise documental de sua pasta, sua ficha contendo a anamnese²⁶ e respectivo PDI²⁷ (Plano de Desenvolvimento Individual). Além desses instrumentos, muitas informações foram relatadas pela própria Alice.

Alice é uma adolescente de 14 anos que está cursando o 4º ano do ensino fundamental. Segundo as informações, sua guarda foi retirada da mãe por motivos de negligência, foi morar em um abrigo e, posteriormente, foi morar na casa da avó e de um primo, os quais passaram a ter a guarda dela. Alice afirmava não gostar da casa dessa avó e do primo por sofrer maus tratos. Segundo informações das professoras e da própria Alice, cada irmão seu é de um pai diferente e sua mãe. Tem cinco irmãos e um deles está preso. O que está preso, segundo informações das professoras, do PDI e da própria Alice, usava drogas com os amigos em casa, na presença dela e das irmãs.

A aluna tem laudo da Unidade de Atendimento Integrado (UAI) de Uberlândia em que consta: “criança com déficit cognitivo e deverá ser mantido no reforço especializado por tempo indeterminado para melhor aprendizado escolar”, datado de 2013. Não há mais detalhes nesse laudo ou em outros documentos sobre essa descrição de déficit cognitivo, nem sobre origens ou outras informações. A escola apresenta informações diversas sobre Alice, que constam em seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e que, a nosso ver, podem contribuir para um planejamento pedagógico, de fato, individualizado e que atenda às necessidades da aluna, aspecto pedagógico enfatizado por Vigotski. Entretanto, conforme relatamos no capítulo anterior, Vygotsky (1997) enfatiza que é necessário que o educador conheça os aspectos positivos da pessoa com deficiência e, neste PDI, constatamos apenas aspectos negativos sobre Alice, conforme descreveremos a seguir.

Sobre este PDI, identificamos as seguintes informações sobre ela: dificuldades de aprendizagem; doença mental em avaliação; sonhos e pesadelos; choro, birra, oscilações de humor e agressividade; registro de deficiência intelectual moderada e doença mental com avaliação pelo Centro de Atenção Psicossocial da Infância e

²⁶ Anamnese é um documento utilizado pelas profissionais de AEE da escola do presente estudo. Refere-se às informações sobre a aluna e sobre a família a partir de entrevistas e atendimentos realizados pelas profissionais e respectivos registros. Objetiva a descrição de informações iniciais para a elaboração de um trabalho, no caso, pedagógico, com a aluna.

²⁷ O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento utilizado pela escola, guardado com outros documentos na pasta da aluna (laudos, pareceres, encaminhamento etc.), e no qual é descrito características sobre a mesma e sobre sua família, bem como orientações práticas para o trabalho pedagógico com Alice.

Adolescência (CAPSi); comportamento inadequado, desvio de conduta e mau uso da palavra a colegas e professores; apatia, falta de afeto e falta de higiene; não reconhece hoje, amanhã, dias da semana, meses do ano; fixação em conteúdo; não compreende o que lê e não faz tarefas sozinha. Sobre questões específicas como percepção (dificuldades, baixa associação); atenção (desconcentração, não atenta); memória (somente a curto prazo); raciocínio lógico (baixo); linguagem (vocabulário pobre, dificuldades de expressar sentimento, pensamentos e ideais). Sobre o relatório psicomotricidade, têm-se as seguintes informações: dificuldade de discriminação visual de formas; dificuldade na coordenação motora global; não avanço nas questões de escrita, reconhecimento de letras, sílabas e algumas palavras, cores, números e quantidade; não consegue amarrar cadarço, reconhecer formas, pular cordas e a memória visual é de 3 a 5 de 10 itens; e dificuldades em relação à criatividade.

As informações supracitadas que constam no PDI de Alice, sob responsabilidade da equipe de AEE, eram descritas apenas de modo informativo, pontualmente, sem detalhes sobre procedimentos, metodologias ou profissionais responsáveis pela sua descrição. Além disso, conforme pontuamos, constam apenas informações negativas sobre ela.

Em seus primeiros momentos na escola, segundo relato das professoras, Alice chegou suja, com um lenço amarrado na cabeça, várias blusas de frio e mau cheiro. Não aceitava que conversassem com ela e não aceitava ajuda. Corria pela escola, deitava e rolava no chão. A família não era acessível e não levava ao AEE no contraturno. Ela xingava e ameaçava jogar algo em alguém. Entretanto, apesar de todas as dificuldades relatadas pelas professoras neste início, elas mesmas informaram que conseguiram fazer com que Alice progredisse muito, pois atualmente ela estava mais bem vestida, limpa, sem mau cheiro, usava batom, acessórios e cuidava mais de si. Conseguiram também fazer com que Alice aceitasse a ajuda das professoras.

Nossa visão da aluna, nos aspectos físicos, é que ela se mostra uma aluna muito vaidosa, pois estava sempre de batom, acessórios no cabelo, tinha mochila cor de rosa e bolsa com detalhes, usava cachecol quando estava frio e destacava-se dos outros alunos pois era a única aluna com tantos adereços e detalhes. Frequentemente estava de esmalte nos dedos das mãos, apesar de que, com o tempo, ficavam desgastados e pela metade e assim ficavam por um bom tempo. Os funcionários da escola, professores ou outros, constantemente elogiavam aspectos físicos de Alice, como o penteado do cabelo, os

adereços que utilizava e o esmalte. Este fato, segundo as professoras, era utilizado como procedimento na educação dela e relatavam que o faziam pensando em sua autoestima.

Os momentos de demonstração de agressividade da aluna também eram constantes. Comumente, seja com a professora de apoio, seja com a professora regente, quando não conseguia fazer alguma tarefa passada pela professora, Alice demonstrava grande irritação. Alterava a voz e por vezes, xingava. Algumas falas de Alice, não só nestes momentos, mas em outros, que recortamos para evidenciar os aspectos destacados neste parágrafo:

“Aí, oh, tia, eu não sei, eu não dou conta mesmo!”
(quando a professora pediu que ela fizesse um exercício – diário de bordo n. 05 do dia 13/05/15).

“Aaaai tô estressando, ai que ódio, que ódio!” (quando a professora insistiu algumas vezes que fizesse um exercício – diário de bordo n. 05 do dia 13/05/15).

“Tia eu quero morrer, não quero esse mundo mais não!”
(quando a professora pediu que fizesse uma tarefa que não havia feito em momentos anteriores – diário de bordo n. 05 do dia 13/05/15).

“Ai, tia, me volta para o primeiro ano! Tia, me bomba!”
(quando a professora constatou que ela não havia acertado um exercício – diário de bordo n. 05 do dia 13/05/15).

“Na minha família todo mundo sabe ler e escrever, menos eu.” (quando a professora pediu que ela escrevesse uma frase como parte de uma tarefa – diário de bordo n. 07 do dia 21/05/15).

“Tô estressando com essa escola! Eu tô como muita raiva!” (quando a professora constatou que ela não havia acertado um exercício – diário de bordo n. 10 do dia 11/06/15).

“Isso não é doze não! Você tá errada!” (quando a professora informou que a resposta de determinado exercício de matemática era 12 – diário de bordo n. 10 do dia 11/06/15).

“Isso não é ‘lh’ não. Você tá errada! Ai, te falei, oh!”
(quando a professora tentava identificar em um exercício do livro didático, em voz alta, se o exercício referia-se a ‘lh’ ou a ‘nh’, tendo em vista que estava com as letras borradas pela borracha – diário de bordo n. 10 do dia 11/06/15).

“Eu não vou ser nada na vida, tia!” (quando a professora constatou que ela não havia acertado um exercício e insistiu que ela refizesse – diário de bordo n. 11 do dia 18/06/15).

“Eu não tô sabendo, tia! Eu não dou conta, eu não vou dar conta!” (quando a professora constatou que ela não havia acertado um exercício e insistiu que ela refizesse – diário de bordo n. 11 do dia 18/06/15).

“*P’ de quê, tia? E’ de quê, tia? Fala tia! Fala logo, tia!*” (quando a professora repetia as palavras para que Alice escrevesse, conforme uma tarefa do livro).

“*Eu não sei o que é isso não. Eu não sei!*” (quando a professora apontava o desenho para que Alice escrevesse a palavra – diário de bordo n. 11 do dia 18/06/15)

“*Eu quero sair daqui! Eu não gosto daqui!*” (quando a professora constatou que ela não havia acertado um exercício e insistiu que ela o refizesse – diário de bordo n. 13 do dia 09/07/15)

Além do tom de voz alto e alterado, era comum Alice bater o lápis ou a mão com força no caderno e espremer os punhos em sinal de raiva.

Essas frases eram comuns tanto em momentos quando Alice não conseguia realizar alguma tarefa, mas também em momentos em que a professora ou a pesquisadora não demonstravam atenção a ela por outra demanda do contexto, como quando outro aluno ou outro funcionário da escola chamava.

Essa questão de chamar a atenção para si também era constante não só em relação à pesquisadora ou a algum funcionário da escola, mas, e principalmente, em relação aos colegas de sala. Em relação aos funcionários da escola ou à pesquisadora, quando alguma destas pessoas estava ajudando-a em alguma tarefa ou atividade e sua atenção era desviada por outro aluno ou funcionário, era clara a demonstração de irritação de Alice. Além disso, Alice demonstrava-se autoritária nestes momentos. Como exemplo, citamos o momento em que sua folha de tarefas caiu no chão e ela gritou com a professora, de forma ríspida: “Pega, eu estou mandando!” Percebemos que muitas tarefas em que Alice poderia ser capaz de realizar sozinha, mesmo assim, ela solicitava auxílio da professora ou da pesquisadora. Exemplos destas situações são quando ela pergunta qual o caderno que era para pegar, mesmo tendo escrito em todas as folhas e ela conseguir identificá-lo em outros momentos; o dia da semana, mesmo tendo escrito no quadro em todas as aulas; pergunta “p. de quê?, r. de quê?” de forma insistente e desesperada, antes de sequer pensar na palavra.

Em relação aos demais colegas da turma, Alice demonstrava comportamentos que se traduziam em problemáticas cotidianas. As interações não eram tranquilas e naturais, mas, ao contrário, havia problemas. Podemos citar como exemplos: um dia em que a professora solicitou que os alunos chegassem para a frente e Alice gritou, rindo de forma debochada, que “Tem que chegar a fila toda porque ela é gorda!” Um dia em que a professora colou três estrelas em seu caderno pelas tarefas que realizou e ela disse,

depois que a professora saiu e aproveitou vários alunos olhando para este processo, que ela havia ganhado três estrelas e eles nenhuma; quando entrou uma aluna nova na turma e ela disse, com expressão de reprovção, “Aluna nova, para quê aluna nova?” Quando a professora perguntou sobre o coletivo de peixes, outra aluna respondeu e foi elogiada pela professora e Alice lançou-lhe um olhar de reprovção, demonstrando, claramente, não ter gostado; quando contou à pesquisadora, rindo do fato, que um dia fez um aluno faltar; em vários momentos em que ganhou algo de algum professor (uma vez um caderno, outra vez um chocolate, outras vezes vários “c” de certo no caderno, outras vezes estrelinhas de papel laminado no caderno, outra vez uma cola, entre outros), em que os demais alunos da turma olhavam, com atenção, o processo, e Alice lançava-lhes olhares e sorrisos demonstrando exibir o ocorrido aos demais.

Alice demonstrava não se preocupar com as regras da escola. Exemplos da situação registrados em nossas observções: Alice não respondia às chamadas; algumas vezes era sugerido a ela que fizesse o mesmo exercício que os demais alunos, mas poucas vezes ela seguiu essa orientação; um momento em que ela ganhou chocolates e não os comeu no recreio e disse à pesquisadora que comeria na sala, mesmo não podendo, mas que comeria sim porque ninguém iria ver. Além de não seguir as regras e orientações passadas pelas professoras, Alice ainda demonstrava para os demais colegas satisfação em fazê-lo, por meio de olhares e sorrisos lançados a eles.

O percurso de Alice pelas dependências da escola era típico. Na maioria das vezes não andava sozinha, mas sempre acompanhada por um funcionário e, após as duas primeiras semanas do nosso trabalho, passou a andar acompanhada pela pesquisadora. Alice segurava no braço ou na mão da pessoa que a acompanhava de forma firme e caminhava olhando para os lados, demonstrando desconfiança em relação às demais pessoas. No recreio, ela andava dessa forma até chegar próxima a uma funcionária que controlava a entrada e saída da escola e ficava ao lado dela durante o tempo do recreio, e depois, novamente, segurava-se em alguém para voltar para a sala. Era uma demonstração clara de desconfiança e insegurança no ambiente, e demonstrava-se segura quando próxima a determinadas pessoas, como uma funcionária da limpeza, algumas professoras e a pesquisadora.

Outra observção importante sobre a aluna: o fato de ela demonstrar-se bastante concentrada quando realizava uma tarefa sozinha. Em algumas aulas, Alice copiava a mesma matéria do quadro que os demais alunos. Em outras, realizava algum exercício paralelo; na maioria das vezes, exercícios que ela não terminara em outros momentos ou

outras aulas. Nestes casos, demonstrava concentração no que fazia e poucos eventos chamavam-lhe a atenção. Houve um fato em que, na sala de aula ao lado, um aluno havia jogado várias carteiras na parede, fazendo muito barulho. A maioria dos alunos da sala de Alice ficou agitada com o fato, tentando correr até a porta para ver o que acontecia, mas Alice continuava concentrada no caderno sem demonstrar perceber a movimentação. Esta situação repetia-se para demais eventos, como a professora chamando a atenção de determinado aluno, algum outro funcionário dar algum recado na turma, desentendimentos de colegas, entre outros.

A família de Alice não comparecia aos chamados pela instituição ou aos encaminhamentos de comunicados para assinatura pelas professoras e esse fato era caracterizado como uma família não presente em sua vida acadêmica pela escola. Exemplos disso seriam: na festa junina, em que Alice não participou porque ninguém da sua família havia assinado a autorização; nas vezes em que alguém da família era chamado na escola, não havia um representante de Alice; não havia quem a levasse no contraturno para o atendimento de AEE. Entretanto, falas referentes à família eram comuns por parte da aluna. Exemplos dessas falas seriam as vezes em que contava o nome dos irmãos e da mãe, e as respectivas idades, duas vezes para a pesquisadora e uma vez para a professora de apoio. Nas três vezes em que relatou para a pesquisadora seu sobrenome, com ênfase e escreveu no caderno para mostrá-lo. Das vezes em que a professora relatava algum nome de personagem, referente a determinada tarefa, e Alice repetia algum nome parecido de um parente, ou o nome do mesmo parente citado pela professora, principalmente primo, tio e irmãos. Isso nos evidencia que, apesar de a família de Alice ser caracterizada pela escola como não presente em sua vida acadêmica, os discursos de Alice demonstravam que, para ela, a família estava sempre presente.

Além destas questões, outras foram pontuadas que parecem conturbar o cotidiano de Alice e, conseqüentemente, as práticas educacionais relacionadas a ela. Pontuamos algumas, percebidas por nós e apontadas pelas professoras: algumas vezes, Alice relatava sobre seu irmão estar preso e, em outras, referia-se à polícia, de forma agressiva; houve um dia em que Alice, quando na aula de Português foi citada pela professora a palavra “palhaço”, disse, em tom de voz alterado e alto, que palhaço mata polícia, que não gosta e tem medo; algumas vezes ela não demonstrou conseguir situar-se, parecendo perder a noção do dia da semana, das aulas do dia e do horário, aparentando ficar perdida no tempo e nas rotinas diárias; por duas vezes em que a

professora de apoio pediu que ela repetisse as palavras, ela dizia, expressando irritação, que não conseguia, que fala tudo enrolado (o que não é fato!) e que é burra; em outro momento, contou que sua tia fala enrolado; houve um momento em que contou que roubou um doce de uma padaria quando seu primo não estava olhando, e que roubou algo da mochila de uma colega; houve ainda um momento em que estava dormindo na sala e, ao ser abordada pela professora, contou que havia dormido em uma cadeira no meio das panelas e que estava com sono.

As professoras

A professora regente refere-se a profissional responsável pelo ensino na sala de aula de ensino regular. Difere-se dos demais professores de outras especialidades, como a de Arte, o de Esporte Adaptado, a de Educação Física, a de Literatura e Linguagem e a de Ensino Religioso, bem como das professoras de apoio. A professora regente é responsável pelas disciplinas regulares de Português, Matemática, Geografia, Ciências e História. É quem permanece mais tempo com a turma. No caso da professora Clarice, refere-se ao 4º ano do Ensino Fundamental 1.

A legislação específica sobre as atribuições do professor regente data de 1977 e tem validade até os dias de hoje. Refere-se à carreira do magistério, a qual poderá exercer o papel de professor, de orientador educacional, de supervisor pedagógico, de inspetor escolar e de administrador educacional. No caso do professor, que se refere ao professor regente, suas atribuições, conforme inciso I, art. 13 do capítulo II, são

o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, auto-aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (MINAS GERAIS, 1977).

Já o papel do professor de apoio, criado em 2001 pela Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e preveem que esse serviço de apoio especializado seja realizado nas classes comuns mediante: “(a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; (c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; (d) disponibilização de outros apoios

necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (BRASIL, 2001b). A deliberação do Conselho Estadual de Educação, de 2003, institui que ao professor de apoio permanente em sala de aula seja

[...] habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem (PARANÁ, 2003, p. 20).

Esta deliberação esclarece o papel do professor de apoio, representados pelas professoras Cecília e Lygia em nosso estudo, que se refere ao auxílio ao professor regente e aos demais profissionais da escola, buscando um atendimento conforme as necessidades do aluno com deficiência por meio de recursos extras. Detalhemos, portanto, cada uma das professoras participantes.

a. A professora Clarice

Clarice é professora regente na escola País das Maravilhas desde a inauguração da escola. Em entrevista, afirma que possui dois cargos na escola, mas aposentou-se em um, que era do turno da tarde, e agora trabalha como professora regente do 4º ano do ensino fundamental, no turno da manhã. Possui formação em Pedagogia com especialização em Inovação Tecnológica em Educação.

Clarice afirma que, se pudesse, mudaria de profissão. Queixou-se da desvalorização da profissão e da agitação, agressividade e liberdade das crianças atualmente. Afirma que hoje em dia é mais difícil dar aulas que no início da sua carreira.

Atualmente, Clarice afirma não frequentar a educação continuada no Centro Educacional de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE²⁸) por questão do horário, afirmando não ter liberação para efetuá-lo, apesar de dizer que essa educação é de qualidade e importante para os professores.

²⁸ O CEMEPE é uma Instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia e tem o objetivo de executar atividades de capacitação e aperfeiçoamento de professores municipais e outros profissionais da educação. Tem a função de atuar visando à melhoria da qualidade do ensino e superação das dificuldades identificadas no contexto educacional (CEMEPE, 2016).

Clarice mostra-se uma profissional organizada e dedicada à educação. Durante o período da pesquisa, demonstrou ser pontual em todas as atividades diárias, organizada com o material, com o conteúdo disciplinar e com o planejamento de cada aula. Demonstra afeto em relação a seus alunos, como na atenção direcionada a eles com o olhar, na utilização de diminutivos e outras palavras afetuosas referentes a eles e na demonstração de preocupação e olhar atento quando solicitado seu auxílio, mas nos momentos necessários, também demonstrou firmeza nas intervenções, como nas vezes em que chamou a atenção dos alunos por algum comportamento inadequado (levantar-se e/ou conversar enquanto ela explica a matéria). Entretanto, não se apresenta envolvida com os demais setores e/ou atividades da escola, tendo em vista as constantes falas sobre falta de informação de determinado assunto, conforme pontuaremos nas análises de sua prática pedagógica.

A maior parte das observações que realizamos ocorreu durante as aulas da professora Clarice e, portanto, é uma personagem central em nossos estudos. Sua prática será descrita e analisada com detalhes na seção de análise dos dados.

b. A professora Agatha

Agatha é professora de Educação Física na escola, de várias séries do Ensino Fundamental. Além das aulas regulares de Educação Física, também exerce as atividades de psicomotricidade²⁹ com as crianças com deficiência. Assim como Clarice, está na escola desde sua inauguração. É graduada em Educação Física e possui especialização em Educação e Movimento, em Psicopedagogia, em Educação Psicomotora e em Psicanálise.

Agatha é satisfeita com sua profissão. Afirma e demonstra gostar do que faz. Queixa-se em relação ao salário, mas afirma que não se vê em outra profissão. Frequenta, uma vez por mês, a educação continuada no CEMEPE, não na área de Educação Física, mas de Psicomotricidade. Trabalha com Psicomotricidade na rede municipal e é professora de pós-graduação nesta área.

Agatha apresenta amplos conhecimentos tanto na sua área de atuação quanto sobre educação inclusiva. Demonstra conhecer essa área do conhecimento e aplicá-la

²⁹ Conforme a Associação Brasileira de Psicomotricidade, esta é a ciência cujo objeto de estudo é o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está associada ao processo de maturação em que a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas é o próprio corpo (ABP, 2015).

em suas aulas. Mostra-se afetiva, utilizando diminutivos e outras palavras afetuosas direcionadas aos seus alunos, conversando sorrindo e demonstrando preocupação e olhar atento quando solicitado seu auxílio, e conhece tanto as características pessoais deles quanto familiares e sociais. No geral, apresenta-se uma profissional envolvida, dedicada e organizada com o trabalho. Detalharemos sua prática nos capítulos seguinte.

c. A professora Cecília

Cecília é professora na escola e trabalha tanto no apoio nas salas de aula regulares quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno do horário de aula dos alunos. Portanto, exerce atividades nos dois turnos e seu público de trabalho refere-se aos alunos do ensino fundamental que possuem deficiência. Exerce atividades tanto na sala de aula regular acompanhando alunos com deficiência durante o ensino, quanto na sala de AEE em atividades de atendimento.

Essa profissional tem formação em Pedagogia, Filosofia e cursa faculdade de Psicologia, atualmente. Tem especialização em Neuropedagogia, Psicanálise e Educação Especial. Afirma e demonstra satisfação com sua profissão, principalmente em relação à educação especial.

Parece-nos que Cecília é a profissional da escola que acompanha Alice com mais frequência. Presenciamos diversos atendimentos a Alice no horário de aula realizado por Cecília, bem como era ela quem era chamada para resolver problemas em sala de aula em relação a essa aluna. Os contatos com a família de Alice também eram feitos por Cecília. No geral, constatamos que sua rotina profissional é complexa e movimentada, quase sempre resolvendo problemas que surgem no cotidiano, distanciando-se do seu planejamento. Nas palavras da própria Cecília, ela é “tipo bombeiro, apagando fogo”. Estes são aspectos da sua prática que analisaremos na seção de análise de dados.

No geral, Cecília demonstra-se envolvida e dedicada com o trabalho com as crianças com deficiência. Demonstra afeto em suas intervenções com as crianças, tanto no tom de voz, quanto nas falas utilizando-se de sorrisos afetuosos, palavras no diminutivo e atenção no olhar. Envolve-se com questões pessoais e familiares delas e expressa conhecimentos tanto sobre as deficiências com que trabalha quanto com aspectos dos princípios da educação inclusiva.

d. A professora Lygia

Lygia, assim como Cecília, é professora na escola e trabalha tanto no apoio ao aluno com deficiência na sala de aula regular, quanto nos atendimentos de AEE. Ou seja, também trabalha dois turnos, manhã e tarde, ora prestando apoio na sala, ora no contraturno dos alunos com deficiência com o atendimento especializado. Seu público de trabalho são as crianças com deficiência do ensino fundamental da escola.

Antes da profissão de professora, trabalhou em uma creche. Sua formação é Pedagogia e tem especialização em Educação Especial. No início da sua carreira, trabalhou tendo formação em magistério e contabilidade, e há seis anos fez o curso de Pedagogia, quando já estava na rede municipal como professora. Tem cursos na área de educação especial, como Libras e Soroban³⁰. Ingressou na área de educação especial por acreditar que seria uma área mais fácil de trabalhar, entretanto, constatou ser mais difícil. Voltou para a sala de aula regular, mas posteriormente, surgiu uma oportunidade de voltar para a educação especial e, daí em diante, passou a gostar do trabalho.

A rotina de trabalho de Lygia, assim como de Cecília, parece complexa e movimentada, com muitas demandas que surgem no momento, distanciando o trabalho dela de algum planejamento. Realiza as atividades de apoio na sala regular, no AEE no contraturno do aluno e é uma das responsáveis por resolver demandas dos alunos com deficiência encaminhados pelas professoras regentes. Também é quem faz o acompanhamento com a família deste público.

Informou-nos que está satisfeita com o trabalho e que ama o que faz. Essas questões, bem como as outras relacionadas à sua prática serão exemplificadas e discutidas nas análises.

3. O desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa teve início no dia 23 de abril de 2015, data em que realizamos o primeiro contato com a escola, por telefone, no qual fomos atendidos pela vice-diretora. Neste primeiro contato, a vice-diretora informou que a escola é referência em deficiência intelectual na cidade, que este seria um bom trabalho e pediu que aguardássemos entrar em contato informando os procedimentos legais para a realização

³⁰ De acordo com o Centro Paulistano de Soroban, este se refere a um instrumento de cálculo capaz de efetuar qualquer tipo de operação matemática, oportunizando o desenvolvimento de habilidades importantes a quem o maneja como atenção, observação, discriminação visual e auditiva, memória, concentração, controle motor e equilíbrio entre pensamento e ação (CPSOROBAN, 2004).

da pesquisa. Após uma semana, contatamos novamente a vice-diretora, por telefone, por não termos recebido retorno e ela se desculpou relatando que havia se esquecido, mas que poderíamos marcar para ir à escola em quatro dias, que se referia à segunda-feira seguinte.

Neste primeiro dia de presença na escola, que se refere ao dia 04/05/15, aguardamos por 30 minutos até a chegada da vice-diretora, conforme agendado. Ao nos ver aguardando, ela apresentou-se de forma breve e demonstrando bastante pressa, pedindo-nos os papéis. Questionamos: “Quais papéis?” e ela disse que era da autorização da pesquisa, do seguro. Iniciamos uma explicação sobre como se procede as pesquisas pela Universidade Federal de Uberlândia e sobre os procedimentos do Conselho de Ética, entretanto, ela nos deu as costas e disse para aguardar. Em seguida retornou dizendo que precisava dos papéis. Perguntamos se estávamos autorizadas a realizar a pesquisa naquele espaço, se existem alunos com deficiência intelectual e se esses alunos são frequentes. Nesse momento, ela ligou para outra pessoa perguntando se existem alunos com deficiência intelectual e se são frequentes. Retornou a atenção à pesquisadora informando que existiam sim esses alunos e que eles eram frequentes. Portanto, informamos que, como este era o local de realização da pesquisa, retornaríamos no dia seguinte com os papéis da autorização da pesquisa assinado pela Universidade Federal de Uberlândia.

No dia seguinte, conforme agendado, ao procurarmos pela vice-diretora, ela pediu-nos para aguardá-la. Aguardamos em torno de 30 minutos, quando ela se aproximou e, sem nada dizer, mexeu nos papéis que estavam no colo da pesquisadora, pegou alguns aleatórios e entrou na sala da direção. Pouco depois, outra pessoa, que só depois soubemos que se tratava da diretora, sem nada dizer anteriormente, pediu-me os papéis. Perguntamos “De quais papéis vocês estão falando?”. A diretora respondeu: “Da entrevista, eu quero ver as perguntas”. Então lhe mostramos o modelo da entrevista semiestruturada, informando que não necessariamente seriam aquelas perguntas, pois seria necessário o conhecimento do funcionamento da escola antes de elaborar um roteiro definitivo de entrevista. Pouco tempo depois, disse que não podemos relatar o nome da criança e que o pessoal de AEE não está na escola às terças-feiras. Dissemos que os participantes não seriam identificados e que o dia de realização da pesquisa poderia ser flexível. Ela, então, afastou-se sem nada dizer. Em seguida, a diretora retornou com os papéis assinados, apresentando uma professora (Cecília), que nos acompanharia. Essa professora, já apresentada por nós, demonstrou muita atenção e

interesse pela pesquisa, dizendo, sorrindo, que é um trabalho muito bacana e que seria muito bom o desenvolvimento naquele espaço. E, por fim, convidou-nos até a sala dela para conversarmos sobre a pesquisa.

Neste primeiro contato com Cecília, traçamos um planejamento sobre quais seriam os participantes, e dias e horários para as entrevistas e observações. No total, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professoras, conforme o planejamento com Cecília, incluindo ela mesma. Com Cecília foram três entrevistas, com Clarice foram duas, com Agatha e Lygia, uma entrevista. Já as observações totalizaram 16 dias, incluídos os períodos da manhã e da tarde e os espaços da sala de aula, do atendimento no AEE e no pátio durante os recreios e intervalos. Na seção seguinte, detalharemos estes procedimentos de construção de dados.

No diálogo inicial com Cecília, pedimos que ela nos sugerisse um aluno com deficiência intelectual para que fizesse parte do nosso estudo, visando conhecer em profundidade as práticas pedagógicas que se referissem a ele. Neste momento, ela convidou mais duas professoras para apresentar o trabalho e nos ajudar a decidir qual seria o aluno. Após a conversa, nos foi sugerida uma aluna do 4º ano, Alice, conforme já descrevemos, por se tratar de um caso interessante em que se envolviam vários profissionais e várias questões, principalmente sociais.

Após a decisão da aluna como participante da pesquisa, Cecília acompanhou as pesquisadoras até a sala de aula para nos apresentar a professora regente, Clarice, e a turma da referida aluna. Perguntei-lhe sobre os dias e horários para conversarmos e para as observações, e ela relatou: “Tem que ser no módulo, né? Porque como você está vendo, durante as aulas é difícil”, apontando para a turma que observava todo esse processo de forma atenta. Os dias de entrevistas com ela e das observações foram, por fim, combinados neste momento.

