



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KATIANE PEREIRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
DESENVOLVIDAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DOS ANOS
INICIAIS DE UMA CIDADE DO NORTE DO PARANÁ**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

KATIANE PEREIRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
DESENVOLVIDAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DOS ANOS
INICIAIS DE UMA CIDADE DO NORTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano

Londrina
2020

KATIANE PEREIRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
DESENVOLVIDAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DOS ANOS
INICIAIS DE UMA CIDADE DO NORTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Luciane Batistella Bianchini
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Londrina, _____ de _____ de _____.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a graça de realizar este grande sonho, que é fazer e concluir o Mestrado em Educação.

Ao meu esposo, Fábio, por toda demonstração de carinho e companheirismo, em todos os momentos difíceis e de ausência.

Aos meus pais, Anaide e Milton, por toda força e apoio a mim dedicados, e pelos inúmeros exemplos de coragem, perseverança e amor incondicional.

À professora Célia Regina Vitaliano, orientadora e amiga, pela oportunidade concedida, pela confiança depositada, pelo incentivo e compreensão nos momentos difíceis, e por sua valiosa contribuição acadêmica, sem a qual, não seria possível a realização deste trabalho.

Às professoras Dr.^a Luciane Batistella Bianchini e Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori, que contribuíram para o enriquecimento de minha dissertação durante o exame de qualificação e aceitaram prontamente fazer parte da minha banca.

À Secretaria Municipal de Educação de Cambé, professores, diretores e supervisores que abriram as portas de suas escolas e colaboraram com a realização deste trabalho.

SANTOS, Katiane Pereira dos. **Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas dos anos iniciais de uma cidade do norte do Paraná**. 2020. 199 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) vem se tornando uma realidade frequente em Escolas de Ensino Regular em todo Brasil, entretanto muitas destas apresentam dificuldades para implementar esse processo. As políticas públicas de educação inclusiva apregoem um discurso de ideais democráticos, pautados no princípio da igualdade, no entanto, na prática, pesquisas evidenciam a manutenção da exclusão dos alunos que não acompanham o ritmo tradicionalmente propostos pelo sistema regular de ensino. Consideramos relevante questionar: As políticas educacionais, as percepções e as práticas dos educadores estão contribuindo ou não para se efetivar o processo de inclusão dos alunos com DI? Tendo em vista essa questão o objetivo deste estudo foi analisar as políticas, as percepções e as práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com DI em escolas públicas dos Anos Iniciais de uma cidade de pequeno porte situada na região norte do estado do Paraná. Este estudo se constitui de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva. Foram participantes desta pesquisa sete professoras (da Classe Comum, Sala ZDP, Classe Especial e da Sala de Recursos Multifuncionais), quatro gestores escolares atuantes em duas escolas de Ensino Fundamental e dois gestores municipais responsáveis pelo Núcleo de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino. Os dados foram coletados por meio de observação direta em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com cada um dos participantes e análise documental. De modo geral, os resultados evidenciaram que, apesar de haver normativas nacionais mais recentes que vão de encontro as propostas de educação inclusiva, o Paraná busca embasar-se em normativas nacionais arcaicas que vão na contramão da inclusão. Diante disso, entendemos que as barreiras

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Deficiência Intelectual. Educação Inclusiva. Segregação. Práticas Pedagógicas.

SANTOS, Katiane Pereira dos. **Educational policies and practices developed in relation to students with intellectual disabilities in schools in early grades of a city in the north of Paraná.** 2020. 199 folhas. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The process of including students with Intellectual Disabilities (ID) has become a frequent reality in Schools of Regular Education throughout Brazil, however many of them have difficulties to implement this process. Public policies for inclusive education proclaim a discourse of democratic ideals, based on the principle of equality, however, in practice, research shows the maintenance of the exclusion of students who do not follow the pace traditionally proposed by the regular education system. We consider it relevant to question: Are the educational policies, perceptions and practices of educators contributing or not contributing to the process of inclusion of students with ID? In view of this issue, the objective of this study was to analyze the policies, perceptions and educational practices developed in relation to students with ID in public schools in the Early Years of a small city located in the northern region of the state of Paraná. This study is a qualitative, descriptive approach. Seven teachers participated in this research (from the Common Class, ZDP Room, Special Class and from the Multifunctional Resource Room), four school managers working in two elementary schools and two municipal managers responsible for the Inclusive Education Center of the municipal school system. Data were collected through direct observation in the classroom, semi-structured interviews with each participant and documentary analysis. In general, the results showed that the practices of the participating teachers did not favor the process of inclusion of students with ID, since they are not flexible, nor made possible by resources and strategies that meet their needs, despite demonstrating their perceptions close to their real ones. Learning needs. With regard to the perception of school and municipal managers, we found that they mistakenly understood the concept of inclusive education and organized the care of students with ID, who remained in regular education in special classes and in a classroom called ZDP with characteristics segregating and with practices that reproduced the traditional teaching model. We hope that this study favors reflections on the care offered to students with ID, through the analyzes presented, as well as allowing the visibility of the reforms necessary in the school context for their inclusion, such as those that provide teacher training.