Nas observações da sala de aula da professora regente, sentamo-nos em uma das carteiras dos alunos, geralmente de algum aluno que faltou no dia, todas próximas à carteira de Alice. A aluna senta-se na última carteira da fileira do meio (de um total de cinco fileiras na sala). A professora de apoio senta-se à esquerda desta aluna e nós, à direita dela. Registramos, por escrito, todas as observações que realizamos logo após o término das mesmas, com seus respectivos detalhes. Vários alunos questionaram a presença das pesquisadoras e informamos a eles que estávamos aprendendo como a professora ministra suas aulas.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa referente às entrevistas e observações, presenciamos várias demonstrações de resistência quanto ao nosso ato de pesquisar, além dos acontecimentos durante o contato inicial com a escola, questões estas já previstas por nós em nossos estudos teóricos anteriores.

Citando algumas dessas demonstrações de resistências registradas em nossos diários de campo e observações, procedimentos que detalharemos na seção seguinte: nos momentos em que buscamos agendar as entrevistas, em alguns casos, fomos recebidas com demonstração de incômodo e resistência quanto ao procedimento, em falas como: “Essa entrevista é rapidinho?”; por três vezes ao longo dos registros “Quando você vai terminar?”; “Você precisa continuar vindo? É todo dia a mesma coisa”; “Achei que seu estágio já havia acabado”; “Você vai gravar a entrevista? Ai ai ai...”. Houve uma professora em que havíamos marcado o dia e o horário da entrevista e, no momento, ela desculpou-se dizendo ter se esquecido. Um momento em que solicitamos observar uma aula, e a professora, apesar de ter concordado, questionou se iríamos atrapalhá-la; vários momentos e por parte de várias professoras, não só as participantes, em que disseram que a pesquisadora era estagiária e passaram tarefas relacionadas ao trabalho pedagógico, apesar de, por várias vezes, termos explicado sobre os procedimentos e objetivos do trabalho de pesquisa.

Carvalho e Vilela (2003) apontaram sobre estas situações de resistências ao destacar que não só nas palavras dos entrevistados, mas também no processo de interação entre pesquisador e a pesquisa, situações como rejeição, desconfianças, inseguranças e admirações podem ser percebidas neste processo. A mesma autora alerta-nos que os professores podem sentir-se avaliados com a presença do pesquisador e demonstrar incômodos frente a ele (CARVALHO; VILELA 2003).

Conforme destacamos na seção sobre formação e desenvolvimento docente, Nóvoa apontou sobre as sensações de desconfiança e controle no meio docente, tendo em vista um contexto em que muito se fala sobre escola e sobre os professores e pouco falam os professores (NÓVOA, 2008). Sabemos que o contexto educativo tem sido alvo de investigações e teorizações constantes e temos ciência de que o fato de estarmos sendo observados, investigados e analisados nos pode causar inseguranças e desconfianças.

Tendo ciência dessas questões, consideramos que nossa presença incomodaria e afetaria a dinâmica de trabalho já estabelecida neste ambiente escolar. Apesar disso, também percebemos questões opostas, como demonstrações de apoio e admiração pelo

trabalho, muitas vezes das próprias pessoas que demonstraram resistências. Um exemplo: a professora Agatha, ao ser informada sobre o trabalho que se iniciaria naquele contexto, disse, com ênfase e erguendo as duas mãos: “Eba, alguém está olhando para nós!”.

Behrens (2007, p. 448) alertou-nos que, comumente, os professores chegam à escola com sentimentos de insegurança e de despreparo, “recebem boas-vindas e depois são deixados sozinhos”. Consideramos, também, os estudos de Tardif (2000, p. 12), que nos orientam que é necessário ir até as reais situações de ensino para ver como esses profissionais “pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas”. Ao mesmo tempo em que nossa presença pode ser incômoda a esses profissionais, o fato de perceberem alguém preocupado com eles, alguém buscando compreender como trabalham, como fizemos, pode ser interpretado como na fala da professora participante que vibrou com nossa presença.

Não somente na fala desta professora, mas em outros momentos, percebemos demonstrações de satisfação com nossa presença. Algumas professoras emprestaram-nos materiais durante o processo da pesquisa, como livros e materiais avulsos sobre assunto relacionados à educação especial e educação inclusiva.

4. Sobre os instrumentos de construção de dados

Os instrumentos de construção dos dados do presente estudo são: (a) entrevista semiestruturada, objetivando um diálogo construtivo, participativo e integrado com nossas participantes da pesquisa; (b) a observação das aulas do 4º ano do Ensino Fundamental na sala em que estuda a aluna Alice, objetivando compreender as práticas das professoras e seu dia a dia; e, por fim, (c) análise documental, objetivando complementar nossa interpretação dos dados por meio de documentos relacionados à prática pedagógica desses professores.

As formas de registros das observações ocorreram por meio de registros de observações³¹ e diário de bordo³², registros nos quais tais observações são detalhadas

³¹ O registro de observação é um método utilizado pelas pesquisadoras e refere-se ao detalhamento dos acontecimentos durante as observações escritos logo após a realização de cada observação em um arquivo de edição de textos no computador.

³² O diário de bordo refere-se a um método utilizado pelas pesquisadoras no qual foram registrados os acontecimentos diários durante as visitas à escola, as impressões das pesquisadoras, bem como

conforme dias, horários, locais e participantes envolvidas. As formas de registros das entrevistas são por meio de gravações de áudio³³ e transcrição das gravações de áudio³⁴, registros nos quais os detalhes das entrevistas foram descritas conforme participantes envolvidas, dias e horários.

A seguir, detalhamos cada instrumento.

a. Entrevistas

Lüdke e André (1986, p.34) apontam uma vantagem importante da utilização deste instrumento de construção de dados. Para essas autoras, a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disso, a entrevista, para González Rey (2005, p. 89), objetiva converter-se em diálogo e a comunicação, portanto, seria uma “via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem”.

As entrevistas para o presente estudo consolidaram-se como um diálogo entre entrevistadora e professoras participantes, com planejamento sistematizado e flexível. Lüdke e André (1986, p.34), sobre essa flexibilidade, pontuam que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento flexível.

Desta forma, para as entrevistas deste estudo, primeiramente utilizamos dois roteiros, um para a entrevista com a professora regente (Apêndice A, “Roteiro de entrevista com professora regente”) e um para a entrevista com as professoras de apoio

informações pontuais como datas, horários, responsáveis e locais da realização de cada instrumento de coleta de dados (entrevistas, observações e análise documental). Esses registros foram escritos e organizados em um programa de edição de textos no computador.

³³ As gravações de áudio referem-se a um método utilizado pelas pesquisadoras durante as entrevistas, cujo diálogo foi gravado utilizando-se de programa de gravação de áudio em um aparelho de celular, após o ciente das participantes.

³⁴ A transcrição das entrevistas é um método utilizado pelas pesquisadoras visando à transposição do áudio para o texto escrito. Após a gravação do áudio, é realizada a transcrição de todas as informações contidas neste áudio, na íntegra, utilizando programa de edição de texto no computador.

(Apêndice B, “Roteiro de entrevista com professora de apoio”). Foi necessária a construção desses dois roteiros de entrevistas diferentes devido às práticas de trabalho dessas duas profissionais se diferenciarem, como destacamos nas seções anteriores. As perguntas foram elaboradas conforme os objetivos do trabalho, buscando investigar tanto detalhes da sua prática e metodologia pedagógica, quanto aspectos da sua formação e desenvolvimento profissional. Além destes aspectos, ainda foram elaboradas perguntas que buscavam investigar aspectos relacionados ao referencial teórico construído, principalmente no que se refere às concepções sobre a educação especial, sobre a educação inclusiva e sobre a deficiência intelectual. Foram, ainda, investigadas situações cotidianas e do contexto escolar destas profissionais. Em um momento posterior, após a realização da primeira entrevista com cada professora, identificamos a necessidade de complementarmos a entrevista com outras perguntas, tendo em vista que o contexto complexo educacional demandou novas perguntas investigativas e, portanto, construímos outro roteiro de entrevista (Apêndice C, “Roteiro de entrevista complementar”) e a realizamos posteriormente com as participantes da pesquisa Cecília, Lygia e Clarice.

As sete entrevistas (TABELA 05, p. 108) foram agendadas com antecedência com todas as professoras, gravadas em áudio, transcritas e, posteriormente, organizadas em categorias de análises. Quatro destas entrevistas não foram gravadas: uma da professora Clarice e uma da professora Lygia, tendo em vista o desconforto quanto à gravação relatado pelas professoras, e duas da professora Cecília, pois configurava informações confidenciais e particulares referentes à aluna e a presença do gravador demonstrou incomodar a profissional. Entretanto, nestes casos, foram registrados tópicos durante a entrevista para posterior descrição detalhada. Cada entrevista durou entre 25 a 50 minutos. Em alguns momentos, foi necessário finalizar a entrevista e continuá-la em outra ocasião, devido a outras demandas dessas profissionais. Após a realização da entrevista com cada participante, em um momento posterior, agendamos uma segunda entrevista complementar, tendo em vista que identificamos a necessidade de complementar alguns dados que ficaram omissos, pouco claros ou incompletos durante nossas análises. Com os registros e as transcrições das entrevistas de cada participante, organizamos as categorias de análises de dados.

A tabela 5 sintetiza a organização das entrevistas realizadas durante a pesquisa. Os números das entrevistas (primeira linha da tabela) serão citados nas análises de dados.

TABELA 5: INFORMAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.

Entrevista	01	02	03	04	05	06	07
Data	11/05/15	11/05/15	14/05/15	14/08/15	20/08/15	02/07/15	20/08/15
Professora	Agatha	Cecília	Clarice	Clarice	Lygia	Cecília	Cecília
Duração (minutos)	30	50	35	30	25	40	30
Gravação de áudio	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não

Fonte: Anotações das pesquisadoras.

b. Observações

De acordo com Lüdke e André (1986), consideramos que a utilização da observação pode apresentar características pessoais do pesquisador que compõem a construção dos dados, como sua história de vida, aptidões, bagagem cultural, grupo social etc. Isso significa que nosso olhar como pesquisador pode ser seletivo, priorizando observar alguns aspectos e ignorar outros. Entretanto, para Lüdke e André (1986, p.25), “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” são imprescindíveis para possibilitar um controle e sistematização da utilização deste instrumento.

Considerando essas ponderações e sistematizações, a observação, para o presente estudo, apresenta-se como um importante instrumento de construção de dados, tendo em vista que, segundo Lüdke e André (1986, p.26) permite que nos aproximemos da perspectiva dos participantes, já que podemos acompanhar “*in loco* as experiências diárias dos sujeitos [para] tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações”. No nosso caso, tendo em vista que as práticas cotidianas das professoras participantes são nosso objeto de estudo, o instrumento de observação torna-se uma ferramenta imprescindível para a concretização da pesquisa.

Para a construção dos dados da referida pesquisa utilizamos um roteiro/guia das observações (Apêndice D, “Roteiro-guia das observações”), com o objetivo de orientarmos e organizamos nossas observações e os respectivos registros. Os tópicos

deste roteiro/guia de observações, conforme apêndice D, foram organizados a partir dos objetivos do presente estudo e do levantamento bibliográfico apresentado. Importante salientar que os tópicos foram utilizados apenas como um guia. Entretanto, durante as observações e os respectivos registros, os tópicos abordados extrapolaram os do roteiro/guia, tendo em vista a complexidade de acontecimentos durante as observações.

Todas as observações foram registradas em diário de campo, conforme um exemplo no apêndice E.

As observações foram realizadas uma ou duas vezes por semana ao longo de quatro meses, totalizando 16 dias de observações, durante todo o horário de aulas da aluna do estudo de caso (TABELA 6, p. 112), abordando aulas de ensino regular, que envolveram aulas de Português, Geografia, Ensino Religioso e Educação Física, bem como o referido apoio realizado pelas professoras de AEE durante estes horários no ensino regular. Realizamos observações durante o trabalho de AEE no contraturno (período da tarde), entretanto, devido à ausência da referida aluna, durante a pesquisa, nos trabalhos do contraturno, por dificuldades de a família levá-la à escola nesse turno, os dados foram em menor quantidade (totalizando dois) que os durante o turno de ensino regular (totalizaram 16). As observações estenderam-se, também, aos intervalos, recreio e demais momentos de diálogos informais entre as professoras. Algumas observações (n. 01, 02, 04, 08, 12 e 16) não contaram com a presença de Alice, pois envolviam espaços diferentes dos da sala de aula ou de AEE com a presença da aluna e/ou aconteceu em momento que Alice não foi à aula no referido dia.

Todas as observações foram acompanhadas de registros escritos após cada observação, onde foram relatadas detalhadamente as ocorrências. Em um momento posterior, estes relatos foram analisados conforme categorias de análises (especificadas em outro tópico).

A tabela 6 organiza as informações sobre as observações e os números de observações (primeira coluna da tabela) serão citados nas análises de dados

TABELA 6: INFORMAÇÕES SOBRE AS OBSERVAÇÕES.

Diário de bordo	Data	Local	Período
01	04/05/15	Pátio, direção e supervisão	Manhã
02	05/05/15	Pátio, direção e supervisão	Manhã
03	11/05/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã e tarde
04	12/05/15	AEE e pátio	Manhã
05	13/05/15	Ensino regular e pátio	Manhã
06	14/05/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã e tarde
07	21/05/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
08	28/05/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
09	04/06/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
10	11/06/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
11	18/06/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
12	02/07/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
13	09/07/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
14	06/08/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
15	13/08/15	AEE, ensino regular e pátio	Manhã
16	20/08/15	AEE e pátio	Manhã

Fonte: Anotações das pesquisadoras.

c. Análise documental

Conforme Bell (1993), a análise documental pode ser um instrumento central para as pesquisas ou um instrumento complementar aos dados obtidos por outros métodos. No caso do presente estudo, a análise documental tem o objetivo de complementar os dados construídos nas entrevistas e nas observações, tendo em vista que nosso objetivo de estudo é a prática pedagógica de professores que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual e, portanto, os instrumentos de entrevistas e observações são centrais na construção dos dados e a análise documental torna-se instrumento complementar.

Bell (1993) alerta sobre a seleção dos documentos a serem analisados, sugerindo planejamento no momento da seleção. Para o presente estudo, considerando essas sugestões, os documentos analisados foram selecionados conforme nosso objetivo de estudo, ou seja, a prática pedagógica do professor do aluno com deficiência intelectual.

Garcia (2007, p. 137), aponta que as fontes de documento são “históricas, constituídas sob um conjunto de condições e, portanto, deve-se extrair delas os elementos relacionados a cada objeto de investigação”. Em nosso caso, extraímos dos documentos analisados os elementos relacionados à prática pedagógica do professor participante, que foram: (1) os cadernos da aluna onde havia vários exercícios em papéis colados passados pelas professoras. Registramos as informações que constavam nos cadernos e os registros das informações foram organizados nas categorias das análises; (2) folhas de exercícios específicos para a aluna, os quais, em alguns casos, a professora nos cedeu cópias. Da mesma forma, as folhas compuseram os registros das observações e dos diários de campo para posterior análise e organização nas categorias de dados; (3) a pasta da aluna contendo seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) específico. Tendo em vista a não autorização de cópias destes dados, por questões éticas, realizamos registros sobre eles para melhor compreensão do contexto da aluna, bem como dos planejamentos paralelos das professoras em relação àquele contexto.

5. Descrição de um dia típico na Escola Municipal País das Maravilhas

Após as descrições metodológicas e respectivas abordagens deste estudo, apresentação do ambiente e das participantes e a descrição dos procedimentos de análises de dados, apresentemos ao leitor um exemplo de um dia típico da escola:

Na escola municipal País das Maravilhas, o início do horário de aulas do turno da manhã é movimentado. As crianças começam a chegar antes do horário do sinal das 7h00, já por volta das 6h30, e continuam chegando até às 7h30. Elas chegam nas vans da prefeitura, a pé sozinhas ou com a família, ou, a minoria, a família leva de carro ou moto, deixa a criança na porta da escola e elas entram sozinhas. As crianças que chegam até às 7hrs entram por um portão lateral na escola, onde formam uma fila para ir até o pátio, já dentro da escola. No pátio, formam a mesma fila, separando a fila dos meninos e das meninas. No sinal das 7hrs, a professora se aproxima dessas filas e acompanha a turma até a sala de aula, no segundo andar da escola. Após o sinal, o portão principal fecha e uma funcionária da escola fica ao lado desse portão. Os alunos que chegam após esse horário, entram por esse portão principal, que é aberto pela funcionária, e direciona-se sozinho para sua sala de aula.

Essa rotina não é válida para Alice que, ao chegar à escola, entra pelo portão principal e aguarda sentada em uma das três cadeiras de uma longarina situada ao lado

da cadeira da funcionária responsável pelo portão. Alice aguarda lá até a chegada da professora para levar a turma para a sala de aula, momento em que corre para a fila. Neste momento, Alice fica sozinha, ou conversando com a funcionária do portão, ou conversando com alguma colega de sala que se aproximou dela.

As turmas sobem uma a uma para as salas de aula, momento que é bastante barulhento. Em seguida, assim que todas as turmas entram para suas respectivas salas de aula, predomina um silêncio no pátio e nos corredores.

Ao entrar na sala, os alunos, ainda agitados, chegam as carteiras de cada fileira para a frente para organizar espaço suficiente nas carteiras para se sentarem. Nesse momento, conversam uns com os outros, brincam, gritam e cantam. Outros permanecem quietos em sua carteira.

Alice, ao entrar na sala de aula, vai da porta até sua carteira (a última da fileira do meio, de um total de cinco fileiras de carteiras) correndo. Senta-se e, nos dias que ela está mais agitada, entra em alguma das brincadeiras dos demais alunos; nos dias em que está mais quieta, era comum que alguma aluna se aproximasse dela para elogiá-la.

A professora, ao entrar com a turma, fazia algumas observações ou comentários sobre a agitação dos alunos, sobre a quantidade de carteiras, sobre a posição do armário, ou outros assuntos. Em seguida, chamava os alunos para rezar e fazia um “Pai Nosso”. Após a reza, informava as tarefas do dia (matéria, conteúdo, página do livro etc.).

Após essas atividades, depois que os alunos já iniciaram as tarefas propostas, algumas vezes a professora de apoio entrava na sala e sentava-se ao lado de Alice; outras vezes, caso ela não chegasse, a professora regente aproximava-se de Alice e pedia que aguardasse a “tia” chegar. Caso a professora de apoio não chegasse, dizia à aluna que iria passar alguma tarefinha para ela. Essas tarefinhas, algumas vezes, referiam-se a um exercício que ela já havia passado anteriormente, outras vezes referiam-se a tarefas de desenhar, colorir ou completar desenhos. Após o início dos nossos trabalhos de pesquisas, ao sentarmos ao lado da aluna, quando não havia a presença da professora de apoio, a própria pesquisadora acompanhava Alice nas tarefas passadas pela professora regente.

Quando Alice estava fazendo alguma tarefa passada pela professora regente, sem a presença da professora de apoio, com ou sem o acompanhamento da pesquisadora, Alice intercalava sua atenção na tarefa passada e na interação com os colegas. Normalmente, tentava realizar a tarefa de forma rápida, contando com as respostas dos colegas ou o acompanhamento da pesquisadora, para em seguida conversar com outros

alunos ou alunas que se sentavam perto dela. Ao finalizar a tarefa, chamava pela professora regente para que ela corrigisse. A professora, ao corrigir as tarefas, comumente adotava o método de passar de carteira em carteira, mas quando Alice terminava, chamava-a impacientemente, não aguardando sua vez.

Já com a presença da professora de apoio, o comportamento de Alice diferenciava-se no sentido de não haver interação com os colegas. A professora de apoio chegava, sentava-se ao lado esquerdo de Alice (a pesquisadora sentava-se do lado direito), folheava seu caderno procurando por tarefas em atraso e, então, propunha que Alice fizesse aquela tarefa. Na maioria das vezes, Alice resistia fazer a tarefa proposta. Por vezes, utilizava palavrões, expressava gestos agressivos com as mãos, desviava a atenção da professora de apoio contando algo pessoal sobre sua família, dizia, com veemência, que não faria a tarefa porque não dava conta ou porque estava com preguiça, ou intitulava-se de “burra”.

Nos primeiros horários, a aula era interrompida pelo menos uma vez ao dia; ou para algum recado de outro funcionário da escola (reunião, eventos da escola, chamar atenção dos alunos sobre desentendimentos no recreio etc.) ou para contar a quantidade de carteiras que havia na escola.

Com o sinal do recreio, os alunos logo se agitavam nas carteiras e, ao comando da professora, saíam da sala e formavam fila do lado de fora, uma de meninos e uma de meninas. Alice corria para o final da fila e segurava na mão da pesquisadora com força e fazia o percurso até o pátio olhando para os lados, demonstrando desconfiança. Algumas vezes, brincava com alguma colega na sua frente na fila de chutar-lhe os pés ou puxar o cabelo e, quando a colega olhava para trás, ela olhava para cima.

Assim que chegava ao pátio, largava a mão da pesquisadora e corria para um espaço separado no pátio, próximo ao portão de entrada, e sentava-se na mesma carteira da longarina do início das aulas, ao lado da funcionária responsável pelo portão. Ali comia um lanche que trazia de casa, normalmente, bolacha, ou algum lanche que havia ganhado de alguma funcionária da escola. Poucas vezes comeu a comida que a escola servia e, dessas vezes, foi acompanhada por alguma funcionária presente no pátio durante o recreio.

Quando os alunos chegam ao pátio com as professoras, neste momento, a professora regente ou outra responsável pela turma (como a professora de Educação Física, de Ensino Religioso ou outra responsável por atividade diversificada), dirigia-se

para a sala dos professores para tomar café e conversar com as demais professoras, enquanto as crianças ficavam no pátio.

No pátio, durante o recreio, algumas funcionárias da escola acompanhavam a movimentação: ora uma funcionária da limpeza ou da cozinha, ora uma das diretoras, ora a supervisora. Em momento algum presenciamos professores no pátio durante o recreio dos alunos.

Ao sinal sonoro que indicava o final do recreio, a professora direcionava-se para o local aonde seria formada a fila para o retorno à sala de aula. Quando a professora chegava até o pátio, neste momento, a turma corria para formar as duas filas e aguardar a professora. Então, retornavam para a sala de aula.

Normalmente, após o recreio ou no segundo horário após o recreio, alternava-se a matéria ministrada pela professora regente, a qual seguia o mesmo procedimento de informar as atividades do dia ou retomar alguma tarefa de casa. A mesma rotina do início do horário, sobre a professora de apoio, ocorria após o recreio: ora a professora de apoio não comparecia e a professora regente passava alguma tarefa para Alice fazer com o acompanhamento da pesquisadora ou dos colegas; ora a professora de apoio comparecia e tentava passar tarefas do caderno de Alice em atraso para serem realizadas naquele momento.

Mais ao final da aula, a turma de Alice estava já bastante agitada, por volta das 11h00. Muitos alunos em pé, fora das carteiras, jogando papéis uns nos outros ou falando alto. Alice, quando não havia a professora de apoio, interagia com a agitação dos demais alunos. Em várias aulas, nesse horário final, a professora regente buscou por alguma atividade alternativa, como a brincadeira de força³⁵, ou deixava os alunos finalizando as tarefas e conversando entre eles.

A partir deste horário, a aula era interrompida várias vezes pela chegada das vans, em que os motoristas iam até a sala de aula chamar cada aluno da sua respectiva van. Alice era uma das primeiras a sair da sala neste momento, de forma rápida e agitada.

³⁵ Brincadeira de força refere-se a um jogo em que uma pessoa (no caso a professora) desenha traços horizontais no quadro, cada traço referente a letra de uma palavra que apenas o professor sabe. Os alunos dizem letras aleatórias e o professor, caso a letra pronunciada tenha na palavra, escreve-a. Se não tiver essa letra, desenha um membro de uma pessoa, primeiro cabeça, depois corpo, depois os dois pés e depois os dois braços, totalizando seis membros. Quando desenhado todos os membros, ou seja, errado seis letras, na última ou sétima letra incorreta o professor faz um traço entre o desenho da cabeça e do corpo, referindo-se à pessoa desenhada ter se enforcado. Ao longo da escrita das letras e do desenho dos membros da pessoa, os alunos tentam adivinhar a palavra por meio das letras que já foram escritas. Ganha quem acertar a palavra

Com o sinal do término das aulas, às 11h25, o mesmo procedimento do recreio se repetia. Formavam-se duas filas do lado de fora da sala, a professora regente acompanhava a turma até o pátio, depois até a lateral da escola, e lá deixava os alunos, que saíam pelo portão lateral até a porta principal da escola, onde encontravam seus responsáveis. Essa movimentação, também era acompanhada pela diretora.

Apresentamos neste capítulo as características e abordagens utilizadas neste estudo, a descrição do local e a apresentação das participantes do trabalho, o desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos e instrumentos metodológicos de construção dos dados e, por fim, apresentamos um dia típico na escola, objetivando iniciar nossas análises desses dados. No capítulo seguinte, apresentaremos nossas análises.

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE ALICE

“Quando eu lia contos de fadas, imaginava que esse tipo de coisa nunca acontecia, mas, agora, eis-me no meio de uma história dessas!”
Lewis Carroll, 1865 (CARROLL, 2000, p. 21).

Quando nós, pesquisadores, estamos estudando as práticas docentes nas salas de aula da universidade, nos laboratórios de estudos, lendo livros e artigos sobre esse assunto, não compreendemos como as coisas podem acontecer nas escolas de forma tão diferente daquela em que estudamos. Ao adentrarmos nesse campo e conviver neste contexto docente, conforme apresentamos no capítulo anterior, começamos a compreender tal realidade, objetivo deste capítulo, e nos vemos no meio de uma história dessas. Assim como Alice relata na epígrafe sobre estar em um conto de fadas.

Após apresentar os procedimentos metodológicos e instrumentos para a construção dos dados desse estudo, bem como o cenário e as personagens descritos no capítulo II, o objetivo do terceiro capítulo é descrever e analisar os dados construídos à luz do referencial teórico detalhado no primeiro capítulo.

Nosso objeto de estudo é a prática pedagógica das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, na tentativa de compreender como as práticas se estruturaram e consolidaram nas atividades diárias da sala de aula. Nossos objetivos específicos se referem a: 1) investigar as concepções das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, com foco nos princípios e objetivos da educação especial e inclusiva; (2) investigar as práticas pedagógicas dessas professoras e como se dão no cotidiano escolar; e (3) identificar os desafios, as expectativas e as respectivas necessidades formativas para o exercício da docência. Desta forma, estruturamos as seguintes categorias para análises de dados, conforme as observações, entrevistas e análise de documentos:

1. A prática pedagógica das professoras	a. Dificuldades cotidianas
	b. Atividades das professoras de apoio e AEE
	c. Atividades das professoras de ensino regular
2. Formação, desenvolvimento e percursos pessoal e profissional docente	a. História e características pessoais e profissionais
	b. Satisfação, motivação e frustrações com o trabalho
	c. Formação e desenvolvimento docente
3. Concepções das professoras	a. Concepções sobre a deficiência intelectual
	b. Concepções sobre a educação especial e a educação inclusiva

1. A prática pedagógica das professoras

A primeira categoria de análise de dados refere-se à prática pedagógica das professoras participantes. Dividimos esta categoria em três subcategorias e utilizaremos aqui os codinomes descritos nas seções anteriores.

a. Dificuldades cotidianas

Uma das questões que pontuamos em nossas análises foi em relação às inúmeras dificuldades cotidianas que parecem abarrotar o contexto escolar. Apresentamos como a construção histórica da educação no Brasil, em particular a educação especial e, principalmente, em relação à deficiência intelectual, conduziu às dificuldades que os profissionais da educação presenciam diariamente. Descrevemos como essa construção histórica interfere, diretamente, nas problemáticas atuais dos princípios da educação inclusiva.

Uma das problemáticas recorrente em nossas análises é em relação à falta de pessoal e, em consequência disso, a sobrecarga das educadoras. É uma questão não só observada no trabalho com a educação especial, mas na escola toda. A dinâmica que constatamos, durante as observações, é complexa, movimentada e agitada. Os

profissionais na escola estão constantemente com pressa ou atrasados para determinada tarefa. Além disso, constatamos que as profissionais que trabalham com os alunos com deficiência se envolvem em vários tipos de tarefas diferentes, sem a possibilidade de um planejamento prévio ou programação, de forma que as demandas surgem constantemente.

Cecília, professora de apoio, relatou-nos que lá elas fazem de tudo: “*São como bombeiras que apagam incêndios*” (entrevista n. 02). Presenciamos uma professora, de determinada sala, chamá-la para consertar um parafuso da carteira de um aluno com deficiência física, contexto este em que Cecília nos relatou que lá elas fazem de tudo (diário de bordo n. 03). Houve outro fato, também envolvendo Cecília: presenciamos uma professora regente chamá-la na sala de AEE. Cecília, retornando do atendimento a essa demanda, relatou-nos: “*Ela me chamou só para acordar o menino, acredita?*” (diário de bordo n. 16).

Justamente pelo excesso de atividades, falta de tempo e falta de pessoal, todas as professoras participantes da nossa pesquisa relataram que têm pouco tempo para o diálogo e para reuniões para falar, especificamente, sobre seu aluno. Segundo elas, as conversas são mais informais, pelos corredores. Agatha, que é uma professora de ensino regular, evidencia-nos essa situação:

Acaba que muitas vezes você quer saber um pouco mais sobre a vida desse aluno, você quer saber um pouco mais a respeito desse aluno mesmo, às vezes chamar a família, às vezes fazer uma visita na casa desse aluno, então são ações que fogem dessa rotina de aula e de atendimento. E a gente não tem esse tempo para isso. [...] Para você estudar, fazer reuniões com o grupo interdisciplinar, para discutir esse caso, ações podem... a gente não tem esse tempo. Então esse tempo maior, acho que ia ser de mais qualidade no trabalho. (Agatha, professora de Educação Física) (entrevista n. 01).

A professora de ensino regular, Clarice, também nos relatou situações neste sentido. Segundo ela, recebem o aluno especial sem informação alguma, e reclama que sente falta disso, para que não seja surpreendida e para que possa se programar. Em suas palavras: “*A gente não tem esse momento não. A gente conversa mesmo é no corredor, nas salas, não temos um momento para sentar*” (entrevista n. 03).

Essa falta de tempo e esse excesso de atividades decorrentes também são evidentes não só por parte das professoras de ensino regular, mas também em relação às professoras de apoio. Cecília nos relatou problemas para reunir-se, encontrar-se com a professora da sala regular, tendo em vista que esta só vem em um turno e pode coincidir de ir ao turno em que ela não está atendendo. Constatamos esse desencontro entre as profissionais devido a essa diferença de turnos de trabalho. Nas palavras de Cecília,

“eu não tenho essa troca com ela” [com a professora regente]. “Como que está meu aluno lá na sala de aula? Está como uma samambaia? Está interagindo com ele? Agora não, se eu estou de manhã, eles me procuram, eu vou” (entrevista n. 02).

O desencontro de informações devido às questões citadas é presente no percurso da pesquisa. Identificamos conversas de corredores como “ouvi falar que...” sem uma constatação mais direta, e percebemos que, comumente, uma profissional pouco conhece o que a outra faz. Cecília nos relatou que o fato de ser um professor por horário de apoio na sala de aula dificulta a integração das informações (diário de bordo n. 09). Ou seja, cada professor de apoio fica por um horário com um aluno, em seguida troca de turma e/ou aluno para acompanhá-lo, em seguida tem outras demandas de AEE, outras demandas das demais salas de aula, outras demandas dos recreios, e assim sucessivamente, ao longo do dia, evidenciando essa dinâmica complexa, movimentada e, podemos dizer, turbulenta do trabalho dessas profissionais, não apenas de AEE, mas também de ensino regular.

Esta dinâmica analisada contraria as teorias que expusemos no capítulo sobre formação de professores. Marcelo Garcia (1999), Tardif (2000), Imbernón (2001), Behrens (2007), Nóvoa (2008), Canário (2008) e Marcelo (2009) enfatizam a necessidade de um trabalho colaborativo, coletivo e compartilhado. São unânimes quanto a esta necessidade da prática para o desenvolvimento destes profissionais. Entretanto, o contexto observado e analisado desfavorece essa trajetória formativa e do desenvolvimento docente.

Ainda em relação às dificuldades cotidianas, Cecília relatou-nos que o ideal seria que tivessem um professor de apoio por aluno especial (entrevista n. 06). Entendemos que essa prática é inviável de ser atendida distante da realidade das escolas públicas brasileiras. Interpretamos que, se isso fosse possível, as professoras teriam condições de

trabalhar em congruência ao que apresentamos sobre Vigotski, atendendo às individualidades dos alunos. Entretanto, além do pouco pessoal, a dinâmica e os procedimentos de trabalho, evidentemente, deturpam as condições para isso. E, justamente por este motivo, Cecília relatou-nos que a direção havia priorizado que o trabalho da professora de apoio ocorresse na aula da professora regente, tendo em vista que ela fica mais tempo com os alunos (entrevista n. 06). Essa questão, além das demais citadas, evidencia-nos a falta de pessoal no espaço escolar e, conseqüentemente, a contradição à execução de um trabalho compartilhado e colaborativo entre as profissionais.

Cecília, na entrevista, relatou-nos que são trabalhos diferentes que exerce a pessoa de apoio, que se refere àquela professora que acompanha o aluno durante o ensino regular, a pessoa de AEE, que se refere àquela no contraturno, e o cuidador³⁶, que também se trata de um profissional específico (entrevista n. 06). Entretanto, conforme observamos e nos foi relatado, é comum que o professor de AEE faça o papel do cuidador. Cecília informou-nos que, em outros momentos, havia apenas um cuidador na escola, especificamente para esse serviço e que ficava na escola uma hora por dia. Atualmente, quem mais tem feito esse trabalho são as faxineiras e as merendeiras, além delas mesmas (entrevista n. 06). Nas palavras de Cecília: *“Eles querem que a gente atenda as crianças, tipo aqui, agora, eu tenho meu aluno para atender, e eles querem também que eu dê assistência na sala de aula”* (entrevista n. 02). Essas falas e esses relatos evidenciam-nos, além da falta de pessoal e do excesso de atividade, a falta de especificação entre as funções e atividades de cada profissional.

A falta de pessoal e falta de tempo estão relacionadas a outra problemática que se refere à falta de profissionais especializados para trabalhar com a educação especial. Na estrutura escolar, não há psicólogo, assistente social, enfermeiro, fisioterapeuta, ou outro profissional relacionado ao trabalho da educação especial. Segundo as professoras participantes, elas precisam contar com esse atendimento na rede municipal; entretanto, muitas vezes esse atendimento é lento e é necessário aguardar um tempo antes que se inicie. Além disso, segundo nossas participantes, muitas vezes a família não tem condições de levar o aluno com deficiência para esse atendimento. Por esses motivos, é

³⁶ A profissão de cuidador consta em um projeto de lei de nº 228 de 2014, a qual altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 58º, acrescentando parágrafos sobre a garantia de assistência de um cuidador aos alunos com deficiência, cujo profissional deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados e seu piso salarial fixado em setenta por cento do piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, para a jornada de quarenta horas semanais.

comum encontrarmos alunos que apresentam deficiência sem esse atendimento adequado.

Nas palavras de Cecília: *“Cadê essa equipe multidisciplinar?”* (entrevista n. 02). Para ela,

“(...) uma rede de profissionais, acho que, assim, a gente não tem um psicólogo na escola, não tem assistente social, não temos um psiquiatra para você estar encaminhando, você encaminha a criança e é seis meses para você ter um retorno. Então eu acho que isso dificulta, dificulta muito nosso trabalho” (entrevista n. 02).

Conforme Jannuzzi (2004) e Pessotti (1984), os estudos sobre a educação da pessoa com deficiência, não só no Brasil, foi estruturado com base nas ciências da Medicina e Psicologia, principalmente. A entrada da Pedagogia neste rol de conhecimentos é recente. Entretanto, conforme nossas análises, os professores, nas práticas diárias, não podem contar com profissionais para compor uma equipe multidisciplinar, já que não se prevê a presença deles no cotidiano escolar e o encaminhamento para a rede mostra-se moroso e pouco eficiente. Mais uma vez, defrontamo-nos com os professores na linha de frente da educação especial, entretanto, sozinhos.

Uma consequência inevitável, da qual não podemos deixar de citar, é em relação à saúde do profissional. Em um momento posterior, destacaremos as motivações e as frustrações com o trabalho. Entretanto, é importante citar, neste contexto, que uma consequência da problemática aqui relatada são os frequentes adoecimentos desses trabalhadores. Ao longo da nossa pesquisa, presenciamos a ausência de alguns profissionais afastados por questões de saúde e, inclusive, duas das professoras participantes.

Além dessas questões, que são inerentes ao contexto escolar, problemáticas externas também foram identificadas nas falas das nossas participantes como dificuldades cotidianas. Segundo todas as participantes, algumas imposições que vêm “de fora”, ou seja, que não são elaboradas por elas, dificultam suas práticas. Agatha nos relatou que falta vontade pública (entrevista n. 01). Disse-nos, em entrevista, que a secretaria determina o que tem que acontecer na escola, mas que quem está lá (na secretaria) não conhece a realidade da escola e, muitas vezes, não seria aquilo que eles estariam precisando naquele momento. Segundo ela: *“Até os momentos que a gente*

para para estudar vem determinado pela secretaria da educação” (entrevista n. 01). Lygia, ao ser questionada sobre as políticas públicas em relação ao seu trabalho, relatou-nos: *“Podia ser melhor; eles falam muito e fazem pouco”*; que *“mostram uma coisa, mas a realidade é outra”* (entrevista n. 05). Queixa semelhante à de Cecília, que nos relatou *“As coisas vêm, assim, de cima para baixo. E a gente tem que aceitar”* e que *“às vezes não te dá o subsídio necessário para isso acontecer da forma como deveria estar acontecendo”*, que *“tinha que haver mudanças políticas, de como fazer essa inclusão funcionar bem”* (entrevista n. 02). Contou-nos, ainda, que o próprio conteúdo escolar não são elas que determinam, que vem de fora e o professor regente é obrigado a seguir (entrevista n. 07).

Jannuzzi (2004) nos alertou sobre as políticas públicas, que os investimentos destinados à educação da pessoa com deficiência, pelo governo, no Brasil, ao longo da história, mostraram-se insuficientes. Havia precariedade quanto ao corpo técnico e as orientações aos professores eram imprecisas. Hoje, conforme nossas professoras participantes, parece-nos que o cotidiano escolar ainda sofre as consequências da precariedade dos investimentos e orientações prestados pelas políticas públicas.

Paralelamente às dificuldades relacionadas às políticas públicas, tanto Cecília quanto Agatha relataram-nos as dificuldades com o transporte, que se exige que a criança frequente o contraturno para atendimento no AEE, mas que não há esse transporte no contraturno (entrevista n. 01 e n. 02). É mais um aspecto que demonstra as dificuldades relacionadas à materialização das exigências postas pelas políticas públicas.

Essas dificuldades apontam-nos para a questão de inclusão do aluno com deficiência na sala regular, situação exigida nas leis, conforme relatamos no primeiro capítulo. Entretanto, no cotidiano, essa prática pode não ser tão simples e nem efetiva. Cecília nos relatou que nos casos como de alunos com paralisia cerebral seria muito difícil atendê-los e prestar o apoio na sala regular e que, portanto, o atendimento teria mais resultados se fossem feitos no AEE (entrevista n. 02). Ou seja, para Cecília, em alguns casos extremos, a inclusão na sala de aula com os demais alunos pode não ser tão efetiva quanto se ocorresse fora dela, no AEE. Além disso, o atendimento desse aluno na sala regular carece de outras necessidades imprescindíveis, como a presença de apoio constante, do cuidador, de métodos especiais, de equipe multidisciplinar, entre outras necessidades.

Entendemos que a interação social na sala de aula entre os alunos é uma ferramenta valiosa para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os alunos e, talvez principalmente, para os com deficiência intelectual. Mesmo nos casos mais graves dessa deficiência, como no exemplo de Cecília sobre alunos com paralisia cerebral, essa interação é importante. Entretanto, compreendemos a expressão de Cecília ao afirmar que seria melhor que esse aluno fosse atendido separadamente, na sala de AEE, já que seu trabalho carece de recursos fundamentais para efetivá-lo de fato.

Outra problemática externa, paralela, relatada com frequência pelas professoras participantes como dificuldade cotidiana, refere-se às questões familiares. Cecília contou-nos que, comumente, as famílias não têm condições de levar o aluno para o atendimento multiprofissional na rede (entrevista n. 02 e 06). Contou também como a família dificulta o trabalho delas e, como exemplo disso, citou um caso em que a família não estava medicando o filho, conforme determinação médica, e os reflexos dessa falta de medicamento foram percebidos no espaço escolar (entrevista n. 02). Apesar de não concordarmos com a medicalização imoderada e isolada de outras formas de atendimento, Cecília apresentou essa questão como um exemplo de problemática familiar. Contou, ainda, que é exigido que os alunos voltassem na escola no contraturno, mas as famílias não têm condições de levá-lo na escola para esse atendimento (entrevista n. 02); nas palavras de Agatha, sobre a presença da família:

“Talvez a maioria não seja presente nem envolvida. A discriminação, a exclusão, ela acontece principalmente na família. A falta de aceitação da deficiência no seio da família. Isso às vezes é relapso. A família não aceita e chega aqui com discurso que aceita, mas quando você chama para uma conversa, uma festinha de dia das mães, você percebe. É nítido a não aceitação” (entrevista n. 01).

Perguntamos à professora Lygia qual o problema da integração do aluno com deficiência na sala comum, pensando em Alice, e ela, de imediato, respondeu-nos *“São os pais. É a família!”* (entrevista n. 05). Perguntamos o porquê, e ela nos disse que qualquer coisa que acontece, os pais vão lá; que os alunos não podem ser tratados tão diferentes e que, no caso de Alice, é falta de limites e falta de compromisso dos pais; que *“Alice é diferente porque não tem família e já os outros não aceitam chamar a atenção”* (entrevista n. 05). A prontidão e ênfase da resposta na entrevista desta

professora evidenciam-nos um aspecto que parece incomodar esses profissionais, que é em relação à família desses alunos com deficiência e as respectivas responsabilidades. No caso dela, foram dois extremos apontados, um em que a família se mostra ausente das questões escolares, como no caso da Alice, e outra em que há excesso de cobrança por parte dos familiares.

Ainda em relação à fala de Lygia sobre Alice ser diferente por não ter família, entendemos que existe um modelo de família preestabelecido pelas professoras que difere do modelo de família de Alice e, portanto, a professora afirmou que ela não tem uma família. Entendemos que Alice tem uma família, conforme constatamos e relatamos na seção anterior, mas cujo modelo se distancia dos modelos tradicionais de famílias formadas por pai, mãe e irmãos.

Compreendemos as dificuldades relatadas pelas professoras em relação à família dos alunos; entretanto, entendemos que culpar a família pelos problemas vivenciados por elas em relação ao trabalho com o aluno com deficiência apresenta-se mais como uma necessidade de determinar culpados e atribuir responsabilidades que como uma problemática em si. Conforme destacamos no primeiro capítulo, as questões que envolvem a educação especial são mais históricas, políticas e econômicas que familiares, apesar da presença da família ser intrínseca a todas essas questões.

Apesar dos aspectos classificados como dificuldades cotidianas relacionadas à família dos alunos, é importante ressaltarmos um aspecto positivo relacionado a esse mesmo assunto, apontado por uma das professoras de apoio. Segundo Cecília,

“às vezes a escola não vê isso com o olhar que eu tenho; os pais, hoje, eles têm uma visão muito mais abrangente dos direitos que eles têm e eles têm brigado muito pelos direitos que eles têm. Eles já sabem que as crianças têm o direito de estar na escola, de ter uma assistência, e eles estão brigando por isso, e essa coisa tem chegado para a gente. Às vezes de uma forma ou de outra, seja um intérprete de Libras que eles sabem que eles têm direito, eles vão e buscam. Seja através de um passaporte para a criança cadeirante, seja através da cuidadora que antes não tinha, aí descobre que o filho tem direito, aí vai e busca. Então isso tem nos ajudado também. Porque eu acho que não é só aqui no pedagógico” (entrevista n. 02).

Ou seja, a família desses alunos, seja pela ausência ou negligência queixadas pela escola, seja por excesso de cobranças, tem interferido nos espaços escolares e esses

reflexos têm sido caracterizados como dificuldades para esses educadores; entretanto, esses mesmos aspectos, reconhece a professora, podem ser positivos e impulsionadores dos princípios da educação especial às políticas públicas, já que as famílias têm demonstrado conhecer essas políticas e exigido seu cumprimento nos espaços escolares, conforme a fala de Cecília.

Além destas dificuldades cotidianas específicas apontadas é importante citarmos as falas que expressavam todas essas percepções:

Cecília:

“Eu sei que não é fácil também ter uma sala com cinco crianças especiais e mais trinta” (entrevista n. 02).

“Você esforça, você busca, você tenta fazer o melhor que pode, e isso não é reconhecido” (entrevista n. 02).

“Tem sala que tem mais necessidade. Tem sala que é impossível o professor ficar” (entrevista n. 02).

“A gente sabe que é muito difícil. Às vezes é impossível” (entrevista n. 02).

Clarice:

“Quando a gente recebe um aluno, igual ela, na sala, você pode se preparar porque você vai ter que se desdobrar” (entrevista n. 03).

“Acho que precisa de alguém o tempo todo lá com Alice” (entrevista n. 03).

“Não adianta, Alice não acompanha mesmo, precisa das meninas de apoio” (entrevista n. 04).

Lygia:

“Tem que ter apoio constante na sala de aula [...] Tem que ter alguém o tempo todo com o aluno” (entrevista n. 05).

As falas expressam as dificuldades que apontamos, referentes à: falta de pessoal e, conseqüentemente, a sobrecarga de trabalho; falta de profissionais especializados e a dificuldade de acesso à equipe multidisciplinar na rede pública; falta de tempo para diálogos e reuniões, principalmente para falar especificamente do aluno; questões familiares, seja em relação à negligência ou ao excesso de cobranças; e às políticas públicas, que parecem não conhecer a realidade da escola e determinam imposições sem o devido conhecimento da realidade escolar. Tudo isso interfere direta e negativamente em suas práticas pedagógicas. Compreendemos, assim, que a efetivação de uma formação continuada se torna uma prática de difícil concretização.

Nesta seção, pontuamos os aspectos das dificuldades cotidianas percebidas pelas nossas professoras participantes e analisadas. Pontuaremos, nas próximas seções, as atividades desenvolvidas pelas professoras.

b. Atividades das professoras de apoio e de AEE

As profissionais que exercem as atividades de apoio e de AEE referem-se às nossas personagens Lygia e Cecília. Em nossas observações, percebemos e analisamos que o cotidiano delas é complexo. Existe uma grade constando o nome da responsável, o horário, a turma e o aluno para o qual elas deverão dar o apoio na sala regular. Entretanto, as demais demandas de trabalho são constantes, não só no atendimento agendado, do contraturno, mas também, e principalmente, nas demandas inesperadas, tanto de alunos que são encaminhados para o AEE por algum problema específico, quanto para resolução de problemas com alunos com deficiência na sala de aula, como citamos nos exemplos de elas serem chamadas para arrumar um parafuso da carteira ou para acordar um aluno com deficiência que estava dormindo. Problemas com alunos com deficiência no pátio da escola, como nos casos que presenciamos em que o aluno ou não queria ir para o recreio, ou não queria retornar para a sala de aula (observações n. 07, 08 e 12), essas mesmas profissionais eram chamadas. No nosso estudo de caso, a aluna Alice, ao longo do trabalho, foi encaminhada para atendimento na sala de AEE algumas vezes, não no contraturno, mas no horário regular, devido a algum problema específico na sala de aula, na maioria das vezes, por comportamento agressivo ou por falas relacionadas à sexualidade. Qualquer situação estranha à sala de aula em relação aos alunos com deficiência (e não somente Alice), esse aluno era encaminhado para a sala de AEE, que se situa no mesmo andar das demais salas de aula. E, neste espaço, as professoras que ali atuam (não só Cecília e Lygia, mas as demais que trabalham no AEE) são chamadas para verificar a situação. Quando o encaminhamento se referia a Alice, quem prestava esse atendimento eram Cecília e Lygia.

Além dessa dinâmica, percebemos que alguns alunos são encaminhados para a sala de AEE para demandas específicas, como quando presenciamos um aluno com deficiência pedir lápis e borracha no AEE por ter esquecido a bolsa de lápis em casa e outro que pediu uma cola (diário de bordo n. 04). As profissionais, Lygia e Cecília atendem essas demandas referentes ao aluno com deficiência.

Além dessas práticas, as profissionais realizam o atendimento individual com o aluno, a partir da elaboração de uma anamnese e a formulação do respectivo PDI, (Plano de Desenvolvimento Individual). Em nossas entrevistas sobre o processo, percebemos que há um investimento detalhado nesse trabalho (entrevistas 02 e 06), contando com atendimentos tanto ao aluno quanto à família e descrição de características específicas desse público. O PDI tem informações detalhadas que podem contribuir para um planejamento de trabalho, de fato, especializado com a aluna. Além disso, as professoras de apoio demonstraram conhecer bastante o contexto familiar e as características de Alice. Entretanto, essas informações e características específicas são todas negativas, conforme já destacamos, contrariando as propostas de Vygotsky (1997) que enfatizam como sendo de suma importância conhecermos os aspectos positivos das pessoas com deficiência.

Neste trabalho realizado por essas professoras observamos e analisamos detalhes sobre a individualidade da aluna Alice e de sua família, sobre sua personalidade, sobre suas características de aprendizagem, sobre aspectos a serem trabalhados em seu percurso educativo e cujas descrições e detalhamentos compunham o PDI. Tais detalhes são congruentes aos destaques pedagógicos que ora realizamos em nossa construção teórica, momento em que apontamos autores que apresentaram estudos detalhados sobre o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual, os quais são unânimes ao afirmar a necessidade de uma análise, diagnóstico e planejamento detalhado e minucioso sobre características e particularidades desse alunado, antecedendo a qualquer trabalho educativo.

Vygotsky (1997) apontou que é necessário que delineemos os processos de desenvolvimento da criança objetivando vencermos seu atraso. E são práticas assim que constatamos na organização das professoras participantes. Elas, sob a responsabilidade de Lygia e Cecília, no caso de Alice, apresentaram um diagnóstico e planejamento detalhado e minucioso sobre Alice e sua família, por meio deste PDI.

Ao longo das observações da prática dessas professoras durante o apoio, percebemos várias ações que demonstraram empenho e dedicação ao trabalho e muitas ações correspondentes aos destaques pedagógicos que construímos e aos princípios sobre a educação inclusiva e os estudos de Vigotski que apresentamos. Entretanto, percebemos ações contraditórias a esses mesmos princípios e estudos.

Ao questionarmos os procedimentos do trabalho de apoio na sala regular, as professoras informaram-nos que o objetivo é o de oferecer material e suportes conforme

o conteúdo trabalhado pelo professor, buscando atender às especificidades do aluno (entrevistas n. 05 e 06). Vygotsky (1997) destacou que a criança com deficiência não aprende menos que as demais crianças, mas diferente; que a diferença entre elas é qualitativa, não quantitativa; que a criança com deficiência logra do mesmo que a criança sem, mas por outro caminho. Ou seja, a intenção de ação e o planejamento das professoras Lygia e Cecília buscavam por este caminho, objetivando materiais e métodos especiais para atender às individualidades da criança com deficiência.

O material e métodos especiais para o atendimento das crianças com deficiência na escola que observamos referiam-se a jogos e material didático, por exemplo, como o que destacamos sobre um rolo de papéis contendo os dias da semana e meses do ano. Além desses materiais, as professoras relataram procedimentos diferenciados, como o fato de ler a prova para Alice, em vez de a aluna fazê-la por escrito como os demais alunos. Apesar de compreendermos a imprescindibilidade de utilização de métodos e material especiais para o atendimento aos alunos com deficiência, não presenciamos esses procedimentos serem concretizados por parte das professoras. Além disso, os métodos e materiais que as professoras afirmaram utilizar, em nosso entendimento, podem não ser efetivos para a prática pedagógica de Alice, tendo em vista que são baseados nas características de Alice e estas foram todas descritas com conteúdos negativos. Além disso, esses métodos e material não envolviam a interação social com outros alunos, procedimento que consideramos de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento de Alice.

Nas nossas entrevistas, as professoras de apoio informaram-nos que se busca trabalhar com Alice o mesmo conteúdo com os demais alunos de sua turma (entrevistas n. 02, 05 e 06). Quando essa prática não era possível, tentava-se, pelo menos, trabalhar a mesma disciplina comum aos demais. Por exemplo, se a turma estava trabalhando matemática, com Alice trabalhava-se Matemática. Entretanto, nas nossas observações, muitas vezes, não acontecia desta forma. Citemos alguns exemplos:

Em uma aula de Português, Alice realizava tarefas de Matemática com a professora de apoio (Lygia). Quando entrou na sala outra professora de apoio, para acompanhar Alice, em outro horário, que também era aula de Português, Alice continuou com os mesmos exercícios de Matemática durante estes dois horários (diário de bordo n. 05). Outro exemplo, também da disciplina de Português, uma das professoras de apoio (Lygia) passou as páginas do caderno de Alice que estava em cima da carteira e verificou vários exercícios em branco e propôs completar aqueles

exercícios durante aquela aula (diário de bordo n. 05). Esta mesma prática ocorreu por quatro vezes (em dias diferentes) nas aulas de Português (observações 07, 10, 11 e 14). Em algumas delas, Alice recusou-se a completar a tarefa indicada pela professora de apoio, a qual, prontamente, disse-lhe “*Vamos fazer outro, então*” (diário de bordo n. 11). Houve outro momento, com a professora de apoio, em que a professora regente passou uma brincadeira de força no quadro, para que a turma participasse, mas Alice continuou completando as tarefas da aula anterior, que se referia à leitura de um texto de Português (diário de bordo n. 10). Houve dois outros momentos em que Alice estava fazendo tarefas da disciplina de Ensino Religioso na aula de Português e continuou a fazê-lo na aula de Geografia (diários de bordo n. 10 e n. 14).

No geral a professora de apoio, Lygia, buscava por exercícios não realizados em aulas anteriores, no caderno de Alice, para que fosse feito naquele horário. Algumas vezes coincidia de ser a mesma disciplina dos demais alunos, mas algumas vezes, isso não ocorria. Apenas nas aulas de Ensino Religioso e de Educação Física Alice fez as mesmas tarefas que os demais alunos em todos os dias que observamos. Nas demais, o conteúdo era diferente.

Analisando esse dado, constatamos que não é realizado um trabalho com métodos especiais para atender às individualidades da aluna Alice, mas sim tarefas que estavam em atraso em relação aos demais alunos. Algumas destas tarefas eram elaboradas pelas professoras de apoio conforme as individualidades de Alice, mas muitas outras, a maioria delas, eram tarefas que a professora regente passou para a turma e Alice não fez com os colegas. E o momento de completá-las era aquele, durante o apoio na sala regular.

Entretanto, entendemos que o contexto e as dificuldades cotidianas apresentadas na seção anterior justificam essas práticas. As próprias professoras Clarice, Cecília e Lygia, nas entrevistas, relataram-nos que o trabalho que deve ser feito em paralelo com Alice, no AEE, não era possível devido à ausência dela no contraturno e, portanto, muitas vezes esse trabalho era feito durante o próprio ensino regular, com o apoio (entrevista 02, 04 e 05). Sem esse trabalho de AEE, paralelo, em outro turno, não havia possibilidade do desenvolvimento de Alice para que acompanhasse a aula regular, dificultando o trabalho. Clarice relatou-nos ao final de uma aula em que direcionava os alunos para o pátio: “*Não adianta, Alice não acompanha mesmo! Precisa das meninas do apoio*” (entrevista n. 04). Em outro momento, ao perguntarmos como o trabalho com Alice seria diferente dos demais, e ela nos disse: “*Lógico que eu tenho que trabalhar*

com ela de maneira bem diferente que eu trabalho com os outros. Porque ela não acompanha, ela não entrosa ali naquele assunto que você está. Fica um pouquinho à parte” (entrevista n. 03). Além disso, em vários momentos, não foi possível a presença da professora de apoio no ensino regular por necessidades de atendimentos de outras demandas, consideradas mais urgentes. Essa inconstância do trabalho de apoio também é identificada como um fator que dificultou a efetividade do trabalho. É evidente que, neste momento, todo aquele planejamento minucioso e os detalhamentos sobre Alice do PDI perdeu-se e outras práticas aleatórias foram seguidas, desconectadas deste PDI, como exercícios anteriores que Alice não fez com os demais colegas ou alguma tarefa de colorir, desenhar ou de completar.

Vygotsky (1997) coloca que o que deve ser alvo no trabalho educativo das crianças com deficiência intelectual não seriam os processos elementares e concretos. Ressalta que há uma tendência nos espaços pedagógicos em exercitar predominantemente as funções elementares. Entretanto, tendo em vista que a atenção do trabalho pedagógico desta criança deve ser direcionada à superação dos seus limites, que ela deve desenvolver, mais do que as outras crianças, rudimentos do pensamento e que a deficiência deve ser superada, e não adaptada (VYGOTSKY, 1997). O autor destaca que devemos investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, planejamento, atenção e memória voluntária (VIGOTSKI, 1998). Ele critica o investimento na educação sensoriomotriz, no adestramento e nas sensações isoladas, nos movimentos singulares, nos processos elementares singulares e inferiores, seguindo a lei do menor esforço e evitando o investimento nos elementos abstratos. (VYGOTSKY, 1997). E apresenta que devemos orientar-nos contra essas limitações por meio do investimento nas funções superiores, que é onde a deficiência apresenta-se mais penosa. Entretanto, uma metodologia comum do trabalho de apoio com Alice é a utilização de material concreto, tendo em vista a deficiência intelectual de Alice. Esta questão foi observada por nós nas práticas das professoras e nos foi afirmada nas entrevistas com Cecília e Clarice (entrevista n. 03, 06), contrariando a metodologia de trabalho proposta por Vigotski (1997; 1998).

Práticas de facilitar o conteúdo para que Alice acompanhasse eram comuns e constantes em nossas observações. Citemos alguns exemplos. Um exercício de Português em que havia um desenho e Alice deveria escrever a palavra correspondente embaixo desse desenho. A professora de apoio, Lygia, ficou na dúvida se o desenho se referia a linha ou agulha, e fez essa pergunta em tom de voz alto. Após pensar por uns

segundos, disse a Alice, “desenha agulha que é mais fácil” (diário de bordo n. 05). Em outro momento, também com essa professora de apoio, o exercício tratava-se de escrever a palavra “sacolinha”, e a professora disse-lhe “escreve sacola que é mais fácil” (diário de bordo n. 10).

Sobre facilitar o conteúdo para o aluno, Vygotsky (1997) ressalta que a criança com deficiência não aprende menos do que a criança sem deficiência, mas de outra forma, sendo sua diferença qualitativa e não quantitativa. Coloca que deveríamos renunciar à noção da criança com deficiência como uma semelhança diminuída da normal e rechaçar o conceito de uma escola especial como uma escola comum prolongada em tempo e material abreviado (VYGOTSKY, 1997). Entretanto, conforme apontamos nas dificuldades cotidianas, as professoras parecem não conseguir efetua-los na prática, tendo em vista a ausência da aluna no contraturno para realização do trabalho, ao excesso de demandas cotidianas, a descontinuidade de apoios e a falta de profissionais para se organizarem e concretizarem o trabalho desta forma. Além desses fatores que caracterizam as práticas das professoras e seus cotidianos de trabalho, fatores referentes à formação das profissionais também interferem nessas dificuldades, questões estas que dedicaremos uma seção específica para analisá-las.

As professoras de apoio tinham uma preocupação particular em motivar e estimular Alice. Demonstraram essas práticas em várias passagens, ao estimular aspectos físicos e de suas habilidades com desenhos e coloridos. Frases comuns dessas educadoras eram:

Lygia:

“*Alice é muito caprichosa*” (sobre copiar algumas palavras) (diário de bordo n. 05).

“*Que lindo! Muito bonito. Parabéns!*” (sobre um desenho). (diário de bordo n. 10).

Cecília:

“*Que colorido bonito!*” (diário de bordo n. 10).