Key words: Educational Policies. Intellectual Disability. Inclusive Education. Segregation. Pedagogical Practices. ZDP rooms.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O cérebro e a aprendizagem	41
Figura 2 – Redes de aprendizagem	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem dos tipos de classes no município	54
Gráfico 2 – E. E. – Matrícula inicial no E. F. – 1ª a 4ª séries.....	71
Gráfico 3 – E. E. Matrícula Inicial/Dep. Administrativa	72

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Descrição das características dos professores participantes.....58
- Quadro 2** – Descrição das características dos alunos incluídos na sala de aula regular dos professores participantes da pesquisa59
- Quadro 3** – Aspectos relevantes destacados pelas professoras por meio de entrevista semiestruturada referente ao desempenho dos alunos com DI em sala de aula 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Alunos
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAST	Center for Applied Special Technology
CEB	Câmara de Educação Básica
CISMEPAR	Consórcio Intermunicipal de Saúde do Médio Paranaguá
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiente Intelectual
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
P	Professora
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PC1	Participante Coordenador – Escola 1
PC2	Participante Coordenador – Escola 2
PCC1	Professora Participante da Classe Comum – Escola 1
PCE1	Professora Participante da Classe Especial – Escola 1
PCE2	Professora Participante da Classe Especial – Escola 2
PD1	Participante Diretor – Escola 1
PD2	Participante Diretor – Escola 2
PG1	Participante Gestor Municipal – Escola 1
PG2	Participante Gestor Municipal – Escola 2
PSRM1	Professora Participante da Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 1
PSRM2	Professora Participante da Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 2
PZDP1	Professora Participante da Classe Zona de Desenvolvimento Proximal – Escola 1

PZDP2	Professora Participante da Classe Zona de Desenvolvimento Proximal – Escola 2
QI	Quociente de Inteligência
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UDL	Universal Design for Learning
UEL	Universidade Estadual de Londrina
WISC	Escala Wechsler de Inteligência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	21
2.1	PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
2.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.....	25
2.3	PRÁTICAS EDUCACIONAIS QUE FAVORECEM O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE	37
2.4	A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA SOCIAL E DE VIGOSTSKI	46
2.5	O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL SEGUNDO VYGOTSKY ...	51
3	MÉTODO	53
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	53
3.2	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	54
3.3	DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	57
3.4	PROCEDIMENTO	64
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS E MATERIAIS UTILIZADOS	68
3.6	TRATAMENTO DOS DADOS	68
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
4.1	ANÁLISES DOS DOCUMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL APRESENTADA PELA SECRETARIA DO MUNICÍPIO.....	70
4.2	ORGANIZAÇÃO DOS ATENDIMENTOS OFERECIDOS AOS ALUNOS COM DI	79
4.2.1	Atendimento Oferecido na Classe Especial Para os Alunos com DI	79
4.2.1	Atendimento Oferecido na Sala ZDP Para os Alunos com DI	91
4.2.2	Atendimento Oferecido na Classe Comum Para os Alunos com DI	98
4.2.3	Atendimento Oferecido na Sala de Recursos Multifuncional Para os Alunos com DI	101
4.3	PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DI.....	107
4.3.1	Análise das Percepções e Práticas da Professora da Classe Comum.....	108
4.3.2	Percepções e práticas das professoras das salas ZDP.....	117

4.3.3	Percepções e Práticas das Professoras das Classes Especiais	127
4.4	PERCEPÇÕES E SUGESTÕES DOS GESTORES E PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DI NO MUNICÍPIO	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICES.....	181
	APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	182
	APÊNDICE B – Roteiros de Entrevistas Semiestruturadas	186
	ANEXOS	196
	ANEXO A – Protocolos de Registro das Observações.....	197

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as demandas a serem atendidas no contexto educacional. Dentre elas, compreendemos como uma das mais evidentes na escola, a promoção efetiva da inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Souza (2016, p. 77) comenta que se alcançou um ponto básico de consenso: todos têm direito à educação escolar. Entretanto, a forma como esta deve ser oferecida, considerando a qualidade de ensino e a estrutura adequada de atendimento, ainda se mostra como expressão de “disputa entre muitos grupos (intra e extra governo; entre classes e frações de classe social; etc.)”.

De acordo com Muller e Surel (2002), ao discutirmos sobre Políticas Educacionais, estamos ampliando as condições de avaliar a ação, os produtos e os seus impactos e, principalmente, reconhecer sua íntima relação com a marcante luta pelo poder, visto que o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, buscando atendê-las, negociá-las, repeli-las ou absorvê-las, mesmo que parcialmente.

A prática do princípio da educação inclusiva é, sem dúvidas, uma grande demanda educacional atual, que vem exigindo do Estado posicionamentos mais efetivo em relação a como garantir que uma “escola para todos” se torne algo real e não uma utopia.