[Dizendo para a pesquisadora com Alice]: “*Alice é muito inteligente. Quando a gente se esforça, a gente treina, a gente aprende*” (diário de bordo n. 11).

Alice, de fato, tinha facilidades com desenhos e coloridos e criatividade para estas tarefas. Entretanto, identificamos que essas atividades, apesar de julgarmos, também, de grande importância, eram enfatizadas em excesso com a aluna e, por vezes, deixando de lado as demais atividades. Já ressaltamos que Vygotsky (1997) prioriza o

investimento nas funções psicológicas superiores em detrimento das elementares. Entretanto, constatamos constantes investimentos em atividades mais próximas às funções elementares, como um simples colorir, desenhar ou completar tracejados sem planejamento ou estruturação destes tipos de atividades, e pouco em atividades mais próximas às funções superiores, como atividades que estimulem o raciocínio, a atenção e a memória, ou atividades artísticas estruturadas e planejadas. Apesar disso, entendemos que, mais uma vez, as dificuldades cotidianas impediam que as professoras pudessem organizar atividades mais elaboradas e próximas dos objetivos de investimento nas funções superiores, já que, muitas vezes, sua presença e ação eram requeridas em outros espaços julgados mais urgentes. Foram os momentos em que deixavam alguma atividade para Alice, nas palavras de Lygia e Clarice, “*para ela entreter*” (*sic*) (diário de bordo n. 05 e 10), enquanto iriam atender outras demandas.

Sobre a metodologia de estímulo e motivação por parte das professoras de apoio, nós a consideramos importante para o desenvolvimento da criança. Entretanto, no caso específico de Alice, identificamos que foi estruturada certa dependência daqueles estímulos por parte da aluna (como os elogios, colar estrelas de papel laminado no caderno e escrever o “c” de certo em seu caderno, tal como pontuamos anteriormente). Quando não havia algum desses estímulos, a aluna recusava-se a, pelo menos, tentar realizar a atividade. Alguns exemplos que ilustram nossa análise: quando era solicitado que Alice escrevesse alguma palavra, comumente, ela perguntava qual seria a letra. Por exemplo, na palavra “peixe”, Alice dizia, de forma impaciente e insistente “p. de quê?”; “e. de quê?”; “i. de quê?”; “x. de quê?” e “e. de quê?”. Algumas vezes, a professora de apoio mal respondia a aluna, e ela já estava escrevendo a letra e perguntando pela próxima. Outro exemplo foi de Alice pedir, com frequência e de forma imperativa, que a professora colocasse os “C”s de certo no caderno a cada atividade que havia terminado. Essa observação foi registrada por mais de uma vez, tanto em relação à professora de apoio quanto à regente.

Presenciamos duas metodologias utilizadas durante o apoio que consideramos importantes para o desenvolvimento de Alice. Uma delas refere-se a um rolo com papéis onde havia escrito o dia da semana e o mês do ano, de forma que quando a aluna desenrolasse os papéis, cada parte apresentava uma destas informações. Esse recurso era utilizado quando Alice demonstrava não conseguir se localizar nas datas (diário de bordo n. 05). Outra metodologia refere-se à escrita das palavras, quando Alice demonstrava não se lembrar da próxima letra, e a professora de apoio pedia que Alice

escrevesse o alfabeto até chegar naquela letra (diários de campo n. 05 e 10). São metodologias que extrapolavam a prática mecânica da escrita, induzindo Alice a raciocinar sobre seu trabalho. Ou seja, são metodologias que, a nosso ver, estimulam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Outras metodologias eram utilizadas no trabalho de apoio em sala de aula. Em um momento da entrevista, a professora Clarice disse considerar de grande importância o material utilizado pelas professoras de apoio (entrevistas n. 03 e 04). Vigotski ressalta a importância dessas metodologias e materiais paralelos na educação especial, já que a escola especial necessita de um programa e metodologia especial para atender à forma diferente de aprendizagem da criança com deficiência (VYGOTSKY, 1997).

Constantemente, durante a prática de apoio no ensino regular, Alice interrompia os exercícios para contar algo pessoal, normalmente relacionado a não conhecer seu pai, aos nomes dos irmãos ou características sobre eles, a elogios à mãe, sobre sentir saudades dela, características sobre a avó e o primo, entre outros assuntos apresentados no capítulo anterior. Presenciamos esse tipo de fala em todos os dias de observações direcionadas à professora de apoio, à professora regente e à pesquisadora. As professoras de apoio ouviam-na atenciosa e pacientemente. Quando necessário, orientavam-na, brevemente, sobre algum assunto, e logo retornavam às tarefas. Dependendo do assunto apresentado pela aluna, ela era encaminhada para o atendimento em uma sala reservada no AEE. Consideramos essa prática das professoras de apoio em atender as demandas pessoais apresentadas por Alice durante a realização das tarefas como uma prática pedagógica importante para o desenvolvimento dela, tendo em vista que são assuntos trazidos pela aluna sobre suas vivências pessoais e familiares e constituem sua personalidade e seu contexto social. Tais questões não devem ser isoladas ou ignoradas pelas práticas educativas, mas, ao contrário, devem ser consideradas e atendidas, conforme presenciamos na prática dessas professoras de apoio.

Quando Alice era encaminhada da sala de aula para algum atendimento na sala de AEE, por algum motivo específico, segundo a professora Cecília, este deveria ser no contraturno e tinha o objetivo de complementar o aprendizado conforme as especificidades da aluna, por meio de outros conteúdos ou ferramentas de trabalho como, por exemplo, jogos ou outras atividades. Entretanto, tendo em vista a ausência da aluna no contraturno, o atendimento acontecia durante as aulas. Neste momento, na sala de AEE, as professoras aproveitavam para trabalhar com a autoestima de Alice, nas

palavras das próprias professoras, por meio de diálogos, no sentido de fazê-la se sentir bem com ela mesma por meio de elogios e palavras positivas e de estímulos, tendo em vista a situação em que a aluna chegou à escola, conforme relatamos.

Percebermos preocupação destas professoras de apoio em demonstrar atenção e afeto à aluna. Cecília contou-nos que elas levavam brinco, batom, creme para cabelo e outros produtos com este objetivo (entrevista n. 02). Clarice, após algumas tarefas de desenhar e colorir de Alice, todas as vezes, ao final, elogiou seu trabalho. Frases como: “*Parabéns, que lindo*”, “*Que colorido bonito*”, “*Você é inteligente*” e “*Ficou muito bonito*” foram relatadas em relação à professora Lygia por mais de uma vez (diários de campo n. 05, 07, 08, 10, 11, 13 e 15). O tom de voz direcionado a Alice também era afetuoso, ao expressarem as palavras com calma, com detalhes nas explicações e com uso de diminutivos. Esse tom de voz foi utilizado por parte de todas as professoras. Consideramos importante essa prática das professoras de apoio, preocupadas com a motivação e a autoestima da aluna, conforme apontamos com Binet (Zazoo, 2010), Locke (1999), Froebel (Pessotti, 1984), Montessori (Röhrs, 2010), Itard (Pessotti, 1984), Antipoff (Jannuzzi, 2004), Seguin (Pessotti, 1984), e Vigotski (1997; 1998; 2001).

Em nossas observações, constatamos apenas um momento em que Alice faria uma avaliação com a professora regente, mas tal atividade não foi concretizada, conforme destacaremos ao descrever as atividades das professoras de ensino regular (diário de bordo n. 11). Não constatamos práticas avaliativas por parte das professoras de apoio.

Quando investigamos o assunto com as professoras de apoio, Cecília nos disse que é uma questão que ainda está sendo discutida na escola (entrevista 02). Relatou-nos que havia problemas sobre isso. Contou do caso de um aluno com deficiência que reclamou que o professor estava facilitando as provas para ele, contando as respostas e que há professores que contam as respostas das provas para os alunos com deficiência (entrevista 6).

Vimos nos momentos anteriores que, especificamente no caso de Alice, percebemos certa expressão de pena e de dó em relação a ela. É comum que as professoras atendam a todos os chamados dela e as próprias professoras já relataram isso como um problema, mas que não veem alternativas, sendo que temem a alteração de humor de Alice. Em relação à avaliação, percebemos esse mesmo problema. Parece-nos que as professoras evitam as avaliações de Alice e, além disso, percebemos que há

uma tendência a facilitar qualquer atividade para um nível inferior para Alice. Compreendemos as motivações desses processos, tendo em vista os receios das professoras quanto ao humor de Alice e as dificuldades do dia a dia apresentadas, mas analisamos que tais práticas contrariam o posicionamento aqui proposto. Entendemos que, o ideal seria o conhecimento das potencialidades da aluna para que as atividades fossem elaboradas a partir delas. Com essa prática, entendemos que as ações pedagógicas relacionadas a ela, referentes ao ensino, poderiam apresentar características de interação e cooperação com os demais colegas, por meio de tarefas que estimulassem suas funções psicológicas superiores. Conforme apresentamos os estudos de Vygotsky (1997), este seria o caminho para uma ação pedagógica efetiva.

As professoras relataram-nos que adaptam as questões para Alice, para o nível dela. Apesar de uma professora, Lygia, relatar em entrevista que não altera o nível da questão, mas sim a forma de aplicá-la (entrevista n. 05), percebe-se contradição nesta fala, já que elas (Lygia e Cecília) afirmam adaptar a questão ao nível de Alice (entrevistas n. 02, 05 e 07), referindo-se a um nível de aprendizado mais baixo em relação aos demais colegas, ou seja, questões julgadas por elas como mais fáceis. De fato, constatamos isso nas observações das atividades propostas. Citemos um trecho da entrevista n. 05 com Lygia, em que questionamos como as professoras trabalham com a avaliação de Alice.

Pesquisadora:

“Sobre a avaliação, pensando no caso de Alice, como que é? Como que vocês fazem?”

Lygia:

“A gente tenta jogar o que está na sala de aula com alguma adaptação. Para não ficar tão por fora da realidade dos demais da sala.”

Pesquisadora:

“Adaptação como?”

Lygia:

“Adaptação, ué. A prova. A gente adapta a prova. Algumas coisas, não é tudo não.”

Pesquisadora:

“Tem coisa que Alice faz na avaliação igual os demais fazem também?”

Lygia:

“Tem sim. São só algumas coisas.”

Pesquisadora:

“Adaptação em que sentido, tipo mexe no nível?”

Lygia:

“Não. A gente não mexe no nível não. Tipo Geografia e História, que a gente faz oral. Assim.” (entrevista n. 05).

A outra professora de apoio, Cecília, ao perguntarmos sobre a avaliação de Alice, nos respondeu na entrevista n. 02:

“Então, a gente trabalha com PDI, que é o plano de desenvolvimento individual. Para cada criança há um específico, então de acordo com a necessidade dela, o potencial a ser desenvolvido, a gente monta esse plano de desenvolvimento. E a gente está vendo que vai sendo vencido, vai sendo cumprido, ou não, né? Tem que ser retomado. A gente trabalha em cima desse plano” (entrevista n. 02).

O que podemos analisar sobre a avaliação realizada pelas professoras de apoio é que este assunto ainda não parece estar esclarecido entre as professoras, conforme constatamos em suas falas. Lygia disse que *“não mexe no nível não”* (entrevista n. 05), sobre as avaliações. Cecília, em outro momento, relatou-nos que é necessário mudar para o *“nível de desenvolvimento proximal de Alice”* (entrevista n. 07).

Já sobre planejamento, segundo a professora Lygia, o supervisor entrega esse planejamento no início do ano para elaboração do plano de aula e o planejamento do trabalho é embasado nesse plano. Entretanto, segundo a professora Lygia, ao questionarmos mais sobre o planejamento, afirmou-nos que *“a realidade é diferente, então coloca outra atividade que ela consegue”*, referindo-se a Alice, já tem a questão do *“tamanho, da idade, ela não acompanha”* (entrevista 04 e 05).

Entendemos que o planejamento é de suma importância e concordamos que adaptações são necessárias no planejamento conforme o contexto e o cotidiano escolar possam exigir. Entretanto, analisando estas falas sobre o planejamento das atividades de apoio e avaliação de Alice, mais uma vez percebemos a tendência à adaptação das atividades conforme um nível inferior para que Alice tenha êxito. Contraditoriamente a esses dados apresentados, Vigotski coloca que devemos seguir na contramão dessa tendência, que devemos superar a insuficiência e não nos adaptar a ela, e que devemos insistir onde a insuficiência apresenta-se mais penosa (VYGOTSKY, 1997).

Nossa interpretação das situações supramencionadas é que as dificuldades cotidianas que apresentamos nesta seção parecem complicar a efetivação de práticas educativas inclusivas no trabalho com alunos com deficiência intelectual, bem como

práticas relacionadas às propostas de Vigotski. As professoras, conforme destacamos, em alguns momentos, demonstram indícios de concepções sobre um trabalho educativo, como nos exemplos da descrição de um PDI e da utilização de metodologias especiais para os alunos público-alvo da educação especial. Entretanto, esses indícios são distorcidos no dia a dia, ao constataremos práticas educativas contraditórias, como na descrição de um PDI estritamente negativo de Alice, ao predominar a utilização de materiais concretos e ao privar Alice da interação social com os colegas da sala durante as práticas pedagógicas. Entendemos que as dificuldades cotidianas, apesar de complicarem as práticas pedagógicas, não podem ser justificadas como responsáveis únicas pela não efetivação de práticas educativas inclusivas. Outros fatores estão relacionados, como questões pessoais das professoras e assuntos relacionados à sua formação e desenvolvimento profissional, conforme destacaremos nas seções seguintes.

c. Atividades das professoras de ensino regular

Sobre as práticas pedagógicas que analisamos das professoras de ensino regular, estas se referem às participantes Clarice e Agatha, conforme destacamos anteriormente.

Há diferenças significativas quanto à prática destas professoras, tendo em vista que uma delas trabalha exclusivamente na sala de aula com ensino regular, que é a professora regente, Clarice, enquanto a outra, Agatha, professora de Educação Física, trabalha, também, com o atendimento especializado, por meio de psicomotricidade, além de ensino regular.

Primeiramente, sobre a prática de Clarice. Nossa análise mais marcante quanto à prática refere-se à distância do trabalho com Alice em relação aos demais colegas. Destacamos na seção anterior os momentos em que Clarice contava com a professora de apoio. Nestes momentos, a interação da professora regente com o trabalho da professora de apoio e Alice eram raras. Pontuamos em torno de cinco intervenções de Clarice nestas situações em todo o percurso da pesquisa (diários de bordo n. 5, 10 e 11). Estas intervenções foram: um momento em que Clarice sugeriu à professora de apoio que Alice acompanhasse a leitura da turma, apesar de isso não ter acontecido; outros dois em que Clarice elogiou o caderno de Alice; outros dois em que se aproximou, observou seu caderno, e retornou para a frente da sala. Houve momentos em que a professora regente e de apoio conversaram assuntos diferentes do trabalho do momento, os quais

não pontuamos. Mas o que podemos concluir dessa análise é que não há integração do trabalho da professora de ensino regular com o trabalho das professoras de apoio.

Entretanto, em vários outros momentos das nossas observações não havia professor de apoio durante a aula de Clarice. Nestes momentos, algumas vezes, Clarice informou à Alice que “*Se a Lygia não chegar, a tia vai passar tarefinha para você*” (diário de bordo n. 05). Uma das vezes em que a professora de apoio não compareceu, Clarice elaborou, rapidamente, um exercício relacionado ao conteúdo que estava trabalhando, sobre palavras com “lh” que Alice deveria desenhar, enquanto o restante da turma parecia ter que escrever as palavras ao invés de desenhar (diário de bordo n. 05). Como Clarice reportou-nos nas entrevistas, ela fez um exercício em nível mais fácil para que Alice conseguisse realizar (entrevistas n. 03 e 04).

Ao término das tarefas que Clarice passava para Alice, quando não havia a professora de apoio, ao final da aula, Clarice aproximava-se de Alice, corrigia seu exercício e, por duas vezes, colou um recorte de estrelas de papel laminado em seu caderno, parabenizando-a pelo término da tarefa, ação que presenciamos apenas em relação à Alice e não presenciamos em relação aos demais alunos (diário de bordo n.10 e 11).

Em outros momentos, Clarice relatou à pesquisadora sobre as dificuldades do não comparecimento das professoras de apoio, disse que “*Era muito bom quando as meninas de apoio iam até a sala me ajudar, porque assim eu consigo dar atenção mais individualizada aos outros*”. Complementou que “*Quando elas não vão, eu dou um joguinho para Alice entreter*” (*sic*) (diário de bordo n. 05). Podemos analisar, com essas práticas de Clarice, que não havia um planejamento prévio ou sistematizado em seu trabalho pedagógico com Alice. Essas atividades “*para Alice entreter*” parecem-nos que o objetivo seria apenas para que Alice não atrapalhasse o andamento da aula com os demais colegas. Essa prática foi observada e analisada não apenas no dia desta fala específica da professora, mas de outras vezes, conforme relatamos, em que ela passou alguma atividade simples para Alice colorir ou desenhar.

Algumas aulas, em que não havia presença da professora de apoio, nós acompanhamos as tarefas de Alice, a pedido da professora. Algumas tarefas referiam-se a exercícios que a aluna não havia feito; outras vezes eram exercícios de recortar e colar, e outras de desenhar. Em uma das aulas de Geografia, em que os alunos se sentaram em dupla, Alice sentou-se com um colega de sala e a dupla foi acompanhada por nós. Entretanto, ao entregar o papel aos alunos onde estava registrada a tarefa,

Clarice informou que Alice faria uma tarefa que ela não havia feito na aula passada de Geografia (observações 14).

Estas observações evidenciam a distância entre o método de ensino relacionado à turma e o método utilizado com Alice, tendo ou não a presença da professora de apoio. Não constatamos práticas educativas direcionadas a Alice em que suas características de aluna com deficiência intelectual tenham sido observadas e nem práticas caracterizadas por interações com os demais alunos da turma.

Tanto na fala das professoras de apoio, conforme relatamos, quanto na das professoras de ensino regular, presenciemos preocupação com o comportamento de Alice em relação aos demais colegas referente a agressividade dela. Cecília nos relatou que *“A minha preocupação, assim, a priori, no caso dela, era em relação à agressividade, o fato da doença mental não tratada poder gerar um outro tipo de problema, com outros alunos. Por isso minha preocupação”* (entrevista n. 02), registrando sua preocupação com os demais alunos em relação à agressividade de Alice.

A fala de Cecília evidencia uma preocupação percebida por ela no contexto escolar. Entretanto, indica-nos uma concepção sobre a deficiência intelectual relacionada às doenças mentais. Sobre essas concepções, dedicaremos uma seção específica para analisá-la. Mas é importante destacar que, ao se preocupar com a agressividade de Alice na interação com outros alunos, uma consequência dessa preocupação é a privação da interação social de Alice, questão que consideramos de grande valor na aprendizagem e no desenvolvimento dela.

Em outro momento, Cecília relatou que *“Quando começou, eles falavam que podia colocar três alunos por sala. Hoje a gente não está mais segurando isso. Tem sala que está com cinco; eu sei que não é fácil também ter uma sala com cinco crianças especiais e mais 30”* (entrevista n. 02). Esta dificuldade foi apresentada por Cecília, professora de apoio, mas refere-se às aulas regulares com a professora regente. Entendemos que o problema da efetivação do trabalho educativo não é exatamente a quantidade de alunos com deficiência por turma, conforme a fala de Cecília, mas sim a falta de recursos humanos e às outras demandas cotidianas constantes que dificultam o atendimento a esses alunos. Em nossa concepção, uma sala de aula com vários alunos com deficiência poderia ser palco de interações sociais muito positivas para a aprendizagem e para desenvolvimento de todas as crianças, tanto as com deficiência quanto as que não têm deficiência, conforme destacamos em Vygotsky (1997). Entretanto, também entendemos que, para a efetivação do trabalho dessa forma, seriam

necessários outros fatores que estão carentes nesse espaço escolar, como pessoal capacitado, uma equipe multiprofissional e disponibilidade de tempo para o planejamento e execução de uma prática educativa inclusiva.

Ainda sobre o comportamento de Alice, Clarice reclamou que

“o pessoal passa muito a mão na cabeça dela. Ela não tem limites e não pode ficar passando a mão na cabeça assim. Alice faz o que quer, se não quer, não faz. Se quer colorir, colore. Igual agora, que ela não quis subir, elas ficam lá com ela. Tem vez que ela não quer descer e elas vêm e ficam com ela aqui na sala. O dia que ela está mais difícil, leva ela para o AEE” (diário de bordo n. 05).

Clarice disse em mais outros dois momentos que Alice “faz o que quer” (entrevista n. 03 e diário de bordo n. 05). Podemos analisar que, apesar das professoras reconhecerem que as regras e os limites sejam importantes também para Alice, parecem não conseguir efetuar isso na prática, pois reclamam também dos receios quanto às alterações de humor de Alice, das expressões de agressividade dela e da preocupação com os demais alunos.

Da mesma forma como apontamos na prática das professoras de apoio, no caso da professora regente, quando sua prática era direcionada à Alice, os direcionamentos referiam-se a tarefas que priorizavam o desenvolvimento de funções elementares, a tarefas em nível considerado por ela como mais fácil que as dos colegas ou às tarefas que Alice não fez em outros momentos da aula. Vigotski critica essas tendências pedagógicas, propondo o oposto: o investimento em funções psicológicas superiores, o investimento em tarefas não de nível mais fácil, mas apresentados de forma diferente e a congruência das atividades em conjunto com os demais colegas da turma (VYGOTSKY, 1997).

Apesar da distância, registramos observações que estão na contramão da superação das contradições apontadas. Em alguns momentos, quando não havia a presença do professor de apoio, quando a pesquisadora não estava sentada ao lado de Alice (mas em uma carteira mais distante) e quando não era direcionada uma tarefa específica diferente das dos demais alunos, presenciamos outros colegas de Alice ajudando-a nas tarefas (observações n. 05, 07, 09, 11 e 15). Nestes momentos, Alice completava parte da tarefa e chamava determinado colega para verificar se estava certo. Os colegas que a ajudavam demonstraram prontidão e disposição em fazê-lo. Citemos

exemplos de atividades que Alice fez com os colegas, sem o professor de apoio e sem a ajuda da professora regente:

1. Com relação às regras na escola, complete as frases com as palavras abaixo:

RESPEITAR - CUIDAR - SILÊNCIO - FALAR

a) Devo cuidar dos meus materiais escolares.
 b) Devo esperar a minha vez de falar.
 c) Devo respeitar todos os funcionários da escola.
 d) Devo escutar a explicação da professora em silêncio.

2. Desvende o enigma abaixo e descubra como ajudar a preservar do meio ambiente:

1=E 4=G 8=U
 2=A 5=C 9=M
 3=O 6=Z 13=I

1	5	3	7	3	9	13	6
E	C	O	N	O	M	I	Z

2	4	8	2
A	G	U	A

3. Descubra no diagrama abaixo 15 valores humanos:

A	W	I	G	U	A	L	D	A	D	E	K	H	J
M	A	F	Z	G	R	A	T	I	D	Ã	O	N	U
I	S	I	N	C	E	R	I	D	A	D	E	M	S
Z	G	J	D	I	S	C	I	P	L	I	N	A	T
A	U	X	K	Y	P	E	R	D	Ã	O	X	M	I
D	S	D	T	L	E	A	L	D	A	D	E	O	C
E	L	H	U	M	I	L	D	A	D	E	A	R	A
H	O	N	E	S	T	I	D	A	D	E	P	T	Y
O	C	P	V	C	O	R	A	G	E	M	S	X	F
M	P	A	Z	H	P	A	C	I	E	N	C	I	A

4. Explique a frase abaixo:

EU ACREDITO QUE O SENTIDO DA VIDA SEJA FAZER SENTIDO A OUTRAS VIDAS!

O sentido da vida é respeitar e ajudar o próximo próximo.

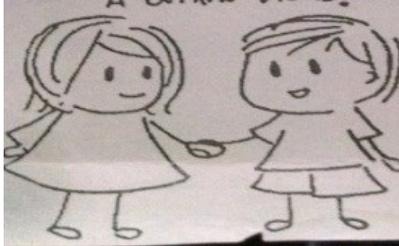
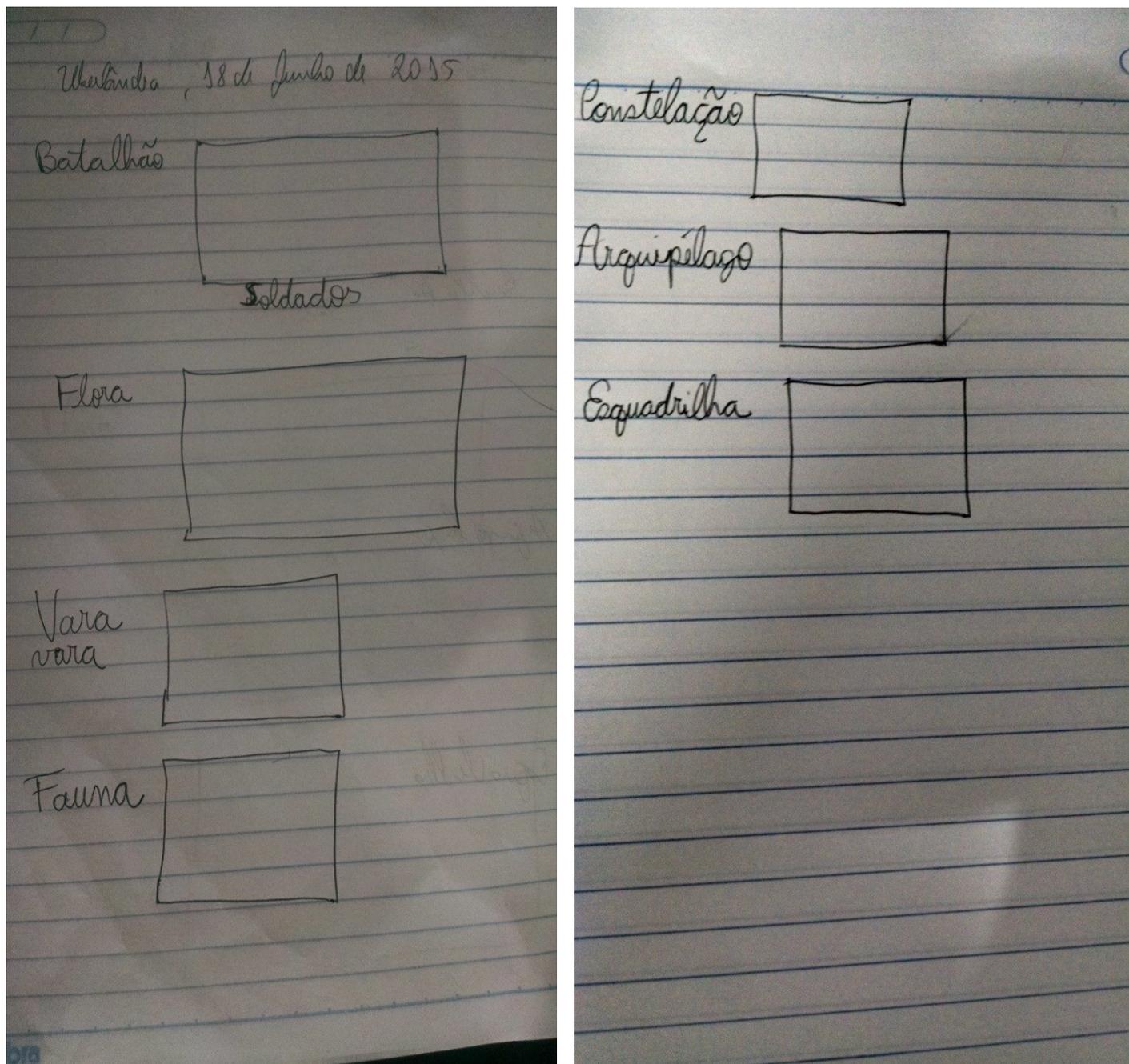


Figura 2: Tarefa passada pela professora à Alice acompanhada pela pesquisadora (observação 11)

Tarefa passada durante a aula, em que Alice iniciou com a ajuda dos demais colegas até o final da aula e, nas aulas seguintes, mesmo com outras tarefas e outras disciplinas, os colegas continuaram a ajudá-la. Esta figura se refere à tarefa preenchida pela pesquisadora, mas contém as mesmas informações da tarefa realizada pela aluna. Tendo em vista não ter sido possível a cópia dos cadernos de Alice para o presente estudo, realizamos registros dos exercícios dela para apresentarmos ao leitor essa análise documental como complementação dos demais dados construídos.



11) Figura 3: Tarefa passada pela professora à Alice acompanhada pela pesquisadora (observação

Tarefa passada pela professora Clarice no quadro. O objetivo seria desenhar no quadrado o coletivo da palavra escrita ao lado. Durante todo o horário de Português, Alice copiou o conteúdo descrito na figura. Nas demais aulas, mesmo as que não eram de Português da professora Clarice, Alice continuou realizando esta atividade com a ajuda dos colegas, que por vezes aproximavam-se dela para ajudá-la. Não houve interferência dos professores nessa atividade. Esta figura se refere à tarefa preenchida pela pesquisadora, mas contém as mesmas informações da tarefa realizada pela aluna. Tendo em vista não ter sido possível a cópia dos cadernos de Alice para o presente estudo, realizamos registros dos exercícios de Alice para apresentamos ao leitor essa análise documental como complementação dos demais dados construídos.

Aspectos sociais são centrais na teoria de Vigotski. O autor destaca que devemos incorporar um novo elemento nesta prática pedagógica, que se refere à colaboração e a cooperação entre os colegas. Coloca que os processos psicológicos, para se internalizarem, perpassam pelas relações sociais, pela relação entre as pessoas para a humanização do sujeito que está em questão. Ou seja, para a criança desenvolver-se e internalizar as funções psicológicas é necessária a interação com o outro (VIGOTSKI, 1998 e 2001). Entretanto, essa prática não foi constatada em nossas observações e por intervenção das professoras, mas ocorreram sem a presença delas. Os processos cooperativos entre alunos ocorreram mais naturalmente do que com a intervenção das professoras, já que, nestes momentos de intervenção, registramos mais situações de trabalhos isolados entre Alice e o restante da turma do que um trabalho integrado. Além disso, parece ser da vontade de Alice realizar atividades com os demais alunos. Presenciamos esta fala por parte da Alice algumas vezes, e a própria Clarice relatou-nos, em determinado momento, que “*Ontem Alice copiou tudo do quadro. Ela quis fazer com os meninos*” (diário de bordo n. 15). Nós julgamos importante como parte da prática educativa em relação a Alice que as professoras utilizem de recursos de colaboração e cooperação entre Alice e seus colegas para seu desenvolvimento, mas a prática não foi constatada como prática pedagógica das professoras. Conforme destacamos, a utilização dessa estratégia nas ações pedagógicas é imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a humanização do sujeito em questão e, em especial, para a criança com deficiência (VYGOTSKY, 1997).

Ao questionarmos, Clarice deixou claro que o trabalho com Alice teria que ser diferente, tanto o planejamento quanto sua prática, porque “*Ela não acompanha, ela não entrosa ali naquele assunto que você está, fica um pouquinho à parte*” (entrevista n. 03). Vygotsky (1997) alerta que o trabalho educativo deve atender às individualidades de cada um. Entretanto, parece-nos ser uma preocupação de Clarice não evidenciar que o trabalho com Alice seja diferenciado. Percebemos uma preocupação da professora em não expor a aluna frente aos demais devido às suas diferenças. Em outro momento, já fomos alertadas que, nas palavras da professora Cecília, alguns alunos com deficiência “*sofriam bullying lá*” (entrevistas n. 06). Apesar de entendermos que é importante que as diferenças sejam valorizadas e aproveitadas no espaço escolar, compreendemos que, na prática, essa valorização não é tão simples e natural entre as pessoas.

Um exemplo que evidencia a preocupação da professora em não destacar a diferença de Alice: em um exercício que ela estava fazendo e cuja página era diferente da página do exercício dos demais colegas, a professora Clarice, ao relatar esta diferença para a turma, primeiro disse que Alice estava fazendo um exercício diferente, depois disse que apenas a página era diferente, depois disse que era um pouquinho diferente e, por fim, disse que “*É quase igual ao de vocês*” (diário de bordo n. 15). Nesta ordem.

Percebemos que no trabalho da professora direcionado à Alice há uma preocupação em traduzir as tarefas dela do abstrato para o concreto, para que ela possa compreender. Analisamos essa questão tanto em relação às professoras de apoio quanto a professora regente. Nas palavras de Clarice, com Alice é necessário “*Trabalhar muito no concreto, as coisas, o conteúdo com ela, ela precisa, e às vezes você na sala não tem como ficar o tempo todo, então assim, se tivesse uma pessoa ali do lado, seria melhor acompanhando*” (entrevista n. 03).

Conforme já destacamos sobre o trabalho com o aluno com deficiência intelectual, para Vigotski, não deveríamos enfatizar um trabalho elementar, um investimento em funções elementares ou em atividades concretas para que o aluno compreenda. Ele insiste que devemos trabalhar contra as insuficiências e não os adaptando a elas, e que o investimento, ao contrário do que percebemos, deve ser nas funções psicológicas superiores (VYGOSTKY, 1997).

Sobre a avaliação, constatamos apenas um momento em que Alice realizaria uma avaliação com os demais colegas (diário de bordo n. 11). Os alunos fariam prova de Geografia. A professora Clarice disse a Alice para aguardar a professora de apoio para que ela fizesse a prova, também. Como a professora de apoio não compareceu nessa aula, a professora disse que Alice faria uns exercícios de Português da aula anterior, que ela não havia terminado. E não fez a avaliação.

Questionamos a professora Clarice sobre o ocorrido nas entrevistas. Ela nos relatou que Alice não faz as provas [...]

“[...]assim como dos outros alunos. A gente avalia ela (sic) de outra forma, mais assim, no que ela produz, no que ela consegue produzir dentro de sala. Mais no processual. Por exemplo, igual ela está ali fazendo uma prova, então a prova tem que ser lida. Discutido o assunto com ela, para ver que tipo de informação ela te dá” (entrevista n. 03).

Percebemos, assim como analisamos na fala das professoras de apoio, que nas atividades de Alice elas buscavam por um nível considerado por elas como mais fácil em relação ao dos demais colegas para que Alice conseguisse realizá-la, contraditoriamente à proposta de Vygotsky (1997), sobre não se adaptar a deficiência, mas sim superá-la, conforme já pontuamos.

Da mesma forma é o planejamento de Clarice em relação a Alice. Em suas palavras: *“Eu sempre tenho que ter um planejamento à parte que possa estar dando e que eu sei que ela vai dar conta”* (entrevista n. 03).

Percebemos o quanto o trabalho com o aluno com deficiência intelectual se traduz, na prática, em dificuldades e de forma contraditória aos princípios da educação inclusiva e aos estudos de Vigotski. Também associamos as dificuldades dessas práticas àquelas destacadas nas seções anteriores, conforme apontamos na teoria. Entretanto, em outro espaço, não percebemos que essas dificuldades se manifestem como na sala de aula. Esse espaço refere-se às aulas de Educação Física, cuja prática da professora Agatha diferencia-se da prática da professora Clarice.

Na prática da professora Agatha, percebemos, em vários momentos, que ela oscilava sua atenção entre o individual e o grupo. Ao mesmo tempo em que organizava o esporte praticado pelos grupos (peteca, carimbada), voltava sua atenção para as necessidades individuais de cada criança. Dividiu a turma em subgrupos, tanto dos esportes praticados quanto das equipes, o que nos parece ter facilitado a prática de atenção individualizada aos alunos. Em relação a Alice, percebemos que, algumas vezes, ela distanciava-se do grupo, demonstrando ter medo da bola ou da peteca. Na maioria dessas vezes, a professora aproximava-se para integrá-la novamente ao grupo. Das vezes em que Alice recusou-se a se integrar ao grupo, ora afastando-se, ora deitando-se no chão, Agatha brincou com ela, segurou no braço, fez cócegas, de forma que Alice voltou para o grupo com um sorriso no rosto (diário de bordo n. 05).

Esta prática de Agatha, em que busca pela cooperação, pela integração entre os alunos e pelo trabalho conjunto é primordial na educação do aluno com deficiência, principalmente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e internalização destas funções, conforme já apontamos (VYGOTSKY, 1997).

Agatha informou-nos que, em suas aulas, busca trabalhar, também, o aspecto cognitivo, como, por exemplo, ao trabalhar as regras, o conceito de algum esporte ou algum jogo (entrevista n. 01). Agatha extrapolou as funções elementares ou o

investimento em atividades físicas mecânicas, e direcionou suas atividades a aspectos relacionados às funções superiores, ao trabalhar questões cognitivas associadas às físicas nas aulas, ação congruente aos estudos de Vigotski, conforme apontamos (VYGOTSKY, 1997).

Agatha destaca a importância da socialização em seu trabalho. Demonstrou conhecer bastante a história de vida de Alice e, com base nesse conhecimento, conseguiu planejar suas atividades conforme as necessidades dela (entrevista n. 01). Como nas demais aulas, Alice, por vezes, chamava a atenção de Agatha para direcionar algum assunto particular, sobre família ou sobre algo pessoal, momentos em que Agatha parou para ouvi-la e dar-lhe a atenção requerida (diário de bordo n. 05).

Sobre a avaliação, por parte de Agatha, constatamos uma concepção de avaliação congruente ao que destacamos sobre esse assunto conforme Vigotski, que sugere que o aluno com deficiência não aprende menos, mas diferente (VYGOTSKY, 1997), questão já apontada por nós. De forma coerente a esta linha, nas palavras de Agatha, sobre avaliação,

“eu não quantifico, não tem nota. Mas assim, essa criança chegou x e avançou para y. Essa chegou menos x, mas avançou para x, então teve mérito. Porque avançou também. Não é querer que todos cheguem num nível x de movimento, de padrão x de ação. Não. É tentar perceber o que cada um avançou. De repente eu cheguei com mais defasagem que você. Mas você avançou e eu também avancei. Chegamos a pontos distintos, mas todos avançaram” (entrevista n. 01).

Da mesma forma, sobre seu planejamento, constatamos princípios condizentes à educação inclusiva e ao pensamento de Vigotski. Nas próprias palavras de Agatha, ao ser questionada sobre seu planejamento,

“Se eu estou tentando favorecer, ou ao menos ter ações inclusivas, como a gente falou, eu não posso ter um planejamento diferente. Eu tenho que ter um planejamento único. Planejamento! E a minha ação direta com o aluno é que vai ser diferente para cada um. Porque se eu estou fazendo um planejamento para o aluno x, outro para o deficiente, para mim isso não é inclusão. Eu estou fazendo para ele diferente. Diferente porque de repente eu acredito que ele não seja capaz. O planejamento é único. Na hora da ação, da didática, da sala de aula, de repente eu precise agir diferente, e aí não é só com a criança

deficiente. É respeitar a diversidade. E aí, tem ações diferentes. Tem crianças, por exemplo, que você precisa ser mais enérgica, mais brava. Outros, você precisa abraçar, precisa acolher. Isso é com todas as crianças, não com a criança com deficiência que é diferente” (entrevista n. 01).

Reconhecemos que existem grandes diferenças entre a prática pedagógica na sala regular, com a professora regente, com aulas, por exemplo, de Português, Geografia, Matemática, e as práticas das aulas de Educação Física. A própria professora Agatha nos relatou que, para ela, a deficiência intelectual é mais tranquila. A deficiência física é que seria mais complicada. Ao contrário da aula no ensino regular, conforme a professora Clarice relatou que *“É a mais difícil de todas, a mental. Já trabalhei com todas. É a mais difícil”* (entrevista n. 04); e Lygia, ao ser questionada sobre o trabalho com a criança com deficiência, relatou-nos que *“Achei muito difícil. A gente não vê resultados. Tem que entender demais. Estudar cada aluno e sempre trazer alguma coisinha”* (entrevista n. 05).

Como podemos perceber, o tipo de deficiência e o tipo de prática pedagógica são aspectos que podem evidenciar as dificuldades ou as potencialidades da prática. Conforme nosso objeto de estudo, que é a prática pedagógica das professoras de uma aluna com deficiência intelectual, no caso, de Alice, a prática pedagógica evidencia muitas dificuldades quando no ensino regular, com disciplinas de Geografia, Português, Matemática e outras. Em outros espaços pedagógicos, tal como destacamos em Educação Física, não constatamos tantas dificuldades e apontamos mais potencialidades deste trabalho e mais coerências ao trabalho de Vigotski.

O que podemos concluir nesta seção é que, apesar da prática pedagógica dos professores ter sido, constantemente, objeto de estudo incessante, conforme destacamos em nosso referencial teórico sobre formação de professores, questões específicas como planejamento e avaliação ainda são assuntos que merecem maior atenção por parte dos pesquisadores, tendo em vista as imprecisões das informações relacionadas a esses assuntos e à pouca presença sobre isso em nossas observações e nas falas das professoras. Entretanto, percebemos que, por parte de algumas professoras, como destacamos com Agatha, estes assuntos parecem ser muito bem compreendidos em sua teoria e muito bem aplicados nas práticas pedagógicas. Outras vezes, as dificuldades cotidianas apontadas dificultam essa efetividade de ações.

2. Formação, desenvolvimento e percurso pessoal e profissional docente

O objetivo desta categoria de análise é compreendermos questões pessoais e profissionais que envolvem a formação e o desenvolvimento das nossas professoras participantes, questões que interferem em suas práticas pedagógicas cotidianas, conforme apresentamos na seção anterior. Destacaremos suas características pessoais e profissionais, para depois relacionarmos as satisfações e frustrações com seus trabalhos e, por fim, destacaremos os cursos de formação e desenvolvimento relacionados a elas. Com estas informações e análises, relacionaremos os dados às suas respectivas práticas pedagógicas.

a. História e características pessoais e profissionais

Na seção “Sobre as personagens desta história (as participantes deste trabalho)”, apresentamos as participantes da pesquisa para descrevermos o desenvolvimento deste estudo. Nessa seção, o objetivo é apresentar aspectos da história pessoal e profissional delas para realizar as análises sobre esses assuntos, visando a relacionar suas satisfações, motivações e frustrações para, enfim, analisar seus percursos formativos profissionais.

Sobre nossas participantes da pesquisa, a professora regente Clarice e a de Educação Física Agatha estão na escola desde sua inauguração, ou seja, há 22 anos, enquanto que Cecília está há 19 anos e Lygia há 15 anos, pouco após a inauguração. Ou seja, todas têm acompanhado o desenvolvimento da escola e têm presenciado os desafios cotidianos dessa instituição durante um longo percurso. De fato, as quatro participantes mostram-se envolvidas com o trabalho e parecem conhecer a rotina da escola, bem como o ambiente e os demais profissionais.

O fato de as professoras participantes do presente estudo atuarem neste cenário profissional já há um tempo significativo e o fato de demonstrarem conhecer a rotina de trabalho, o ambiente e a equipe pedagógica demonstra certo envolvimento com os objetivos pedagógicos da instituição. Entretanto, o fato de demonstrarem envolvimento com os objetivos da instituição não nos indicou que esse envolvimento exista, na prática, por parte de todas as participantes. Essa diferença pode nos indicar que elas estão em fases da evolução do desenvolvimento docente diferentes, conforme os estudos de Huberman (2000).

Pelo tempo de serviço, as quatro estariam na fase de diversificação ou de questionamento. Na fase de diversificação, as profissionais buscariam por uma diversificação em suas práticas e métodos pedagógicos e presenciamos essa diversificação naquelas profissionais mais envolvidas com o trabalho, como Agatha e Cecília. Exemplos de comportamentos dessas profissionais relacionados à fase da diversificação de Huberman (2000) seriam as falas de Cecília relacionadas ao questionamento às influências do sistema político e pedagógico. Na fase da diversificação, é comum que os profissionais lancem “ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 2000, p. 41). Cecília, coerente a essa fase, apontou várias críticas ao sistema: criticou a falta de apoio das políticas públicas em relação ao atendimento multidisciplinar da rede e com o transporte para que as crianças compareçam no contraturno, aspectos do trabalho imprescindível para uma prática pedagógica inclusiva; questionou a ausência de um cuidador e a ausência de várias áreas profissionais necessárias ao trabalho (psicólogo, assistente social etc.); questionou o sistema de um professor de apoio por turma, dificultando o trabalho delas; criticou a falta de pessoal capacitado e o excesso de demandas para poucos profissionais (entrevistas n. 02 e 06). Agatha também teceu as mesmas críticas na entrevista, principalmente em relação à falta de conhecimento das políticas públicas quanto à realidade das escolas (entrevista n. 1).

Já Lygia e Clarice apresentaram características da fase do questionamento de Huberman (2000), referente aos aspectos de questionar o trabalho, à ausência de práticas e metodologias de diversificação e inovação e referente a um desencanto quanto ao trabalho. Clarice reclamou-nos a falta de informação sobre os alunos com deficiência (entrevista n. 04), reclamou de as colegas de trabalho “*passarem a mão na cabeça dela [Alice]*” (entrevista n. 03) as dificuldades de trabalhar com esse público (entrevista n. 03). Afirmou ainda que, se pudesse, trocava de profissão (entrevista n. 03). Além disso, não apresentou atividades inovadoras ou diferenciadas frente à criança com deficiência e, nesses casos passava tarefas para a aluna “*entretê-la*” (entrevista n. 3). Além dela, Lygia também apresentou características da fase de questionamento de Huberman, como Clarice, ao não apresentar características de inovação e diversificação em seus trabalhos. Exemplos desta característica seriam os momentos em que acompanhava Alice e apresentava propostas de tarefas escolares que estavam em atraso aos demais alunos (diários de bordo n. 07, 10 e 11).

Descrever as fases de evolução do desenvolvimento profissional docente conforme Huberman contribui para compreendermos as características das práticas apresentadas pelas professoras e as diferenças entre elas. Além disso, apesar de relatarem os empecilhos que dificultam suas práticas, elas exibem, com emoção, suas conquistas, principalmente em relação ao aluno com deficiência. Todas relataram os pequenos progressos com determinados alunos com deficiência e emoção ao perceber esse aluno evoluir (Agatha na entrevista n. 01, Cecília na entrevista n. 02 e 06, Clarice na entrevista n. 03 e Lygia na entrevista n. 05). Apesar de se diferenciarem quanto às fases descritas por Huberman (diversificação e questionamento), as quatro participantes indicaram ter passado pela fase de estabilização, ao demonstrarem tranquilidade ao contarem suas competências pedagógicas nas entrevistas (n. 01, 02, 03 e 05) para se situarem na fase atual.

As participantes ingressaram na carreira docente não por uma opção decisiva, mas por outros fatores, como *“por comodidade”* (Cecília, entrevista n. 02), por *“circunstâncias da vida”* (Lygia, entrevista n. 05), por *“desejar outra profissão”* e *“cair de paraquedas na Educação Física”* (conforme Agatha, entrevista n. 01). Ressaltam que, apesar das dificuldades no início, agora, em suas palavras, *“eu amo o que faço”* (Lygia, entrevista n. 05) e *“se não fosse a educação especial, nem estaria mais na educação”* (Cecília, entrevista n. 02) e *“não me vejo em outra profissão”* (Agatha, entrevista n. 01). Entretanto, o que é importante destacar é que elas não ingressaram na profissão docente como uma primeira opção. Outras circunstâncias levaram-nas a essa área ou queriam outra profissão, primeiramente. Elas não ingressaram na área da educação especial em um primeiro momento. Atuavam na área da educação para, depois, conforme circunstâncias externas, atuarem na área da educação especial. Isso evidencia que a área da educação, por si só, no caso delas, não se apresentou como área profissionalmente atrativa, mas sim de fácil acesso para que ingressem nela, conforme constatamos na fala dessas professoras. Além disso, após passarem por essa adaptação e estabilização na escolha pela profissão e no início da carreira até, finalmente, firmarem uma estabilidade na escolha profissional, são indicativos que as profissionais passaram pela fase de estabilização proposta por Huberman e encontram-se na fase seguinte, ou diversificação (Cecília e Agatha) ou questionamento (Clarice e Lygia).

Importante também destacar que nenhuma de nossas participantes dedica-se exclusivamente a um único trabalho. Todas têm outras atividades ou outro turno, seja

outro cargo, outro trabalho ou algum trabalho voluntário. Lygia e Cecília trabalham dois turnos na escola. Clarice realiza trabalho voluntário externo e Agatha é professora de pós-graduação em uma faculdade privada. O fato de as professoras buscarem outros trabalhos além do que realizam no espaço escolar é característico do final da fase da diversificação ou questionamento, momento em que alguns profissionais podem reduzir seus compromissos com a profissão, podendo abandoná-los ou ocuparem atividades paralelas (HUBERMAN, 2000, p. 42). Esse aspecto foi percebido nas atuações das quatro participantes, tendo em vista que elas têm buscado por outras atuações, tanto na área da educação (Lygia, Cecília e Agatha, com cursos e formações, entrevistas 01, 02 e 05) quanto fora da área da educação (como Clarice, com trabalhos voluntários, entrevista 03).

Especificamente sobre a deficiência intelectual, as professoras concordam que, para o ensino regular, na sala de aula, é o tipo de trabalho da educação especial mais difícil de desenvolver, não incluindo as aulas de Educação Física, em que Agatha concorda que “*É mais tranquilo*” (entrevista n. 01). O motivo é justamente o que destacamos, por ser uma deficiência no aspecto que a escola mais investe no desenvolvimento, que é o cognitivo. Destacamos na teoria que a área da deficiência intelectual foi, ao longo dos anos, atendida mais por entidades filantrópicas e que os investimentos do governo se restringiram às deficiências auditivas e visuais (JANNUZZI, 2004). Entendemos que esse contexto parece ter se transformado atualmente e que todas as deficiências têm recebido mais investimentos e atenção política e profissional, apesar de não serem suficientes. Entretanto, parece-nos que, ainda, a deficiência intelectual é julgada como a mais difícil e complicada de se trabalhar na escola.

O que podemos concluir é que as professoras participantes desta pesquisa não escolheram essa profissão como uma primeira opção, mas por circunstâncias externas ou por comodidade ou facilidade. Entretanto, após ingressar na área da educação especial, relatam várias satisfações relacionadas às conquistas, mas concordam em relação a alguns aspectos que dificultam seus trabalhos, bem como que essa área da deficiência é, de fato, a que apresenta mais fatores de dificuldade de realização do trabalho. Concluímos, ainda, que apesar das participantes terem entre 15 e 22 anos de atuação neste cenário escolar, há diferenças quanto às fases da evolução profissional de cada uma delas, caracterizando suas práticas pedagógicas.

b. Satisfações, motivações e frustrações

Sobre as satisfações, motivações e frustrações com o trabalho, apesar das dificuldades que apresentamos, as professoras apresentam emoções em relação ao trabalho que realizam, especialmente quanto à pessoa com deficiência. Nas entrevistas, observamos emoções enquanto elas relatavam as satisfações e frustrações por meio da observação de brilho nos olhos, lágrimas, sorrisos ou vozes embargadas (Agatha, entrevista 01; Cecília, entrevista 02 e Lygia, entrevista 05).

Apesar de relatarem que a deficiência intelectual é a mais difícil em se trabalhar na sala de aula (exceto Educação Física) e de informarem os sentimentos de inseguranças no início, as motivações com o trabalho estavam relacionadas aos pequenos progressos individuais, bem como a demonstração de carinho e de necessidades dessas crianças. Valores subjetivos eram enfatizados por ela sobre as satisfações, conforme destacaremos a seguir. Essa análise é válida para as quatro professoras. Recortemos algumas falas que demonstram essas gratificações:

“(...) cada avanço, mesmo que mínimo, é motivo de muita comemoração” (Agatha, entrevista n. 01).

“(...) a gente vê aquele rostinho sorrindo, não tem jeito de não vibrar com tudo isso” (Agatha, entrevista n. 01).

“(...) A gente aprende ao longo. (...) antes ele nem movia o olhinho, você passava ali e ele paradinho. Ai você conheça, já mostra o objeto para ele e ele já te segue com o olhar. Isso para mim é muito gratificante” (Cecília, entrevista n. 02).

“Eu tenho que fazer alguma coisa para essa criança. Ai você começa a se empenhar, e se vira, e quanto você fala não, não vou conseguir, aí num belo dia o menino chega e você vê que está indo. Ele é capaz. Então a gente tem muito disso aqui...” (Cecília, entrevista n. 02).

“Eu vejo que ela precisa de mim. Tem alguma coisa que eu posso fazer. Então, ela dá resultados. Ela tem potencial” (Cecília, entrevista n. 02).

“Quando ela consegue, ela fica muito feliz. Essa é a parte boa” (Cecília, entrevista n. 02).

“Parte boa é olhar para ela e ver como aquela menina chegou e hoje como Alice é. Isso para mim é gratificante” (Cecília, entrevista n. 02).

“A segurança que ele sente que você pode dar para ele. Isso é gratificante” (Clarice, entrevista n. 03).

“Cada coisinha é uma vitória” (Lygia, entrevista n. 05)

“Tem uma sequência daquele trabalho, quando começa, como está hoje, tem sequência” (Lygia, entrevista n. 05)

“A alegria deles. A vontade que eles têm de aprender. Isso é gratificante” (Lygia, entrevista n. 05)

Todas essas falas demonstram que o trabalho com o aluno com deficiência apresenta gratificações mediante os detalhes, às pequenas coisas. As satisfações, todas, estão relacionadas ao avanço em si da criança, ao resultado do trabalho delas que, muito aos poucos, surte efeitos. Essas questões nos evidenciam o quanto o trabalho com a deficiência intelectual pode ser instável e inconstante, tendo em vista que os sucessos são raros e esporádicos. E, como são esses pequenos sucessos fatores de motivação para o trabalho, são muitos os momentos em que as frustrações e as dificuldades cotidianas parecem sobressair-se no contexto, destacando uma dificuldade pessoal em relação ao trabalho.

Sobre as frustrações, todos os relatos no desenvolvimento do trabalho estão relacionados às dificuldades cotidianas apontadas na primeira categoria de análise de dados. E, justamente por isso, se mostram em maior incidência do que as motivações e satisfações. A burocracia do sistema foi apontada como fator frustrante, bem como a falta de valorização do trabalho e de apoio da família. Estes apontamentos foram feitos pelas quatro professoras. Uma fala que nos chamou a atenção da professora Clarice foi, ao ser questionada sobre as frustrações, ela disse *“você não [deve] criar muita expectativa e não se frustrar”* e, em outro momento, *“hoje eu consegui, e no outro dia aquilo foi em vão”* (entrevista n. 03). Recortemos algumas falas que demonstram esses momentos percebidos pelas professoras:

“(...) a burocracia do sistema, às vezes emperra o trabalho” (Agatha, entrevista n. 01).

“(...) às vezes a gente deseja fazer muita coisa, e a burocracia te segura” (Agatha, entrevista n. 01).

“(...) muita norma, muito papel, (...) a sensação que eu tenho é que quem está na administração, na secretaria de educação, na assessoria, e tudo mais, não conhece a realidade da escola” (Agatha)

“(...) eles acabam mandando ordens que, assim, cumpra, que você fala assim ‘meu Deus, como?’” (Agatha, entrevista n. 01).

“(sobre a profissão de professor) Não tem mais valorização. Tá mais difícil. As crianças são mais liberais, mais agitadas, mais agressivas” (Clarice, entrevista n. 03).

“Falta apoio da família” (Lygia, entrevista n. 05).

Tal como podemos perceber, os relatos de frustrações estão relacionados com as dificuldades cotidianas apontadas pelas professoras, já analisadas por nós nas páginas 120 a 128, e por vezes, se sobressaem às percepções de motivações apresentadas por elas. Destacamos que as motivações e satisfações com o trabalho docente em relação ao caso aqui estudado apresentam-se inconstantes e esporádicos, relacionados a pequenos detalhes, favorecendo maior percepção das dificuldades e os sentimentos de frustração. Pontuamos motivações e satisfações relacionadas ao sentimento de gratificação frente aos pequenos avanços pedagógicos da criança; e pontuamos os fatores de frustração relacionados às dificuldades cotidianas, que são: falta de pessoal, sobrecarga de trabalho, falta de profissionais especializados, dificuldades de acesso à equipe multidisciplinar da rede pública, falta de tempo para diálogos e reuniões, questões familiares em relação à negligência ou excesso de cobranças; falta de conhecimento das necessidades da escola pelas políticas públicas e falta de apoio efetivo destas políticas. Podemos ainda associar essas dificuldades apontadas pelas participantes a outras da realidade das escolas públicas como condições materiais precárias, espaço físico de trabalho desfavorável, salários insatisfatórios, número elevado de alunos por sala, entre outros. Nossa percepção dessas questões é que os fatores de frustrações e insatisfações com o trabalho docente em relação à pessoa com deficiência se justifica pelas dificuldades cotidianas apontadas e, com isso, contribuem para tornar os fatores de motivações e satisfações ainda mais esporádicos.

c. Formação e desenvolvimento docente

Sobre os cursos de desenvolvimento docente oferecidos pela rede, chamados, neste contexto, de cursos de qualificação ou cursos de formação continuada, tanto os organizados pelo CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais) quanto pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia), todas as nossas participantes nos relataram que são “bons” (nas palavras delas), no sentido de qualidade, importância e imprescindibilidade desses cursos. Além disso, todas relatam que, no início do trabalho, tiveram sentimentos de insegurança, de não saber o que fazer, de sentir dificuldades com o trabalho (Agatha, entrevista 01; Cecília, entrevista 02; Clarice entrevista 03 e Lygia, entrevista 05), destacando que os cursos de formação inicial não são suficientes para a prática relacionada à educação especial e que são necessários os

cursos de desenvolvimento. Cecília nos relatou que *“Trabalhar no AEE sem uma qualificação é impossível”* (entrevista n. 02).

Destacamos na seção teórica sobre formação e desenvolvimento docente essa distância entre os cursos de formação inicial e a prática docente. Os teóricos destacados apontam que há necessidade de maior congruência entre a formação do professor e seu território prático, entre as instituições formadoras e os espaços de atuação dos professores, a necessidade de contextualização desta formação (Tardif, 2000, Behrens, 2007, Canário, 2008 e Nóvoa, 2008). Conforme apontamos, todas as professoras participantes demonstraram sentimento de insegurança no início da carreira, principalmente em relação à educação do aluno com deficiência (Agatha, entrevista 01; Cecília, entrevista 02; Clarice entrevista 03 e Lygia, entrevista 05). Além disso, em nosso contexto histórico, apontamos o quanto o investimento na formação dos professores em relação à educação especial foi insuficiente e impreciso ao longo da história da educação no Brasil (JANNUZZI, 2004) e que esses assuntos foram parametrizados muito recentemente por parte do governo, sendo que até meados do século XX houve certa tentativa com as influências da nova escola, conforme Zazzo (2010), mas regulamentadamente, somente nos anos de 1994, por meio da portaria n. 1.793 (sobre conteúdo e currículo da formação inicial), e em 1996, por meio da LDBEN (BRASIL, 1994 e 1996).

Apesar de todas apontarem que os cursos de qualificação são importantes, a assiduidade das professoras, no geral, é relativa. Duas delas já frequentaram (Clarice e Lygia), mas atualmente não, e duas são frequentes (Agatha e Cecília), sendo que Agatha se refere aos cursos pela UFU e CEMEPE sobre psicomotricidade e Cecília refere-se aos cursos sobre educação especial pelo CEMEPE. Todas reconhecem que não são todos os professores que participam nestes cursos.

Ao questionarmos os motivos da ausência de participação nos cursos de qualificação, Lygia (entrevista n. 05) e Cecília (entrevista n. 02), que participam dos cursos, relataram que depende de a pessoa querer frequentar, ou seja, depende de uma questão mais pessoal, de vontade. Clarice, que não participa, bem como Lygia, relataram que a liberação para isso é relativa, pois a escola não libera as profissionais no horário de trabalho e elas teriam que ir em outro turno, diferente do de trabalho. Lembremos que todas relataram que exercem outras atividades além da escola, como Clarice e Agatha, ou trabalham em dois turnos, como Cecília e Lygia. Entendemos que, portanto, este poderia ser um fator de ausência de engajamento nestes cursos, somado à

questão pessoal relacionada à vontade relatado por Agatha, Lygia, Clarice e Cecília. Vejamos algumas falas sobre esse assunto ao perguntarmos se a professora participa de alguma qualificação:

“Cursos não faltam. A qualificação para quem quer ela acontece” (Cecília, entrevista n. 02).

“Assim como toda empresa, acho que a escola também é uma empresa, tem profissionais que buscam mais, que investem mais e que acreditam mais” (Cecília, entrevista n. 02).

“Aí é opção, é de escolha né. O que acha que tem, por exemplo, eu já peguei deficiência auditiva, aí eu tive que fazer Libras. Mas vai da dificuldade que você está sentindo. Se você acha que tem que procurar, que tem que ler. Esse ano eu não tô fazendo” (Clarice, entrevista n. 03).

“Você tem que buscar. Eles oferecem, mas você tem que ir atrás. Tem muito curso. Sempre tem curso. Tem a formação continuada para a gente ir. Tem os da UFU também. Mas é no extra turno. Só a formação continuada que não é. Eles liberarem para ir é muito difícil. Na formação continuada você pode fazer no seu módulo” (Lygia, entrevista n. 05).

“Como eu trabalho com psicomotricidade, a gente tem um grupo de estudos da psicomotricidade, que reúne no CEMEPE uma vez por mês. A gente faz uma formação continuada uma vez por mês. Estuda, troca experiência, assim por diante. Então assim, no geral na rede municipal são no CEMEPE. Não tem na escola. Reúne todos os profissionais e a gente vai para o CEMEPE” (Agatha, entrevista n. 01).

As professoras participantes relataram que não é possível realizar um trabalho com o aluno com deficiência sem esses cursos de capacitação (entrevistas n. 01, 02, 03 e 05) e, conforme a teoria, há incongruências e insuficiências entre os cursos de formação e os reais contextos escolares. Relataram a importância de uma qualificação frente às necessidades pedagógicas da educação especial. Informaram, ainda, dos sentimentos de inseguranças no início da carreira (Agatha, entrevista 01; Cecília, entrevista 02; Clarice entrevista 03 e Lygia, entrevista 05). Entretanto, identificamos que a assiduidade nestes cursos não é a ideal, tanto por parte das participantes (duas são assíduas e duas não), quanto, conforme relatado por elas, por parte do corpo docente em geral. Apontaram os motivos de vontade pessoal e da compatibilidade de horários (outras ocupações fora do horário de trabalho e a falta de liberação pela escola dentro do horário de trabalho). Isso

nos indica que, apesar das participantes julgarem que os cursos de qualificação têm qualidade e são importantes, a assiduidade neles ainda é um fator de preocupação.

Além disso, também questionamos o conteúdo destes cursos. Apesar de todas as professoras participantes terem nos relatado que têm qualidade, uma delas relatou também que, com o tempo, esses cursos tornam-se repetitivos, e que “às vezes a gente tem necessidade de coisas novas” (Cecília, entrevista n. 02). Além disso, elas concordam que a qualificação é apenas teórica, relacionada aos trabalhos pedagógicos, e que elas enxergam que é necessária mais qualificação humana, “a aceitação do outro”, “mais formação pessoal, humana do que teórica” (Agatha, entrevista n. 01). Em outros momentos, ouvimos relatos que expressam essa necessidade de formação pessoal. Nas palavras de Cecília,

“temos aqueles profissionais que acreditam, que estão conosco, que vestem a camisa da criança também, que estudam. E aqueles que não acreditam, que deixam a criança lá (...). Temos problemas com alguns profissionais que não querem” (entrevista n. 02).

Esta fala expressa, claramente, que é urgente que tanto os cursos de formação inicial quanto os de formação continuada e de qualificação, que já se mostram eficientes e imprescindíveis na percepção das professoras, ofereçam também uma formação humana e pessoal, além da teórica, bem como a necessidade de inovações e contextualizações deste curso, conforme afirmam as professoras. Destacamos na teoria sobre o desenvolvimento docente que são características deste desenvolvimento a inovação, a continuidade, a associação ao contexto, a integração teoria-prática, o trabalho em equipe, o acompanhamento e a cooperação (Marcelo Garcia, 1999, Tardif, 2000, Imbernón, 2001, Behrens, 2007, Canário, 2008, Nóvoa, 2008 e Marcelo, 2009). Entretanto, na visão das professoras, tanto as dificuldades cotidianas apresentadas impedem que essas características se manifestem nos contextos escolares, quando os cursos de desenvolvimento ofertados pela rede carecem de algumas destas características.

Tendo em vista que, em nosso entendimento, uma formação e um desenvolvimento docente contínuo e de qualidade é imprescindível para a efetivação de uma prática educativa inclusiva, principalmente devido às limitações dos investimentos da educação das pessoas com deficiência ao longo da história, às limitações da

formação e preparação docente para o trabalho educativo com pessoas com deficiência e aos problemas cotidianos da realidade das escolas públicas brasileiras, sugerimos a urgência de uma formação continuada em serviço efetiva nos cenários escolares. Entendemos que essa formação continuada em serviço deveria ocorrer em parceria com as instituições formadoras de professores, aliando a teoria dessa formação à prática destes espaços de atuação, contextualizando esse processo; que essa formação deveria ter característica colaborativa e em equipe formada pelos professores deste espaço acadêmico por meio de grupos de estudos, considerando suas próprias realidades e experiências práticas; que essa formação deveria contar com o protagonismo das próprias professoras tanto na elaboração quanto na execução dessa formação, considerando seus saberes, suas práticas, suas experiências e suas reflexões sobre os assuntos trabalhados; que essa formação deveria considerar não apenas os aspectos técnicos pedagógicos dos saberes e práticas da docência, mas considerar, também, competências humanas e pessoais nesta formação; e, por fim, que essa formação deveria ocorrer concomitantemente à sua atuação profissional e associada a ela, sendo, de fato, uma formação tanto continuada, quanto em serviço.

3. Concepções, percepções e conceitos das professoras

Até o momento, analisamos as práticas pedagógicas das professoras participantes e a formação, desenvolvimento, percursos pessoal e profissional delas. Nossa última categoria de análise refere-se às suas concepções sobre a deficiência intelectual, sobre a educação especial e sobre a educação inclusiva. Nosso objetivo nesta parte é compreender o que as professoras pensam sobre conceitos de educação especial, de educação inclusiva e de deficiência intelectual, como eles estão associados às suas práticas e qual a relação dessas concepções com o nosso referencial teórico.

a. Concepções sobre a deficiência intelectual

Sobre as concepções das professoras acerca da deficiência intelectual, constatamos que, no geral, há confusão sobre o conceito em si da deficiência intelectual. Percebemos que, mesmo no caso das professoras com maiores conhecimentos na área, como Cecília e Agatha, especificamente sobre a deficiência intelectual, ainda há confusões. Lembremos que, ao questioná-las sobre o conteúdo dos cursos de formação, constatamos que cursos na área de deficiência intelectual são menos comuns do que nas

áreas das demais deficiências, bem como em relação a outros conteúdos relacionados à educação especial. Clarice queixou-se de não conhecer cursos para trabalhar com Alice, ao responder-nos à pergunta sobre o que poderia melhorar nos cursos de qualificação, em geral, ela disse que *“Poderia, assim, por exemplo, nem sei se tem, mas igual para você trabalhar assim na deficiência mental”* Perguntamos se existem cursos nessa área e ela disse *“que eu saiba, não”* (entrevista n. 03).

Entendemos que a rede pública oferece cursos em diversas áreas do conhecimento, incluindo as áreas da educação especial e da deficiência intelectual. Tanto a rede pública municipal, por meio do CEMEPE, conforme apresentamos na página 101, quanto a rede federal, por meio da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), disponibilizam esses cursos. Além disso, são inúmeros os materiais, cursos e recursos disponibilizados de forma virtual, tanto por meio de artigos, teses, dissertações ou outras publicações de universidades, quanto de palestras e materiais educativos de uso gratuito.

Além das concepções acerca da deficiência intelectual estarem relacionadas às percepções de ser uma área de difícil trabalho, de ser a *“Mais difícil de todas”* (Clarice, entrevista n. 03), conforme já descrevemos, identificamos muita confusão quanto à doença mental e a outros fatores sociais que não necessariamente estão relacionados à deficiência intelectual, exceto na fala da professora Agatha, conforme destacaremos posteriormente. Falas como *“Acho mais difícil trabalhar é o mental mesmo”* (Clarice, entrevista n.03); *“Talvez seja preguiça, ou bloqueio, não sei”* (Clarice, entrevista n.03); *“Muda tudo, humor, comportamento, são agressivos”* (Clarice); *“Não pode [se] bater de frente”* (Lygia, entrevista n.05) foram relatadas ao questionarmos sobre conceitos e definições de deficiência intelectual. Também foram mencionados termos como *“Doença mental”* com frequência (Cecília, entrevista n.02, 06 e 07 e Clarice, entrevista n.03).

Sabemos que, no caso de Alice, há questões familiares e sociais envolvidas que interferem em sua aprendizagem. Apesar disso, a aluna apresenta laudo de deficiência intelectual moderada e todas as professoras concordam que ela tenha, também, esta deficiência. Entretanto, não conseguimos distinguir as características de Alice relacionadas à sua deficiência dos demais fatores que são consequências sociais e familiares da aluna. Recortemos algumas falas que apresentam esses desconhecimentos:

“É a mais difícil de todas, a mental. Já trabalhei com todas. É a mais difícil. Porque é inesperado. Muda tudo, humor, comportamento, são agressivos. Alice era muito agressiva. Tem que ter jogo de cintura” (Clarice, entrevista n. 03).

“Mas eu acho mais difícil trabalhar é com o mental mesmo. Tem até o auditivo que é mais fácil, aquele que tem dificuldade de memorizar, o mental, realmente, é um desafio” (Clarice, entrevista n. 03).

[Longo silêncio para responder] *“Tem muita oscilação de humor. Não pode bater de frente. Senão ela até agride a gente”* (Lygia, entrevista n. 05).

“[Ao questionamento pela pesquisadora de Alice tem síndrome de down] Não, ela não é não. Ela é a doença mental mesmo” (Cecília, entrevista n. 02).

Constatamos que há uma tendência a adequar o nível do conteúdo ao nível da aluna com deficiência intelectual, conforme já relatamos nas práticas pedagógicas das professoras, mas outras falas nos evidenciam suas concepções acerca desta deficiência. Citemos algumas:

“Depende muito de quando essa deficiência começa, sabe, de como ela é trabalhada. Hoje nós sabemos que existe a estimulação precoce” (Cecília, entrevista n. 03).

“Quando você investe, sabe, faz um trabalho significativo, eu acho que, se você não leva a criança a aprender tanto quanto, você pode, pelo menos, fazer com que essa diferença não fique tão grande. Principalmente um déficit intelectual mais leve. Leve a moderado” (Cecília, entrevista n. 03)

“Porque eu sabia que quando ela tivesse medicada, que vai ser outra criança, sabe? Que ela vai interagir muito melhor. As coisas vão acontecer de uma forma diferente para ela, para melhor” (Cecília, entrevista n. 03).

“Ela já está, né [desenvolvendo-se]. Mas é daquele jeito. Ela faz o que quer. Ela não lê, mas o conhecimento ela desenvolve. Está sim. Não desenvolve leitura e escrita. Talvez por preguiça, ou bloqueio, não sei. Outros assuntos ela sabe. Igual aquele dia que ela estava conversando sobre sexo com outra aluna, até mandei para as meninas de AEE. Esses outros assuntos ela sabe. Ela sabe as coisas. Não dentro do que a gente quer, mas o conhecimento de vida, do dia a dia, ela sabe” (Clarice, entrevista n. 04).

[Sobre Deficiência Intelectual]: *“Limitado. É limitado. Tanto que, a gente sabe, igual, o quarto ano, os conteúdos são puxados, eu não tenho como cobrar da Alice que ela aprenda esse conteúdo que o outro está aprendendo. Ela tem aquele limite dela e a gente tenta levar até onde ela consegue”* (Clarice, entrevista n. 03).

“É mais no oral que a gente vê que ela avança” (Clarice, entrevista n. 03).

Com esses relatos, percebemos que há desconhecimentos e confusões em relação especificamente a conceitos e características da deficiência intelectual. Conforme apontamos na teoria, tanto Jannuzzi (2004) quanto Pessotti (1994) destacou que, ao longo da história, houve confusão entre a deficiência intelectual e outros aspectos relacionados à saúde e fatores sociais. Estas confusões ainda estão presentes nos espaços escolares. Além destes autores, Vygotsky (1997) apontou que a deficiência intelectual em si tem uma raiz, um núcleo, que pode ser uma lesão cerebral ou uma insuficiência patológica, núcleo este que não pode ser modificado, mas que complicações de segunda, terceira, quarta ordem, podem surgir e modificar o quadro clínico da deficiência intelectual. Ou seja, o trabalho pedagógico deve intervir nestas complicações secundárias, bem como questões sociais e do ambiente podem ser agregados e intensificar essas complicações secundárias ou modificá-las. Entretanto, no caso de Alice, não é possível discriminar o que é de sua raiz da deficiência intelectual, que não pode ser modificado, e quais são as complicações que se agregavam secundariamente, devido aos vários fatores sociais, familiares e escolares relacionados a ela. E percebemos que essas questões se misturam em relação ao que é da sua deficiência intelectual primária e o que se refere às complicações secundárias consequentes de seu ambiente familiar e social. Apesar de tecermos essa crítica, conforme destacamos nas dificuldades cotidianas, não há pessoal qualificado ou uma equipe transdisciplinar³⁷ na escola para realizar este trabalho no cotidiano escolar, ou seja, além do professor e do supervisor pedagógico, não há psicólogo, assistente social,

³⁷ Conforme Menezes e Santos (2001), transdisciplinaridade refere-se a um princípio teórico que objetiva a intercomunicação das disciplinas de forma transversal, ultrapassando as fronteiras dessas disciplinas. Supera o paradigma de disciplina fragmentada e isolada das demais (multidisciplinaridade), pois isso resultaria na fragmentação das mentalidades, consciências e posturas. Ultrapassa o princípio da interdisciplinaridade, apesar de partir dela, pois esta continua estruturada nas esferas da disciplinaridade, enquanto que a transdisciplinaridade sobressai dessas fronteiras e considera outras fontes e níveis do conhecimento. A equipe transdisciplinar que estamos considerando refere-se a esse princípio teórico, considerando e relacionando os conhecimentos de cada profissional envolvido (no caso, psicólogo, pedagogo, professor, psiquiatra, assistente social, enfermeiro etc.), mas ultrapassando os limites de cada uma dessas ciências por meio de um trabalho coletivo.

enfermeiro, psiquiatra, entre outras áreas do conhecimento que julgamos importante para formar essa equipe transdisciplinar.

Entendemos que, para que o trabalho pedagógico com a criança com deficiência intelectual seja efetivado conforme os estudos que ora apresentamos, principalmente em relação às proposições de Vigotski, os espaços escolares necessitariam, antes de tudo, de uma equipe transdisciplinar para o acompanhamento e concretização deste trabalho. Esta questão é imprescindível para a obtenção de resultados em um trabalho, de fato, inclusivo. Além dessa equipe transdisciplinar, entendemos que também se torna essencial a efetivação de uma qualificação específica nas áreas de educação especial e deficiência intelectual, de forma que ela realmente aconteça nos espaços escolares. E uma terceira, e não menos importante, imprescindibilidade para esse trabalho, refere-se à preparação e formação humana desses profissionais, extrapolando a formação teórica, questão apontada pelas participantes dessa pesquisa e que entendemos que são, também, essenciais. Essas sugestões poderiam contribuir diretamente para uma concepção positiva e científica dessas professoras sobre a deficiência intelectual, refletindo, conseqüentemente, em suas práticas.

Além desses conhecimentos, apontamos, na apresentação deste trabalho, que Santos (2007) concluiu em sua pesquisa sobre a prática de professores de alunos com deficiência intelectual que as concepções das professoras participantes eram limitadas a uma visão organicista. Entretanto, apontamos, também, que Pessotti (1994) teceu uma crítica em relação às atuais teorias e práticas profissionais daqueles que trabalham com a deficiência intelectual, destacando que

é necessário que nos libertemos da postura organicista no que ela tem de fatalismo e unitarismo etiológico. Mas é preciso não resvalar para uma metafísica de deficiência, avessa à abordagem psicogenética por ignorar os processos orgânicos de maturação, coordenação e efetuação e mesmo a etiologia orgânica de um grande número de deficiências mentais. Afinal, a *mente* (deficitária ou não) é uma entidade metafísica: concretos e, de certo modo, físicos são as estruturas orgânicas, os processos neurais de sensação e elaboração da experiência e os de efetuação verbal ou motora, bem como os desempenhos da criança nas situações variadas da vida. Se para algo deve servir um conceito ou definição da deficiência mental, é sobre esses aspectos do homem que devem ser baseados o conceito, o diagnóstico e a classificação (PESSOTTI, 1994, p. 194)

Tanto em nossas análises sobre as concepções das professoras acerca da deficiência intelectual quanto nas conclusões de Santos (2007), percebemos essas

tendências organicistas em relação à deficiência intelectual. Entretanto, é importante destacar que nosso entendimento não é o de ignorar as questões orgânicas relacionadas a esse assunto, como lembra Pessotti (1994). Considerar as abordagens tanto médicas e orgânicas, quanto pedagógicas, psicológicas, desenvolvimentais e sociais torna-se fundamental para a efetivação de um trabalho transdisciplinar que estamos sugerindo.

Questionamos quais seriam as potencialidades e as dificuldades de Alice relacionadas à sua deficiência intelectual. Em relação às suas potencialidades, percebemos que todas as professoras descreveram criatividade, esperteza e esforço. Já em relação às dificuldades, apontam não só as relacionadas à aprendizagem, como quando informam que Alice não consegue ler e escrever, mas também em relação à família, à higiene, aos fatores sociais, à agressividade e ao dramatismo da aluna, referindo-se a um comportamento dissimulado e comovente, objetivando algum ganho. Sabemos que essas dificuldades estão relacionadas não à deficiência em si, mas a outros fatores da vida social e familiar da aluna. Seriam complicações de segunda ou terceira ordem, conforme a teoria de Vygotsky (1997). E uma das professoras (Lygia) ainda nos relatou que *“Ela tem mais defeitos que qualidades”* (entrevista n. 05). Outra fala que caracteriza as questões analisadas por nós, principalmente ao frisar a qualidade de esperteza de Alice, foi que *“o intelectual é sempre esperto para o lado dele”* (Lygia, entrevista n. 05). Percebe-se, além da confusão quanto aos assuntos relacionados à deficiência intelectual, que foram apontadas em maior número as dificuldades do que suas qualidades ou potencialidades. Além disso, a própria “esperteza” citada pela professora Lygia foi caracterizada mais como um fator negativo que positivo.

Em relação às concepções das professoras sobre as características da aluna, entendemos que as características positivas apontadas (criatividade, esperteza e esforço) foram apresentadas de forma aleatória, sem uma constatação específica. Não constatamos a manifestação de criatividade em Alice, tendo em vista que as atividades que lhe eram propostas referiam-se a tarefas que estavam em atraso ou atividades de colorir ou desenhar algo indicado e delimitado pela professora. Não houve oportunidade de Alice demonstrar criatividade nas atividades propostas e não constatamos que há investimento em estimular essa criatividade por parte das professoras. Sobre a característica de esforço, na maioria das vezes, presenciamos Alice resistir em realizar as tarefas propostas pelas professoras. Conforme relatamos, Alice demonstrava irritação para realizar as atividades, dizia que não faria por não dar conta ou por preguiça, ou simplesmente mudava o foco da atenção da professora da tarefa para um assunto

peçoal. Portanto, também não constatamos manifestação de esforço de Alice na realização das tarefas (na maioria das vezes, conforme apresentamos nas seções anteriores, Alice, sequer tentava realizar a atividade) e não percebemos as professoras investirem em atividades que estimulassem Alice a se esforçar. A última característica positiva apontada, que se refere a esperteza, foi apontada por um lado negativo, conforme a afirmação de Lygia de que “*O intelectual é sempre esperto para o lado dele*” (Lygia, entrevista n. 05), demonstrando que Alice seria esperta para tirar proveitos para si mesma das situações, o que não consideramos como característica positiva. Ou seja, as características positivas de criatividade, esforço e esperteza não foram percebidas por nós no período de realização da pesquisa.

Já as características negativas apontadas, entendemos que elas foram priorizadas e apontadas com ênfase pelas participantes. Tanto as práticas pedagógicas das professoras, conforme apontamos na primeira categoria de análise de dados, como suas concepções, são embasadas nessas características negativas. Entendemos que uma concepção estritamente negativa sobre a aluna não contribui para a efetivação de uma prática educativa efetiva e, ao contrário, pode deturpar essa prática, ao manifestar desconhecimentos e preconceitos sobre as características da aluna.

Vygotsky (1997) destacou que pouco ou nada sabemos sobre as peculiaridades positivas das crianças com deficiência intelectual e, ao contrário, frisamos as negativas. Em suas palavras, “Estudamos minuciosamente as coisas pequenas das deficiências, os grãos de enfermidade que se encontram nas crianças anormais, e não os advertimos aos quilos de saúde acumulados em cada organismo infantil³⁸” (VYGOTSKY, 1997, p.78). Para ele, teoria alguma é possível se partirmos exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa construída sobre bases de princípios e definições puramente negativas (VYGOTSKY, 1997). E esta dificuldade em apontar os aspectos positivos de Alice foi percebida em nossas observações e análises, bem como a ênfase apresentada em seus aspectos negativos. Em nossa análise de seu PDI não encontramos sequer uma característica positiva sobre ela.

O que podemos concluir em relação às concepções das professoras em relação à deficiência intelectual é que há desconhecimentos sobre os conceitos e as respectivas características, bem como sentimentos de inseguranças e de dificuldades em lidar com a

³⁸ Tradução nossa para o seguinte trecho: “Estudiamo minuciosamente las pequeñeces del defecto, los granos de enfermedad que se encuentran en los niños anormales (...) y no advertimos los kilogramos de salud acumulados en cada organismo infantil, cualquiera que sea el que padezca” (VYGOTSKY, 1997, p.78)

educação dessas crianças. Há, ainda, confusões entre as características da deficiência intelectual e outros fatores mentais, sociais e familiares que não necessariamente estão relacionados à deficiência intelectual. E, por fim, que se enfatizam os aspectos negativos desta deficiência e da pessoa com esta deficiência, ao contrário do que é proposto por Vigotski.

Essas concepções interferem diretamente na prática educativa dessas professoras de forma negativa e distanciando-as de uma prática pedagógica inclusiva, tendo em vista os desconhecimentos e as confusões sobre a deficiência intelectual. Essas concepções estão tanto relacionadas à formação dessas profissionais, uma vez que a as formações iniciais e continuadas poderiam contribuir para a oferta de conhecimentos sobre o assunto, quanto às próprias práticas cotidianas das professoras, uma vez que elas vivenciam um contexto de trabalho abarrotado de complicações cotidianas, dificultando a efetividade dessa formação. Portanto, entendemos que tanto um investimento significativo na formação inicial e continuada das profissionais que trabalham com a educação de pessoas com deficiência intelectual, quanto a oferta de recursos fundamentais para seus contextos de trabalhos (condições materiais, profissionais, apoios políticos, entre outros) refletiriam diretamente nas concepções dessas professoras sobre a deficiência intelectual, a qual, interferiria, também, direta e positivamente, na efetivação de uma prática pedagógica inclusiva.

b. Concepções sobre a educação especial e a educação inclusiva

Diferentemente das dificuldades em definir e caracterizar a deficiência intelectual que identificamos em relação à concepção das professoras, as concepções sobre educação especial e inclusiva pareceram-nos mais próximas ao que compreendemos e apresentamos sobre esses princípios. Citemos, para ilustrar, algumas falas que demonstram essas concepções, ao perguntarmos às participantes sobre o que elas pensam sobre a educação especial e sobre a educação inclusiva:

“Inclusão é uma questão social, não é uma questão escolar. O universo é muito grande que abarca a inclusão. Então na escola nós temos algumas ações” (Agatha, entrevista n. 01).

“(...) eu sou melhor em corrida e não sou bom em jogo, mas o outro é bom em jogo, mas não é bom na corrida, quando eles começam a perceber que cada um é bom em alguma coisa e não é bom em outra coisa, essa

diferença ela quase que... é natural. A gente precisa ir pontuando com ele essas questões. Aí eu acho que não tem diferença” (Agatha, entrevista n. 01).

“Para mim, educação inclusiva é você está dando oportunidade a essas crianças que estão em desvantagens, eu diria, de elas terem acesso ao que realmente elas têm direito. Eu acredito, assim, falando em inclusão escolar, a gente está caminhando, desde que eu comecei eu vejo que há progressos. Lentos? Sim, lentos” (Cecília, entrevista n. 02).

“É a oportunidade para essas crianças. É conviver com crianças diferentes” (Lygia, entrevista n. 05).

Percebemos nessas falas que as professoras apresentam concepções sobre inclusão próximas daquelas que apontamos nas recomendações da legislação em educação inclusiva, bem como demonstram buscar atuar neste sentido. São próximas a concepções que destacamos e que buscam pela valorização das diferenças, a formação humana e a acessibilidade; o foco no ensino e na escola ao invés de na deficiência; a busca por recursos e apoios visando ao sucesso do aluno; a busca pelo ajuste à diversidade de alunos (MONTREAL, 2004; BRASIL, 2007); a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação, bem como a promoção dos princípios do respeito à diversidade, atendimento às necessidades específicas na educação especial (BRASIL, 2014); a prioridade por oportunidades diferenciadas (equidade); a ênfase na intersubjetividade e da aprendizagem conjunta; a priorização de métodos, técnicas, procedimentos e apoio especializado; a consideração pela realidade social e individual de cada aluno (JANNUZZI, 2004); a ênfase em um sujeito formado por um conjunto diversificado de identidades, distantes de rótulos que acentuam a incapacidade e a limitação (MANTOAN, 2004). São princípios presentes em suas falas.

Entretanto, há limitações quanto às concepções sobre essa educação. Em algumas falas, percebemos essas concepções limitadas a conceitos de integração, socialização e à convivência entre os alunos. Apontemos excertos que apresentam essas concepções:

[Pergunta sobre o que é a educação inclusiva]: *“Eu acho que é ele relacionar (sic). Porque, pelos anos que eu vi, ele é assim, deixado de lado, sozinho, só com a família, então eu vejo assim, essa inclusão, como uma maneira de ele relacionar com o mundo. Porque ele está criando*

laços. Às vezes ele vai ter dificuldade, ele não vai assimilar o conteúdo que precisa assimilar, mas pelo menos trabalha o social, aprende a conviver” (Clarice, entrevista n. 03).

[Pergunta sobre a inclusão do aluno com deficiência na sala regular]: *“Eu ainda consigo ver com o lado bom. Apesar que às vezes as pessoas acham que não é um lugar adequado. Que devia estar em outros lugares, eu penso que não. Apesar de tudo. Eu penso que a sala de ensino regular para ela está sendo bom, porque ela está tendo contato com as crianças ditas normais, com um comportamento normal (...). Até mesmo o jeito de se vestir. Antes ela não tirava, eram quatro blusas, e tal, mostra para outras coleguinhas, as coleguinhas penteiam o cabelo, usam batom. Então isso é importante. O copiar do quadro. Como funciona uma sala de aula também. Isso eu acho que é importante. Tem assim as partes (...), mas até isso tem que ser trabalhado. Eu vejo como positivo. A minha preocupação, assim, a priori, no caso dela, era em relação à agressividade, o fato da doença mental, não tratada, poder gerar um outro tipo de problema, com outros alunos. Por isso minha preocupação” (Cecília, entrevista n. 02).*

Apesar dessas concepções, elas ainda apresentam, em suas falas, as dificuldades em executarem seu trabalho conforme acreditam que deve ser concretizada uma educação inclusiva, bem como concepções limitadas a interação com colegas. Percebemos essas manifestações das dificuldades com clareza nas seguintes falas das professoras:

“Eu acho que nós ainda estamos um pouco longes da verdadeira inclusão. A gente tem ações que eu percebo até um pouco isoladas de inclusão dos alunos. Mas a verdadeira inclusão, como está na legislação, que o governo federal prega, nas propagandas e tudo mais, ainda está longe” (Agatha, entrevista n. 01).

“Então assim, a inclusão está aí. Abriu as portas. A criança entra. Mas e depois? É o nosso problema. De como vai funcionar” (Cecília, entrevista n. 02).

“Educação inclusiva ainda está muito longe de acontecer. Porque elas sofrem. Os profissionais sofrem. Eles não sabem lidar. Mesmo a gente aqui. A escola ainda não está preparada. Mesmo na acessibilidade. Não está preparada” (Lygia, entrevista n. 05).

Entendemos, por meio destas falas, que existem concepções sobre a educação inclusiva, apesar dos discursos relacionados às dificuldades sobressaírem-se. As participantes têm ciência das necessidades formativas e das demandas educacionais, bem como das limitações dos seus trabalhos a partir das dificuldades.

Podemos concluir em relação às concepções sobre educação especial e inclusiva que, apesar de as professoras compreenderem o significado dessa educação, ainda que, em alguns casos, exista uma limitação dessa concepção às ações de socialização, as dificuldades cotidianas que compõem a prática dessas professoras sobressaem em seus discursos sobre a inclusão e, por isso, demonstram o quanto estão presentes tanto em suas concepções quanto em suas práticas pedagógicas.

Nossa percepção acerca dessas questões sobre tais concepções é que elas estão diretamente relacionadas ao que apontamos sobre formação e desenvolvimento docente. Pontuamos as dificuldades relacionadas a essas formações, vivenciadas pelas professoras. Compreendemos que as características das concepções que apresentamos são produto tanto das práticas profissionais dessas professoras carregadas de complicações cotidianas, quanto dos limites da formação inicial e das dificuldades de efetivação da formação continuada. Entendemos que, para que pudéssemos nos deparar com concepções relacionadas às apresentadas no referencial teórico sobre educação especial, educação inclusiva e deficiência intelectual, bem como práticas e concepções próximas ao que apresentamos sobre Vigotski, seria necessário trabalhar as barreiras apontadas nas complicações cotidianas, bem como as dificuldades de efetivação de uma formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Continuou ali sentada, com os olhos fechados, quase acreditando estar no País das Maravilhas, mas sabendo que bastaria abrir de novo e tudo voltaria à prosaica realidade” Lewis Carroll, 1865 (CARROLL, 2000, p. 56).

Considerando os componentes teóricos relacionados à história da educação especial e da deficiência intelectual, à formação e ao desenvolvimento docente e aos estudos de Vigotski, empreendemo-nos neste estudo para investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia, por meio de um estudo de caso.

Entendemos que os professores e suas respectivas práticas são fatores fundamentais para a concretização ou não dos princípios e objetivos da inclusão. A tentativa de compreender suas práticas no dia a dia da escola pode ser um indicativo importante sobre os rumos que estamos percorrendo em direção a esses princípios. E o presente estudo possibilitou-nos algumas compreensões sobre esse percurso da educação especial e da inclusão no cotidiano escolar.

Os questionamentos norteadores que orientaram o percurso da pesquisa foram: como são as práticas pedagógicas das professoras, seus planejamentos, avaliações e metodologias de trabalho? Quais são seus desafios, motivações e frustrações? Como são as formações e as qualificações? Quais as necessidades formativas para o exercício da docência, considerando os princípios e objetivos da educação inclusiva? Quais são as concepções das professoras que possuem alunos com deficiência intelectual? Como a construção histórica da educação especial e da deficiência intelectual se reflete na prática e nas concepções desses professores? Como são as práticas e concepções dessas professoras em relação às propostas de Vigotski?

Na tentativa de compreender as práticas pedagógicas das professoras de Alice, deparamo-nos com questões de seus cotidianos que se traduzem em complicações e dificuldades relacionadas às suas práticas. A rotina delas apresenta-se complexa,

movimentada, com demandas que surgem a todo o momento. O ambiente de trabalho é desordenado e turbulento. Presenciamos um excesso de atividades por parte das participantes; falta de tempo para o planejamento e a execução de suas atividades; poucas pessoas para essa demanda; pouco ou nenhum tempo para diálogo e reuniões; falta de informação sobre a aluna com deficiência por parte da professora regente; desencontro entre as professoras de ensino regular e as professoras de apoio; falta de especificação das funções de cada profissional; falta de profissionais especializados para trabalhar com a educação especial; precariedade dos atendimentos oferecidos pela rede pública; dificuldades em relação às famílias dos alunos com deficiência, seja por negligências ou excessos de cobranças; ausência dos alunos com deficiência no contraturno para a execução de um trabalho especializado; falta de conhecimento das políticas públicas sobre as reais necessidades da escola e falta de apoio dessas políticas públicas. Além dessas dificuldades cotidianas, outras se referem às próprias características de Alice em relação a seus comportamentos de agressividade e alterações constantes de humor, questão essa que acarreta receios nas professoras em suas atuações.

Esses são os desafios vivenciados diariamente pelas professoras e que compõem suas concepções, percepções e frustrações. Suas ações estão emaranhadas a essas dificuldades cotidianas que deturpam seus planejamentos e metodologias de trabalho.

Essas questões parecem caracterizar as práticas pedagógicas dessas professoras. Nós não constatamos métodos especiais serem utilizados para o trabalho pedagógico com Alice; não constatamos características colaborativas em seu trabalho e nem integração com os colegas da turma dela na sala de aula; constatamos atividades serem realizadas em um nível mais fácil e simplificado em relação aos demais colegas e, na maioria das vezes, tarefas que estavam em atraso ou atividades elementares; constatamos a utilização de métodos concretos, evitando atividades abstratas.

Apesar de compreendermos como as professoras planejam o trabalho e como avaliam Alice, constatamos um planejamento e uma avaliação distante de suas práticas. Nós não constatamos Alice a realizar avaliações.

Entretanto, apesar de presenciamos essas características das práticas pedagógicas das professoras, lembramo-nos das dificuldades cotidianas apontadas e questionamos: como seria possível a professora empreender práticas diferentes das que constatamos com tantas desordens e demandas inesperadas no seu dia a dia, afastando-a da possibilidade de seguir um planejamento e de qualificar-se da forma como acha que

deveria se qualificar? Como dedicar-se a práticas consideradas inclusivas com características colaborativas se essas professoras estão sozinhas na linha de frente dessa educação? Sem apoio das políticas públicas e sem uma equipe transdisciplinar para dar-lhes o suporte imprescindível? Como desenvolver um trabalho dialógico, integrado e cooperativo com a equipe de trabalho se não há tempo para esses momentos? Como sentir-se motivadas com um trabalho inclusivo se os fatores de frustrações se sobressaem às pequenas e esporádicas percepções de satisfações com a prática educativa?

Além destes fatores, a formação e a qualificação das professoras também interferem diretamente em suas práticas. A formação inicial apresenta-se pouco eficiente do ponto de vista delas, uma vez que elas se sentiram inseguras e despreparadas no início da carreira e alguns assuntos relacionados à educação especial, como a própria deficiência intelectual, ainda são menos estudados pelas professoras. Além disso, a formação continuada apresenta fatores que dificultam a assiduidade por parte das professoras e os indicadores apontados para isso foram em relação à disponibilidade de tempo, pelo fato das professoras estarem envolvidas em outras atividades, e por questão de motivação pessoal, uma vez que, segundo as participantes, muitos educadores não “vestem a camisa” da educação inclusiva. Ainda assim, constatamos também que os cursos de qualificação disponíveis, na visão das professoras, são importantes, têm qualidades e são imprescindíveis para o trabalho com o aluno com deficiência. Entretanto, carecem de algumas características como inovação e são restritos à formação teórica, sendo necessária uma formação humana.

As práticas pedagógicas e respectivas complicações cotidianas, bem como a formação e o desenvolvimento dessas professoras, interferem diretamente nas percepções que elas têm sobre a deficiência intelectual e a educação especial e a inclusiva. Em relação a essas percepções, deparamo-nos com algumas concepções congruentes às descritas nos princípios sobre inclusão. Outras se apresentaram restritas às questões de socialização. E algumas concepções sobre a deficiência intelectual mostraram-se confusas quanto aos conceitos relacionados à doença mental.

Entendemos em relação a essas percepções e concepções que, teoricamente, as professoras sabem o que deve ser feito para a efetivação de um trabalho educativo inclusivo. Elas demonstram conhecer esses princípios e apresentaram concepções importantes quanto a esses conceitos. Entretanto, essa dicotomia entre discursos e

práticas se caracteriza pelo que constatamos no cotidiano escolar desordenado e inconstante.

Ao analisarmos as práticas, as formações e as concepções das professoras e relacioná-las à construção histórica da deficiência intelectual no Brasil, percebemos que essa construção compõe suas práticas. Os investimentos públicos na educação especial em relação à deficiência intelectual, ao longo da história, foram imprecisos, contando com a pouca presença dos professores e com marcas de concepções deterministas orgânicas, questões essas que ainda percebemos nos espaços escolares.

Ao relacionarmos a prática das professoras às propostas de Vigotski em relação ao trabalho com a criança com deficiência intelectual, por um lado, percebemos um trabalho bem diferente daquele realizado na sala de aula em relação às sugestões de Vigotski. Não presenciamos: métodos especiais; consideração pelas características da personalidade de Alice; descrição das características positivas da aluna; elaboração de um trabalho partindo-se de premissas positivas; investimento nas funções psicológicas superiores e nem ações colaborativas e interativas com os demais colegas da turma como metodologia de trabalho das professoras. Entretanto, essas questões se referem à sala de aula e o mesmo não pode ser considerado para as aulas de Educação Física, espaço onde deparamo-nos com algumas ações congruentes às propostas de Vigotski, como o investimento em atividades colaborativas e coletivas e em atividades que estimulem as funções psicológicas superiores.

Uma última consideração importante sobre o trabalho é justamente em relação ao aspecto colaborativo e coletivo do trabalho educativo com Alice. Apesar de percebermos essa metodologia educativa nas aulas de Educação Física e não a constatarmos na sala de aula, essa afirmação não é válida para os momentos em que Alice interagia com os colegas de turma sem a participação das professoras. Nesses momentos, houve cooperação dos colegas em relação às tarefas de Alice de forma congruente à proposta de Vigotski. Isso nos indica que é uma oportunidade que existe no dia a dia da sala de aula e que não é aproveitada em prol do trabalho educativo com Alice.

Apesar das conclusões e indicativos apresentados por nós, é importante destacar que os resultados desta pesquisa não devem ser generalizados e não temos a pretensão de concluir o assunto de forma definitiva. Essas conclusões representam alguns aspectos compreendidos pelas pesquisadoras em relação a um caso delineado por nós. Essa prudência não exclui a relevância deste estudo. Entendemos que, assim, podemos

contribuir para os estudos e discussões atuais em torno dessa temática e, desta forma, cooperar na melhoria da educação destinada aos alunos com deficiência intelectual, tendo em vista que acreditamos que nós, pesquisadoras, somos corresponsáveis pela melhoria da qualidade das escolas públicas beneficiando a todos, inclusive e, talvez principalmente, aqueles historicamente segregados dos benefícios educacionais.

A presente pesquisa encerra-se nestas considerações finais; entretanto, destacamos a imprescindibilidade das pesquisas na área da educação especial acontecerem nos cenários educacionais, no dia a dia das escolas públicas, evitando a prosaica realidade dos livros didáticos e adentrando na complexa realidade educacional; assim como o abrir e fechar de olhos de Alice no País das Maravilhas, na epígrafe destacada neste capítulo.

REFERÊNCIAS

a. Documentos

BRASIL. **Decreto n. 24.794 de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: 1934. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=16886>>. Acesso em 20/01/15.

_____. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 05/10/13.

_____. **Decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília, DF: 1973. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.html>. Acesso em 20/01/15.

_____, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14/10/13.

_____. **Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília, DF: 1989. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em 13/10/13.

_____. **Decreto n. 914, de 6 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado 1993. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em 08/10/13.

_____. **Portaria n. 1.793 de dezembro de 1994**. Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 13/11/2010.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 06/10/13.

_____. **Decreto n. 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 08/10/13.

_____, CNE / CEB. **Resolução CNE / CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. MEC: SEESP, Brasília, 2001a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

_____, CNE / CEB. **Parecer CNE/CEB 17/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Brasília, DF: 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em 21/01/2015.

_____. **Decreto n. 3.952 de 4 de outubro de 2001.** Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Brasília, DF: 2001c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3952.htm>. Acesso em 20/01/15.

_____. **Decreto n. 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: 2001d. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 20/01/15.

_____. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: 2002a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 12/04/16.

_____. **Parecer CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2002b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 20/01/2015.

_____. **Decreto n. 5.397 de 22 de março de 2005.** Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Brasília, DF: 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5397.htm#art11>. Acesso em 20/01/15.

_____. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 07/10/13.

_____. **Decreto legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União de 10.07.2008, Brasília, DF: 2008a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>>. Acesso em 10/10/13.

_____. **Decreto legislativo n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 10/10/13.

_____. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 14/10/13.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 12/11/2015.

_____. **Portaria SEDH n. 2.344 de 03 de novembro de 2010.** Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE, faz publicar a Resolução n. 01 de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, que altera dispositivos da Resolução n. 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. DOU de 05/11/2010 (n. 212, Seção 1, pág. 4). Brasília, DF, 2010a. Disponível em <http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf>. Acesso em 13/11/2010.

_____. **Decreto n. 7.388 de 9 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD). Brasília, DF: 2010b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7388.htm#art14>. Acesso em 20/01/15.

_____. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Regulamentado o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2011a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 09/10/13.

_____. **Decreto n. 7.612 de 16 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, 2011b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em 13/10/13.

_____, Presidência da República. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência**: uma análise a partir das conferências nacionais. 1. ed. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos direitos das Pessoas com Deficiência, 2012. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>>. Acesso em 10 de abril de 2016.

_____. **Decreto n. 13.005 de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 12/11/15. (ainda não cheguei nesse da dissertação)

MINAS GERAIS. **Lei n. 7.109, de 13 de outubro de 1977**. Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais. Palácio da Liberdade: Belo Horizonte, MG. 1977. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/estaduais/mg/42/1977/7109.htm>>. Acesso em 24 de outubro de 2015.

ONU. **Carta para o Terceiro Milênio**. Aprovada em 09/09/1999 pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International. Trad. Romeu Kazumi Sasaki. Londres, Grã-Bretanha: 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em 20/01/2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 02/03**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Processo n. 730/03. Aprovada em 02/06/03. Curitiba, PR: 2003. Disponível em <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf)>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

UNESCO. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Aprovada em 05 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em <www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10072>. Acesso em 21/01/2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, CORDE: 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20/01/2015.

b. Demais obras

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. **O que é psicomotricidade?** Rio de Janeiro, RJ: 2015. Disponível em < <http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/> >. Acesso em 11/03/16.

AMARAL, T. P. O Processo de escolarização e a produção de subjetividade na condição de aluno com deficiência mental leve. In: FÁVERO, O. *et all.* (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em 11/10/13.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Mario da Gama Kury. Editora Universidade de Brasília. Brasília, 1985.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Educação**. Porto Alegre. N. 3. 2007. p. 439-455.

BELL, J. **Como Realizar um projecto de Investigação**. (3. ed.). Lisboa: Gradiva, 1993.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e os métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

CANÁRIO, R. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. Anais **Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. 2008. p. 133-148.

CAPES. **História e Missão**. Publicado 17 junho 2008, 10h28, última atualização 11 Maio 2015, 12h54. CAPES, MEC, Brasília, DF: 2014. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 11/03/16.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Isabel de Lorenzo. 2. ed. São Paulo: Le Livros, 2000.

CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-222.

CEMEPE. **Centro Educacional de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz**. Disponível em < <http://cemepe.ntecemepe.com/sobre> >. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia, MG: 2016. Acesso em 11/03/16.

CPSOROBAN. Centro Paulistano de Soroban. **O que é Soroban?** São Paulo, SP: 2004. Disponível em < <http://www.cpsoroban.com.br/soroban.htm> >. Acesso em 12/03/16.

- DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2007. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
- DECHICHI, C.; *et. al.* (Orgs.). **Educação especial e atendimento educacional especializado**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In GARCIA, R. L. (org.). **Método**: Pesquisa com o cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-212.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, Dec. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20/01/2015.
- FERRAZ, R. D. **Saberes docentes**: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFU. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O. *et all.* (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em 11/10/13.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Palno Editora, 2002.
- GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, ano 2000, n. 71, p. 116-131. julho de 2000.
- _____. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.C; SOUZA, D.T.R. (Orgs). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo. Thomson Learning, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org). **Vida de professores**. Porto Editora. 2000, pp. 31-61.

IBGE. Censo demográfico 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. ISSN 0104-3145. Rio de Janeiro, p.1-215, 2010. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religio_o_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf, acesso em 13/10/13.

IMBERNÓN, F. M. **Claves para una nueva formación del profesorado**. Universidad de Barcelona 2001, Espanha: 2001. Disponível em http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_6.pdf Acesso em 09/06/2014.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

LEMO, E. R.; CERQUEIRA, J. **O Sistema Braille no Brasil**. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ: 2005. Disponível em <http://www.ibc.gov.br/?itemid=10235>. Acesso em 12/04/16

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. É. Ações Inclusivas de Sucesso. In III **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**. 2004, Belo Horizonte. Mesa redonda Políticas Públicas de Direitos Humanos e para Pessoas com Deficiência. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em 09/10/13.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. N. 08. 2009. p. 7-22.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: **Formação dos Professores: para uma mudança educativa**, 1999. p. 17-30.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete transdisciplinaridade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: MídiAmix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/transdisciplinaridade/>. Acesso em: 16 de mar. 2016.

MESHCHERYAKOV, B. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 703-726, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21/03/16.

MORIN E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Jacobina E. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2001.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Anais **Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. 2008. p. 21-28.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Classificação Estatística de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. Décima Revisão. Tradução do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português – CBCD. Versão 2008, vol. I. São Paulo: EDUSP, 2008. Disponível em <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em 13 de novembro de 2015.

_____. Organização Mundial de Saúde. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Trad. Jorge Márcio de Andrade. Declaração de 6 de outubro de 2004. Montreal, Canadá OPS / OMS: 2004.

PLATÃO. **A república**. Trad. J. Guinsburg. 1º volume. Difusão Europeia do Livro. São Paulo: 1965.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz. Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PETTIROSSI, A.; LOMBARDI, J. C. **Levantamento e catalogação das fontes para o estudo histórico da educação brasileira existentes na região de Campinas**: prof. Norberto Souza Pinto. Um estudo histórico biográfico. Histedbr – Grupo de Estudo e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UNICAMP. Campinas: 1992. Disponível em <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab001.rtf>. Acesso em 20/01/2015.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

RÖHRS, H. **Maria Montessori** / Hermann Röhrs; trad.: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores).

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed Sul, 1999.

SANTOS, C. A. de O. **Deficiência mental:** uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFU. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

SASSAKI, R.K. **Deficiência mental ou deficiência intelectual.** Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes. Campinas, SP: Unicamp. 2003. Disponível em < <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em 04/10/13.

SILVA, L. M. G. **Deficiência mental:** prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFU. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação e professores:** vozes e vieses educação inclusiva. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFU. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 13, p.03-24. Jan/abr 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Serebner e Ellen Souberman; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** V. fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

ZAZZO, R. **Alfred Binet** / René Zazzo; tradução: Carolina Soccio Di Manno de Almeida; organização: Carolina Soccio Di Manno de Almeida; Danilo Di Manno de Almeida. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores).

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista com a professora regente

- Descrição: Realização de entrevista semiestruturada, com gravação de áudio e utilização bloco de notas para anotações breves, conforme roteiro norteador.

Roteiro da entrevista:

- Nome:
- Formação (graduação e pós-graduações / área):
- Tempo de trabalho:
- a) Você está satisfeita com sua profissão de professora? É feliz com o que faz?
- b) O que o levou a ser professora?
- c) O que você entende por educação especial? E por educação inclusiva?
- d) O que você acha da educação especial e do trabalho com o(s) aluno(s) com deficiência(s)?
- e) O que você pensa sobre a deficiência intelectual? (o que é, causas, fatores relacionados)
- f) Quais as dificuldades da inclusão do aluno com deficiência na sala de aula comum?
- g) E as potencialidades?
- h) Sobre o apoio ou suporte ao trabalho de educação especial, como é? (escola, qualificação, estudos autônomos e pesquisas, colegas de trabalho)
- i) Quais são suas motivações no trabalho com a educação do aluno com deficiência?
- j) E quais as dificuldades e frustrações?
- k) Como você vê as políticas sobre educação especial? (apoio, barreiras, conhecimento ou desconhecimento das mesmas)
- l) Você faz diferenciação de planejamento da aula considerando o aluno com deficiência intelectual? Como o faz?
- m) O que é avaliação da aprendizagem para você?
- n) Como você avalia seus alunos?
- o) Você faz alguma diferenciação de avaliação dos alunos?
- p) Você acredita que o aluno com deficiência intelectual pode ter acesso ao conhecimento tanto quanto o aluno sem deficiência? (diferenças, limitações, reconhecimento das limitações)
- q) Quais suas expectativas (êxitos e fracassos) com a educação do aluno com deficiência intelectual?
- r) Como você vê a interação do aluno com deficiência em relação aos outros alunos?
- s) Como é a presença e apoio da família do aluno com deficiência?
- t) O que você acha que poderia ser feito para potencializar os resultados da educação especial e da educação inclusiva?
- u) Você acha que os professores precisam de qualificação para o trabalho do aluno especial? Quais e que tipo de qualificação?

- v) Como é sua relação com os demais profissionais que trabalham com o aluno com deficiência intelectual? (professor de AEE, pedagogos, coordenadores)
- w) Vocês realizam reuniões para tratar desse assunto? Quais e com qual frequência?
- x) Como são essas reuniões, na sua avaliação?
- y) Você organiza planos de aula? Faz diferenciação neste plano conforme as especificidades dos alunos?
- z) Você conhece teorias ou teóricos que estudam sobre deficiência intelectual? Acha importante o estudo dessas teorias por parte dos professores?

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista com a professora de apoio

- Descrição: Realização de entrevista semiestruturada, com gravação de áudio e bloco de notas para anotações breves, conforme roteiro norteador.

Roteiro da entrevista:

- Nome:
- Formação (graduação e pós-graduações / área):
- Tempo de trabalho:
- a) Você está satisfeita com sua profissão de professora? É feliz com o que faz?
- b) O que o levou a ser professora?
- c) Você é professora exclusiva de AEE? Trabalha na sala de aula comum?
- d) O que o levou a ser professora de AEE?
- e) O que você entende por educação especial? E por educação inclusiva?
- f) O que você acha da educação especial e do trabalho com o(s) aluno(s) com deficiência(s)?
- g) O que você pensa sobre a deficiência intelectual? (o que é, causas, fatores relacionados)
- h) Quais as dificuldades da inclusão do aluno com deficiência na sala de aula comum?
- i) E as potencialidades?
- j) Sobre o apoio ou suporte ao trabalho de educação especial, como é? (escola, qualificação, estudos autônomos e pesquisas, colegas de trabalho)
- k) Quais são suas motivações no trabalho com a educação do aluno com deficiência?
- l) E quais as dificuldades e frustrações?
- m) Como você vê as políticas sobre educação especial? (apoio, barreiras, conhecimento ou desconhecimento das mesmas)
- n) O que é avaliação da aprendizagem para você?
- o) Como você avalia seus alunos?
- p) Você faz alguma diferenciação de avaliação dos alunos?
- q) Você acredita que o aluno com deficiência intelectual pode ter acesso ao conhecimento tanto quanto o aluno sem deficiência? (diferenças, limitações, reconhecimento das limitações)
- r) Quais suas expectativas (êxitos e fracassos) com a educação do aluno com deficiência intelectual?
- s) Como você vê a interação do aluno com deficiência em relação aos outros alunos?
- t) Como é a presença e apoio da família do aluno com deficiência?
- u) O que você acha que poderia ser feito para potencializar os resultados da educação especial e da educação inclusiva?
- v) Você acha que os professores precisam de qualificação para o trabalho do aluno especial? Quais e que tipo de qualificação?

- w) Como é sua relação com os demais profissionais que trabalham com o aluno com deficiência intelectual? (professor da sala comum, pedagogos, coordenadores)
- x) Vocês realizam reuniões para tratar desse assunto? Quais e com qual frequência?
- y) Como são essas reuniões, na sua avaliação?
- z) Você organiza planos de aula? Faz diferenciação neste plano conforme as especificidades dos alunos?
- aa) Você conhece teorias ou teóricos que estudam sobre deficiência intelectual? Acha importante o estudo dessas teorias por parte dos professores?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista complementar

- Descrição: Realização de entrevista semiestruturada, com gravação de áudio e bloco de notas para anotações breves, conforme roteiro norteador, complementar às entrevistas anteriores.

Roteiro da entrevista:

- 1) Acredita que a aluna possa evoluir pedagogicamente? E intelectualmente?
- 2) Acredita que pode desenvolver a inteligência?
- 3) O que você pensa sobre a deficiência intelectual da aluna?
- 4) Você acha importante a aluna estudar com outros colegas? Acharia melhor se fosse separada? Como? Por quê?
- 5) Você acredita que mais alunos da sala necessitem de atendimento especial ou apoio como a aluna? Quem? Por quê?
- 6) Por que você acha importante educar / desenvolver pessoas com deficiência intelectual? Haveria benefícios sociais em se educar estas pessoas?
- 7) Você acredita que algumas deficiências são mais fáceis de lidar do que outras? Quais?
- 8) Qual a importância do professor na educação da aluna?
- 9) Quando você iniciou sua carreira de professor havia sentimentos de insegurança? E quando você iniciou seu trabalho com um aluno especial? Depois, você teve apoio em relação ao desenvolvimento da sua carreira? Como foi?
- 10) Há métodos ou atividades que buscam identificar as características da deficiência e da personalidade da criança na escola?
- 11) Quais seriam as potencialidades, as características positivas da aluna? Ela compensa sua deficiência com outras características? Como?

APÊNDICE D

Roteiro-guia das observações

- Descrição: Observar e registrar os espaços onde há presença de prática pedagógica dos professores do referido do aluno com deficiência intelectual.

Local	Tempo	Participante	Tópicos
Sala de aula regular	Todo o período	Professora regente	<ul style="list-style-type: none"> - Interação da professora com aluna frente à turma. - Interação da professora com a aluna individualmente. - Interação da aluna com colegas. - Comportamento da aluna com deficiência intelectual em tarefas individuais. - Comportamento da aluna com deficiência intelectual em trabalhos em grupos. - Intervenção das participantes frente aos referidos comportamentos. - Organização das atividades relacionadas às especificidades do aluno. - Organização das atividades em grupo considerando as especificidades do aluno. - Procedimentos de planejamento e avaliação.
Recreio	Tempo total do recreio	Funcionários da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Interação da aluna com outros da mesma sala. - Interação da aluna com outros de outras salas. - Intervenção de funcionários frente às referidas interações. - Comportamento da aluna sozinha. - Comportamento da aluna em grupo. - Intervenção das participantes da pesquisa frente às referidas interações. - Atividades durante o recreio. - Interação com funcionários da escola.
Educação Física	Tempo total do horário	Professor do horário	<ul style="list-style-type: none"> - Interação da professora com a aluna frente à turma. - Interação da professora com a aluna individualmente. - Interação da aluna com colegas. - Comportamento do aluno em tarefas individuais. - Comportamento do aluno em trabalhos em grupos. - Intervenção das participantes da pesquisa frente às referidas interações e comportamentos. - Organização das atividades relacionadas às especificidades do aluno. - Organização das atividades em grupo considerando as especificidades do aluno.

Espaço cultural / artístico / recreação	Tempo total da atividade	Funcionários da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Interação do responsável com a aluna frente a turma. - Interação do responsável com a aluna individualmente. - Interação da aluna com colegas. - Comportamento da aluna em tarefas individuais. - Comportamento da aluna em trabalhos em grupos. - Intervenção das participantes da pesquisa frente às referidas interações e comportamentos. - Organização das atividades relacionadas às especificidades da aluna. - Organização das atividades em grupo considerando as especificidades da aluna.
AEE	Tempo total da presença da aluna	Professora de AEE e de apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento das atividades da professora. - Interação da professora com a aluna. - Interação da professora com os grupos. - Interação da aluna com colegas. - Comportamento da aluna com as tarefas. - Procedimentos de realização das atividades pela aluna. - Procedimentos de realização das avaliações. - Comportamento da aluna nas atividades de AEE comparadas à sala de aula.

APÊNDICE E

Exemplo de diário de campo

“- Diário de bordo n. 11: Aula de Português e Geografia da professora Clarice e acompanhamento da professora Lygia.

- Data: 18/06/2015

- Tempo: 7h20 às 11h25

- Pessoas envolvidas: Pesquisadora, Alice, Clarice, Lygia, Cecília.

- Relato da observação da pesquisadora:

Quando cheguei à escola, faltando 10 minutos para as 7 horas, os alunos estavam do lado de fora formando as filas para entrar em um espaço lateral da escola, onde as professoras de cada turma os esperam para levá-los ao pátio, como de costume. Alice já estava dentro da escola, no saguão próximo a entrada principal da escola que direciona para o pátio e para as salas administrativas no térreo da escola. Estava sentada, sozinha, em uma cadeira ao lado da mesa onde fica a funcionária responsável pelo portão de entrada. Parece-nos que Alice entra na escola de forma diferente dos demais colegas porque, neste processo, a turma apresenta-se bastante agitada, com brincadeiras de correr e pular e gritando e, conforme demais observações, Alice evita esses excessos de agitações e esse comportamento é estimulado pelas professoras, provavelmente, segundo nossa interpretação, por uma questão de proteção.

Quando entrei pelo portão principal da escola, Alice chamou-me acenando com as mãos para que eu me sentasse lá com ela. Ficou muito tempo me encarando, enquanto eu comentava assuntos aleatórios com ela, como sobre o cabelo ou sobre sua mochila. Pouco tempo depois, entrou outra colega de sala pelo portão. Alice perguntou a ela sobre as aulas do dia (dia de quinta-feira), e a colega foi respondendo quais aulas eram de hoje e quais não eram. Alice perguntou se hoje era a tia “fulana” e a colega respondeu que não, que era outro dia. Alice parecia não conseguir recordar qual dia teria determinada aula. Essa mesma aluna elogiou que Alice estava bonita naquele dia. Alice demonstrou apenas com os olhos e com um sorriso que gostou, sem responder. Nessa hora, eu estava com o cabelo molhado, e Alice perguntou-me se eu lavo o cabelo nesse frio. Disse que quando eu não lavo, eu pelo menos molho, senão meu cabelo fica “desse tamanho” e fiz gestos simbolizando que meu cabelo fica alto, o que fez Alice rir.

Em seguida os alunos entraram da lateral da escola para o pátio do recreio e iniciaram a formação das filas, uma de meninos e outra de meninas de cada turma, momento em que Alice se direcionou para essa fila, também, e eu a acompanhei. As professoras foram chegando para levá-los para a sala. O tempo todo Alice segurava firme em minha mão, até entrarmos na sala, quando soltou minha mão e correu para se sentar ao fundo da sala. A professora Clarice disse para chegar as carteiras para a frente porque estavam muito apertadas. Os próprios alunos que se sentavam mais ao fundo foram para as primeiras fileiras para chegar as carteiras para a frente. Na minha fileira, quando fui arrumar as carteiras, outra aluna correu para me ajudar. Agradei a ela pela ajuda e ela expressou um sorriso largo. Neste momento, percebi que, assim como em outros, os alunos dessa turma apresentam-se bastante prestativos aos pedidos da professora ou da pesquisadora, conforme este fato relatado e outros nas demais observações.

Sentei-me na carteira no meio do corredor, ao lado de Alice, no fundo da sala, de forma que ficava Alice à minha esquerda e outra aluna à minha direita. Sentei-me nesta posição, pois as filas estavam apertadas e não me cabia no espaço reservado para aquela carteira no final da fila.

Bem no início da aula a professora Clarice conversava com a turma sobre a quantidade de carteiras, dizendo que havia tem 30 alunos e não havia 30 carteiras, que “Eles tinham que deixar a quantidade certa de carteiras na sala”. Senti-me desconfortável neste momento, pois faltavam carteiras e eu mesma estava ocupando uma que deveria ser ocupada por alunos.

Clarice disse isso sobre as carteiras já apresentando a aluna nova para a turma, dizendo à turma que eles tinham uma coleguinha nova, explicando a ela algo sobre como pegar os livros em outro setor, provavelmente, na biblioteca.

Quando Alice viu a aluna nova, me disse: “Aluna nova? Para quê aluna nova”, com a expressão de desaprovação. Disse isso enquanto a professora dizia alguns procedimentos a ela, sobre pegar livros e a carteira.

Perguntei à Alice quais eram as matérias que ela teria no dia de hoje. Ela não respondeu e demonstrou-se perdida. Depois perguntou a outra aluna. Essa outra aluna se aproximou de nós e respondeu o nome das professoras e as matérias de forma bastante prestativa. Eu havia feito essa pergunta a ela alguns minutos antes no saguão da entrada da escola e esse fato se repetiu em outras observações.

Clarice, como nas outras aulas, disse a Alice: “Daqui a pouco a tia vem, tá?”.

A turma, junto à professora fez a oração, como de costume, do “Pai Nosso”, finalizando com: “Nos dê (...), saúde e inteligência” e, em seguida, a professora disse as atividades daquela aula. Alice perguntou-me: “Caderno de quê” e eu disse que era de Português.

Mais no início dessa aula, em que a professora de AEE, Lygia, não havia chegado ainda, Alice parecia muito dispersa, conversando com vários alunos, movimentando-se bastante na carteira, olhando para os lados e mexendo nos materiais. Em momento algum Clarice chamou a atenção dela, entretanto, às vezes ao mesmo tempo em que Alice estava conversando com outros alunos outros assuntos, Clarice chamava a atenção desses outros alunos. Percebi que esse fato se repetiu em outros momentos nas demais observações, de a atenção de Alice não ser chamada pelas professoras, ao contrário dos demais alunos, mesmo em comportamentos similares ao de Alice, como de conversar enquanto a professora explicava a matéria.

A professora Clarice estava ensinando os substantivos coletivos nesta aula. Acho que Alice queria acompanhar a aula dela também. Continuou inquieta e dispersa enquanto a professora explicava a matéria sobre coletivos. Perguntou-me o que eu estava anotando, e eu disse que era o que a professora estava fazendo porque eu queria saber como que faz para ser professora. Alice olhou-me encarando, como de costume, com expressão de tranquilidade, ao ouvir minha resposta, inclusive alguns segundos após eu ter respondido.

A professora perguntou para toda a turma qual era o coletivo de peixes, e uma aluna, ao lado de Alice, respondeu: “Cardume”. A professora, demonstrando-se surpresa e com entonação alegre na voz, elogiou a aluna de forma mais enfática, e Alice demonstrou não ter gostado deste fato, ao lançar um olhar de insatisfação à aluna e torcer a boca e o nariz em relação ao fato. Alice tem uma expressão característica quando não gosta de alguma situação, pois fecha o semblante e o olhar e torce levemente o nariz e a boca.

Lygia chegou, entrou na sala, sentou-se do outro lado de Alice, cumprimentou-me e direcionou-se à Alice. Perguntou o que ela tinha para fazer, se tinha para-casa. Antes de Alice responder foi passando as folhas do caderno que estava em cima da mesa de Alice, deparou-se com alguns exercícios em branco e disse: “Vamos terminar isso daqui”. Parecia ter feito isso de forma aleatória, sem programação ou saber qual era a matéria do caderno.

Quando foi passando as páginas do caderno, Lygia chegou na última página. Todos os cadernos de Alice eram divididos em outras matérias. Quando Alice viu que o caderno ia acabar, demonstrou irritação, dizendo à professora que ia acabar. Lygia perguntou se ela não tinha outro caderno. Alice disse, em tom de voz irritado e alto: “Na minha casa não tem caderno não, tia!” e em seguida “Quero sair daqui! Não gosto daqui”. Os demais alunos da turma, que estavam atentos à aula de Clarice, passaram a prestar a atenção em Alice. Lygia parecia tentar desviar o assunto da irritação de Alice, falando das matérias e sobre as tarefas.

Lygia apontou para um exercício de ligar os pontos para Alice fazer. Que estava em uma folha de papel colada em seu caderno. Alice disse que não queria fazer e Lygia disse, prontamente: “Vamos fazer outro, então”.

Lygia ficou um tempo procurando um exercício para Alice fazer. Em seguida, saiu para buscar alguma coisa que não me lembro o que era, e Alice, de imediato, pegou o exercício que havia dito que não queria fazer, para fazer. A sensação que tive é que Alice disse a Lygia que não queria fazer aquele exercício não por não estar com vontade, mas porque não queria seguir as instruções de Lygia. Tanto que apenas esperou Lygia sair da sala para voltar naquele mesmo exercício e pensar sobre ele para fazê-lo.

Um aluno ao meu lado pediu-me uma borracha emprestada. Disse que não tinha e pedi que Alice emprestasse a ele. Disse isso alto para Alice e esse aluno ouvir. Alice apenas fez uma expressão de reprovação e não respondeu à minha pergunta. Eu lhe disse: “Vamos emprestar para ele e já já ele devolve”, e peguei a borracha na bolsinha dela, perguntando: “Posso emprestar?”, e ela balançou a cabeça afirmando, mas encarando aquele aluno.

Quando Alice começou a fazer, Clarice veio da frente da sala até próximo a ela elogiar o fato de ela estar fazendo os exercícios, usando expressões “Que bom!” e “Muito bom”. Nesse momento, toda a turma ficou observando, com atenção, Clarice elogiar o fato de Alice estar fazendo exercícios. Alice demonstrou, por expressão facial, gostar de a turma ficar olhando o processo, olhando com um sorriso para os demais alunos e com a cabeça erguida. Parecia sentir satisfação com o fato e exibir-se com isso. Minha impressão foi de certo “ciúme” da turma pela atenção individualizada dada a Alice, e minha impressão da expressão de Alice foi de ela gostar dessa situação, principalmente pelo olhar do restante da turma. Tive essa impressão em vários momentos do trabalho, conforme relatado nas demais observações.

Outra funcionária da escola, acredito que pedagoga, entrou na sala, como das outras vezes, para contar a quantidade de alunos. Enquanto contava, aproximou-se de Alice e deu-lhe dois chocolates, falando, em tom de voz baixo, que era “para a hora do recreio”. Alice demonstrou uma expressão intensa de satisfação, olhando para os lados, como que procurando pelo olhar dos outros alunos vendo a cena. Mostrou-me os chocolates, exibindo-os, e olhando para os lados procurando pelos olhares dos colegas. Pedi que ela guardasse para o recreio. Quando guardou os chocolates embaixo da carteira, mostrou-me um Danone e uma bolacha recheada que também estavam lá. Perguntei se ela gostava de bolacha recheada, ela disse que sim, e eu disse que eu também adoro, principalmente a de morango. Alice apenas sorriu.

Alice, no meio do exercício de ligar os pontos, contou-me que esses dias ela havia ganhado roupas. Disse isso com expressão de alegria no rosto.

Lygia voltou e foi ajudá-la a fazer os exercícios. O conteúdo do exercício referia-se a alguns desenhos, entre eles, havia o de uma galinha. Alice começou a contar algo para Lygia, que não entendi bem, pois a sala estava barulhenta, mas referia-se à palavra “macumba”, à palavra “galinha” e algo sobre alguém ter morrido.

Lygia ouviu atenta Alice e logo continuou os exercícios. Pedia que Alice repetisse e ela dizia que era burra, que não sabia, que não dava conta. Lygia insistia pedindo que ela repetisse a palavra. Alice dizia que não dava conta de repetir, de falar, e que falava tudo enrolado. Contou que tem uma tia que fala tudo enrolado. Lygia apontava a palavra escrita e insistia que ela repetisse, dizendo, de forma já mais imperativa, “Fala! Fala! Fala ‘caderno!’”, apontando a palavra “caderno” no papel. Alice apenas insistia que não dava conta, sem nem olhara para o exercício. Então a aluna começou com um assunto com Lygia que não ouvi todas as palavras, mas ouvi ela dizer que preferia estar presa do que estar ali, e Lygia dizia que tinha que estudar para não ficar presa, que ficar presa é ruim, que deve ser “muito ruim não poder ver a luz do dia”.

No horário seguinte, Lygia saiu da sala e Clarice continuou com a aula. Alice e eu ficamos um tempo sem nada fazer. Depois, Alice perguntou-me quantas vezes eu comia. Respondi que comia uma vez de manhã, uma vez na hora do almoço, uma vez à tarde e uma vez à noite, mas que se tivesse gostoso comia até duas vezes. Ela disse que ela come duas vezes todos os dias. Que come bolo e arroz doce. Pouco depois, contou-me que, um dia fez um aluno faltar. Perguntei para ela o que ela fez que o fez faltar, mas ela não respondeu, apenas ficou me olhando. Comecei a ajudá-la a fazer o exercício da folha que a professora entregou e, enquanto a ajudava, vários outros alunos

aproximavam-se de mim para eu ajudá-los também. Alice parecia não gostar da aproximação dos outros alunos, pois fechava a expressão cada vez que um se aproximava. Alice disse para um dos alunos que se aproximou nesse momento, que constantemente se aproximava de nós duas, o mesmo que pediu a borracha: “Ou, você tá gostando dela?” referindo-se a mim. Esse aluno respondeu “Ê ê, sai fora”. E Alice disse “Porque você não sai de perto dela!”. Eu sorri para esse aluno e continuei o ajudando normalmente. A tarefa que ele pediu ajuda foi uma que a professora Clarice havia passado no início do horário. A maioria da turma já estava finalizando essa tarefa e esse aluno mal havia começado. Alice fazia tarefas diferentes.

Uma aluna que se sentava à frente de Alice, por várias vezes, virava-se para trás para ajudá-la. Quando essa aluna da frente de Alice virava-se para trás para apontar a palavra que Alice deveria colorir no exercício, e Alice não encontrava a palavra, ela demonstrava irritar-se com essa aluna que a estava ajudando, dizendo que não conseguia e que não estava achando. O tom de voz nesse momento foi bastante agressivo. A aluna virava-se para a frente nesses momentos agressivos de Alice, mas logo virava-se para trás para ajudá-la com outra palavra. Esse processo de a aluna virar para trás para ajudar a Alice repediou-se por quatro vezes. Em um desses momentos, Alice disse em tom de voz mais alto “Eu não sei! Que vontade de xingar, mas não pode!”. A aluna virou-se para frente rápido. Eu chamei a atenção dela, dizendo que sua coleguinha estava ajudando e que a gente podia sim ser ajudada. Em seguida, pediu para a professora para ir ao banheiro.

Alice voltou para sala e, assim que se sentou, perguntei quem a havia ajudado com os exercícios. Ela apontou para mim. Perguntei quem mais, e ela apontou para a aluna sentada a sua frente. Perguntei qual o nome dela, ela disse que não sabia. Chamei a aluna e pedi que Alice perguntasse seu nome. Alice perguntou e ela respondeu. Então, eu disse a Alice para chamar a professora e contar que essa aluna a havia ajudado. Ela disse que não, eu disse que ia sim e chamei a professora. A professora se aproximou, Alice contou e a professora perguntou-lhe: “E o que a gente faz quando alguém nos ajuda?”, e conversou um pouco com ela, dizendo que quando alguém nos ajuda, dizemos obrigada, porque ninguém tem a obrigação de nos ajudar, e quando alguém o faz temos que agradecer. Depois, no intervalo, expliquei melhor essa situação à professora.

O sinal bateu e a aula seguinte seria de Geografia. Alice pegou o caderno de Geografia e constatou que o caderno também estava acabando. Clarice aproximou-se e

disse para ela fazer os exercícios de Português que havia passado antes, na aula anterior. Nesse momento não havia professora de AEE. Alice, então me disse que estava acabando o caderno de Português, chamou a professora e informou isso. Clarice perguntou se ela tinha outro em casa, ela disse que não, e a professora disse que daria um para ela. Foi até armário e passou corretivo em uma parte do caderno. Levou para ela, o que foi recebido com grande aceitação por Alice, que sorriu bastante, olhando para o restante da turma. O caderno era de um desenho famoso, de personagens meio “*darks*”, que toda a turma gostava. Alguns alunos repetiram o nome dos personagens na capa. O caderno tinha bastante folhas, era de espiral e capa dura. A turma toda ficou olhando o processo e Alice, mais uma vez, parecia gostar dessa expressão do restante da turma. Alice então escreveu “Português” no lugar onde Clarice havia apagado com corretivo e seu nome embaixo. Então começou a recortar e colar os exercícios que a professora havia passado. Ficou bastante tempo colando, demonstrando grande concentração. Nesse horário, uma professora, que acho seria a responsável para ficar com Alice no horário, apenas chegou, cumprimentou-me, saiu e não voltou mais. Entendi que me viu na sala e deixou-me acompanhando Alice, por isso saiu. Quando terminou de colar, eu disse para ela fazer, e ela disse que não queria, que estava com preguiça.

Enquanto Alice recortava, fez um barulho alto de fora da sala, como carteiras sendo jogadas e quebrando. Clarice correu até a porta para ver o que era, e alguns alunos foram atrás, dizendo “é briga?” “é briga!”. Logo Clarice voltou, dizendo para todos se sentarem, para continuar a aula. Ao final da aula, a professora contou-me que outro aluno especial, o “fulano”, cujo caso também era mental, havia surtado e quebrado quase todas as carteiras da sala, que era a terceira vez que ele surtava.

No momento do barulho, Alice ficou bem alheia, como se não estivesse escutando o que acontecia, bastante concentrada no exercício de recortar e colar que realizava. Ao contrário dos demais alunos, que ficaram assustados, correndo para ver o que era e depois agitados nas carteiras.

Alice ficou quase a aula toda para recortar e colar as folhas no caderno, e nas vezes que disse para ela fazer os exercícios e que eu iria ajudá-la, ela disse ou que não queria, ou que não dava conta ou que estava com preguiça.

Em um determinado momento um aluno (o mesmo que pediu a borracha emprestada e que várias vezes se aproximou de mim para ajudá-lo com as tarefas) perguntou-me se eu conhecia o CAPES. Disse que conhecia sim, que já havia ido

algumas vezes. Perguntei se ele também conhecia, ele disse que sim, que quando seu pai morreu ele tinha que ir para lá toda manhã. Perguntei se ele gostava de ir para lá e ele disse que sim. Em seguida, apontei o que era para ser feito em determinada tarefa no caderno dele.

Em seguida deu o sinal do recreio. Alice, ao saímos da sala, segurou forte na minha mão, como de costume. Fomos para o final da fila, guiada por ela. Enquanto descíamos, Alice chutava, algumas vezes, o pé da colega da frente. A colega olhava para trás e Alice olhava para outro lado. Pedi que ela não fizesse isso, apesar de ela repetir mais por mais três vezes.

No recreio, insisti que eu sentasse do lado dela. Outra professora passou e disse para eu ir lanchar. Disse a Alice que iria tomar café e depois voltava. Alice ficou em um espaço separado, onde havia uma longarina com três cadeiras, uns banquinhos em forma de lápis e uma televisão passando desenho infantil (o mesmo descrito no diário de bordo n. 01). Acho que nesse espaço ficam os alunos com deficiência, separados dos demais que ficam no pátio, quase sempre, brincando de correr, de pique, de dançar, entre outras brincadeiras agitadas. Quando voltei do café, Alice me chamou com os olhos e um gesto para eu sentar lá. Em seguida deu o sinal, levantei-me e pedi que ela pegasse seu lixo. Ela colocou a última bolacha na boca, mastigando de boca aberta e fazendo careta. Perguntei o que foi e uma funcionária da escola disse que ela estava cheia. Perguntei, com entonação da voz de surpresa, se ela havia comido o pacote de bolacha todo. Ela disse que sim. Acho que, nesse momento, ela iria jogar o papel no chão, pelos gestos que fez. Levei-a até o lixo, apontei para que ela jogasse os papéis lá, e fomos para a fila. Perguntei se ela não ia comer os chocolates (os que ela havia ganhado da funcionária), e ela disse que ia comer lá na sala. Disse a ela, com entonação firme, que não podia e, se não podia, ela não ia comer. Ela disse que ia sim porque ela come e ninguém vê. Subimos até a sala, ela sentou-se em sua cadeira e começou a comer os chocolates, fazendo muita bagunça, pois o chocolate havia derretido um pouco. Mostrava para os outros alunos que estavam comendo de forma bastante exagerada, lambendo os dedos e as mãos e fazendo caretas com a boca aberta.

Nos horários seguintes, após o recreio, seria aula de Geografia. Clarice entregou três folhas para os outros alunos dizendo que era prova, pulando Alice, aguardando a professora de apoio chegar.

Entretanto, não veio professora de apoio para essa aula, também. Aguardamos e quando Clarice percebeu que a professora de apoio não viria, disse para ela fazer os

exercícios de Português da aula passada. Alice irritou-se dizendo, alto, que não havia copiado tudo, que já havia apagado o quadro. Enquanto isso acontecia, toda a sala parou os exercícios e ficaram olhando este processo. Eu disse que havia copiado e que ia passando para ela copiar também. Clarice concordou, sorrindo com expressão de aliviada, e foi passando os demais exercícios de Geografia para a turma, lendo o enunciado para que eles fizessem sozinho, dizendo que era prova.

Alice resistiu muito em fazer os exercícios comigo, dizendo o tempo todo que estava com preguiça ou que não dava conta. Nessa vez, enfocou mais dizendo que estava com preguiça e que estava cansada.

O exercício passado no quadro era o seguinte, o qual eu havia copiado e reescrevi maior para que ela copiasse do meu caderno:

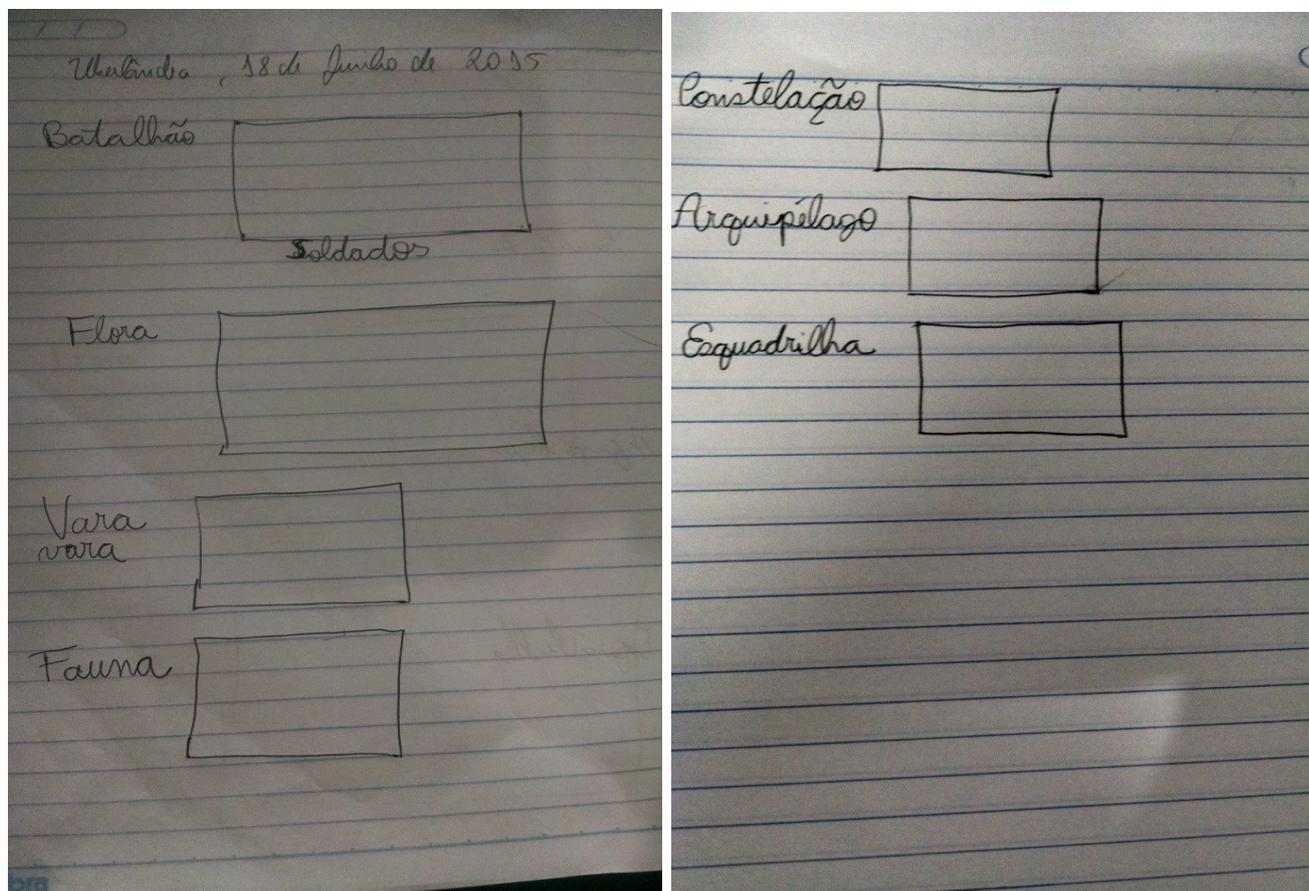


Figura 01: Tarefa passada pela professora a Alice acompanhada pela pesquisadora (observação 11):

Tarefa passada pela professora Clarice no quadro. O objetivo seria desenhar no quadrado o coletivo da palavra escrita ao lado. Durante todo o horário de Português, Alice copiou o conteúdo descrito na figura. Nas demais aulas, mesmo as que não eram de Português e da professora Clarice, Alice continuou realizando esta atividade com a ajuda dos colegas, que por vezes aproximavam-se dela para ajudá-la. Não houve interferência dos professores nessa atividade. Esta figura se refere à tarefa preenchida pela pesquisadora, mas contém as mesmas informações da tarefa realizada pela aluna. Tendo em vista não ter sido possível a cópia dos cadernos de Alice para o presente estudo, realizamos registros dos exercícios de Alice para apresentamos ao leitor essa análise documental como complementação dos demais dados construídos.

Em determinado momento enquanto copiava a tarefa descrita na figura 01 em seu caderno, notou que desenhara o quadro de tamanho grande em seu caderno, de forma que não conseguia desenhar os demais quadros de forma alinhada. Como havia passado um traço abaixo da palavra “batalhão” com lápis de cor, pegou o lápis parecendo que ia rabiscar tudo, muito irritada. Eu disse que não havia problema, e ela ficou ameaçando riscar tudo, mas parecendo forçar para se controlar. Eu disse para ela apagar bem no rumo do lápis que dava para apagar um pouco e que não tinha problema se ficasse o traço, que podíamos fazer de novo embaixo. Assim ela fez, mas copiou o restante de forma rápida e demonstrando grande irritação.

Assim que terminou, ela chamou a professora e disse que já havia terminado. Na verdade, ela apenas copiou. Entretanto, era necessário preencher, mas ela disse que iria preencher depois.

Percebi que Clarice estava incomodada com o fato de não ter tarefas para Alice, tendo em vista que nesse horário deveria ficar uma professora de AEE. Então lhe entreguei as folhas que havia entregado aos outros alunos, e eu disse que podia deixar que eu iria ajudá-la.

Entreguei três folhas de papel, mas apenas ao final que vi que uma das folhas não era dessa prova e a professora havia confundido com outro exercício, e por isso ficou faltando uma das folhas, ficando incompleto.

Foi muito difícil fazer com que Alice fizesse os exercícios, pois o tempo todo ela exigia que eu desse a resposta pronta para ela e eu estava resistindo em fazer isso. O exercício se referia a um texto sobre serviço público e umas perguntas depois, cuja resposta poderia ser apenas copiar um trecho do texto. Alice queria que eu falasse “copia daqui até aqui” que se referia a resposta, mas tentei fazê-la ler, sem sucesso. Em momento algum ela sequer leu uma palavra do texto, apesar de eu ter insistido várias vezes.

Na última pergunta da prova, apesar de ter as respostas no texto, fui fazendo as perguntas para ela tendo o bairro que ela morava por referência, para ela marcar o que tinha lá de serviço público e o que não tinha. Por exemplo: “Alice, lá tem calçamento?”; “lá tem transporte coletivo?”; “lá tem luz nas ruas?”; “lá tem asfalto nas ruas?”; “lá tem água encanada e esgoto?”, entre outras. Alguns ela não sabia o que era, e respondi para ela, como dizer que não tem esgoto e eu disse que é porque não víamos, mas que tinham canos embaixo da rua onde passava o esgoto das casas. Dessa forma, Alice completou todo o exercício.

No meio desse exercício, mais próximo ao final, a turma já estava terminado também e a sala, como um todo, estava agitada. A professora, daí em diante, ocupou-se mais com algumas atividades individuais de alguns alunos.

Disse para Alice chamar a professora para ver se estava certo o primeiro exercício. Alice chamou, mas Clarice não veio no exato momento, pois estava passando nas carteiras para ver os exercícios dos demais alunos. Alice abaixou-se na carteira, encostada, disse que quando a professora viesse que era para eu chamá-la, e escondeu o rosto dentro da blusa de frio, sentada escorando na carteira de forma relaxada. Depois que percebi que ela se escondeu lá para chupar seu dedo polegar da mão. Quando a professora se aproximou, insisti em chamar Alice várias vezes, mas ela não reagiu. Em um momento, fingiu que estava dormindo e foi escorregando na carteira até sentar-se e cair no chão. Levantou-se assustada (nitidamente fingindo) e sentou de novo. Disse a ela que a professora tinha ido lá, mas já tinha saído. Perguntei o que ela estava fazendo, e ela contou que estava “mamando dedo” e que escondia “porque tem vergonha”, que os “meninos zoavam”. Disse a ela que se ela continuasse mamando dedo os dentes dela iam ficar tortos. Ela me mostrou vários calos na mão por mamar dedo e disse que alguém da família dela também tinha esses calos, não sei se irmão ou primo. Eu disse que além dos calos, entortava os dentes e tinha que usar aparelho. Contei que eu mamei dedo também e que tive que ficar um tempão usando aparelho nos dentes e que não era bom, porque doía. Ela perguntou com quantos anos eu parei. Eu disse que com 12. Ela disse: “Mas eu tenho 13” e eu disse “Então está passando da hora de parar, né?”. Entretanto, ela ainda fez esse processo de se esconder para mamar dedo e ir escorregando na carteira por mais uma vez ao final da aula.

Em determinado momento anterior, mais no início desta aula, outro aluno, (o já relatado por nós que por vezes se aproximava pedindo ajuda), Clarice havia mandado fazer as tarefas com a supervisora, porque ele não tinha feito em casa. Neste momento, enquanto conversava com Alice sobre ela mamar dedo, este aluno voltou para sala, muito irritado, jogando os cadernos e fazendo gestos com arranco. Clarice falou com ele sobre a tarefa de Geografia, e ele xingou, em tom de voz alta, e Clarice ficou um tempo parada, como que não acreditando, mas continuou a aula.

Depois da aula, Clarice perguntou-me se ele havia dito aquele palavrão mesmo. Eu disse que sim e contei a ela o que ele havia me contado do CAPES. Ela disse que ele era um dos grandes problemas da sala, principalmente por disciplina, que ele já teve que sair de várias outras escolas e que aquela ali era outra chance para ele.

Voltando à aula, depois de insistir por mais outras vezes, Alice terminou os exercícios da prova, chamou a professora, que foi até ela e a elogiou muito por ter feito. Mais uma vez a turma ficou olhando o processo do elogio da professora à Alice, que se exibiu aos demais com sorriso e a cabeça bem erguida.

Pouco tempo depois, uma pessoa que parecia ser o motorista da van de Alice a chamou e ela foi embora correndo. Perguntou-me, antes, se eu viria na próxima semana, eu disse que na próxima não, que eu ia trabalhar, mas na outra eu viria.

Fiquei na sala até o final da aula, mesmo sem Alice lá, e os demais alunos já haviam terminado a prova. Clarice então deu um jogo de forca para eles, como fez em outro momento, de forma que alguns iam até o quadro desenhar e ia passando de carteira em carteira para adivinhar a letra. Neste momento, vários alunos se aproximaram de mim. Uma me deu uma bala, outra deu um adesivo, depois mais uma me deu outro adesivo, que fez com que aquela primeira me desse outro adesivo. Por fim, uma aluna que se sentava mais a frente da sala, aproximou-se de forma “esnobe”, virou meu caderno e colou um adesivo grande no verso, passou a mão para colar bem e sentou-se de novo na carteira dela, também de forma “esnobe” para com as demais alunas, no sentido de erguer a cabeça e o olhar e no sentido de “meu adesivo é o maior”. Agradei a elas e perguntei o nome das três, uma de cada vez, e perguntei se eu podia escrever o nome no meu caderno. Elas disseram que sim e escrevi na capa ao lado do adesivo que me deram.

Uma dessas alunas mostrou-me o caderno de colorir dela e falou para eu escolher um desenho para eu colorir. Vi seu caderno todo, elogiei seus coloridos e escolhi um do personagem “Chaves” para eu colorir. Disse que ia ter que ser na próxima aula porque essa aula de hoje já iria acabar.

Um aluno, também que se sentava na frente da sala, veio até mim me mostrar um caderno de desenho dele. Ele disse que só olhava, guardava na cabeça e conseguia desenhar. De fato, os desenhos dele eram perfeitos, muito artísticos e detalhados. A aluna do caderno de colorir mostrou alguns para ele, ele olhava para uma parte do desenho, apontava, como que gravando, e disse que ia desenhar. Quando ele saiu de perto, a aluna do caderno disse “Como que ele dá conta de gravar?”, e eu disse: “Eu não dou conta de gravar nem o primeiro que ele falou” e nós rimos.

O sinal tocou e sai junto com os alunos. Esperei Clarice levar os alunos até o portão e foi quando relatei a ela o caso do aluno que havia xingado em sala e o que ele me contou sobre o CAPES.”