A proposição da educação inclusiva não surgiu ao acaso; ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas – uma época que exigiu o abandono dos estereótipos e preconceitos. Essa perspectiva de um novo modo de se organizar o espaço escolar emergiu, especialmente em Declarações Mundiais que, até hoje, propagam a educação como direito fundamental, sendo oferecida a todos os cidadãos sem distinção de gênero, etnia, ou poder econômico, de forma a desenvolver os talentos e potenciais de cada um (UNESCO, 2015). Dentre estas, destacamos a proposta da Educação para Todos assinada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, aprovada na Espanha, em 1994, que se constituíram em documentos internacionais que passaram a orientar a reformulação dos marcos legais da maioria dos países, inclusive no Brasil.

Com base nestes documentos, o Brasil passou a elaborar documentos norteadores (leis, decretos, portarias) visando orientar as ações educacionais, a fim

de apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal. (MOREIRA, 2013, p. 4).

Apesar de tais documentos corroborarem o processo de universalização do acesso à educação para todos e possibilitarem que alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) – especialmente os considerados como população alvo da Educação Especial (PAEE) – sejam matriculados em escolas públicas, estes não garantem que todos os alunos tenham, como direito, a garantia de participar desta nova proposta educacional em sua plenitude: a educação inclusiva. Nesse sentido, Carvalho (1997) alerta que não devemos ter ingenuidade a ponto de acreditar que tudo o que consta na lei será verdadeiramente implementado, pois tem-se a clareza de que as leis são utópicas e idealizadas. E, além disso, muitas vezes não preveem as condições necessárias para efetivar o que se propõe, como veremos em análises apresentadas mais adiante.

Percebemos isso quando nos deparamos com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019), os quais mostram que entre os anos de 2015 e 2019, no Paraná, houve um aumento de alunos com NEE matriculados em classes comuns no ensino fundamental, passando de 65,3%, em 2015, para 70,4%, em 2019. Em contrapartida, o percentual de alunos entre 4 a 17 anos, incluídos em classe comum e com acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), obteve queda no período, passando de 36,6%, em 2015, para 34,7%, em 2019.

Considerando que o AEE “se constitui em um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno, o que favorece sua permanência na escola comum”, e que este atendimento diminuiu nos últimos 5 anos, apesar do aumento no número de matrículas, constatou-se que tal aumento não garante uma efetiva educação inclusiva, havendo uma dicotomia entre o número de matrículas e a qualidade do atendimento (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 41).

Neste sentido, percebemos que apesar de a proposta da Educação Inclusiva ter dado luz a um novo modelo de escola que suscitou a necessidade de reestruturação de todos os seus aspectos constitutivos, com o objetivo de acolher a todos os alunos e oferecer um ensino diferenciado, sua implementação não é tarefa simples, uma vez que “coloca em cheque os pressupostos que consubstanciam a Escola como a conhecemos: meritocrática, seletiva, excludente e, de modo geral,

em nosso país, de baixa qualidade, pelo menos, comparado com os índices internacionais”. (GLAT, 2007, p. 3).

Neste estudo, o interesse recai sobre o atendimento oferecido aos alunos com Deficiência Intelectual (DI), que, segundo Moreira (2011, p. 36-37), se constitui como

[...] um distúrbio global de desenvolvimento freqüente, que atinge cerca de 10% dos brasileiros”, que apresentam como característica: “um funcionamento intelectual significativamente inferior a média, com manifestações anteriores aos 18 anos e limitações associadas a 2 ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidados pessoais, atividades acadêmicas, saúde, lazer e trabalho”.

Segundo dados do censo escolar publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2008), os alunos com deficiência intelectual compõem a maior parte dos alunos matriculados nas classes comuns e nos serviços de apoio, representando quase a metade dos alunos com NEE escolarizados em classes comuns de escolas regulares.

Tais dados são apresentados pela literatura sobre deficiência intelectual no qual cerca de 50% do alunado da educação especial se enquadra nesta condição e que destes, grande maioria dos alunos com deficiência intelectual, seja aproximadamente 80%, se encaixe na condição de grau considerado leve, que é a que justamente apresenta maior desafio para a questão do diagnóstico. (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 414).

Em relação à Deficiência Intelectual, Vygotsky (1997 apud SIERRA; FACCI, 2011) destaca que a dificuldade no trabalho com crianças com esta deficiência se dá devido ao déficit intelectual, muitas vezes entendido como um fato em si, e não como um processo. Isso significa que o ensino geralmente se fundamenta em características negativas, apoiando-se somente naquilo que falta à criança.

O autor supracitado centrava sua pesquisa no desenvolvimento de capacidades, de forma a proporcionar condições para que cada indivíduo – independentemente de sua deficiência – pudesse enfrentar os desafios impostos pela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções mais afetadas. Para ele, “toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação.” (VYGOTSKY, 1997 apud SIERRA; FACCI, 2011, p. 133).

Vygotsky (1989, p. 116) ainda afirmava que,

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental.

Diante disso, considerando as ideias de Vygotsky referentes às possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, compreendemos que o professor é peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas para isso é importante possuir formação adequada, ter em mãos os recursos necessários que atendam às necessidades de aprendizagem de cada aluno (independentemente de suas dificuldades), pois dessa forma será capaz de promover uma aprendizagem significativa em sua turma.

É na prática do professor que a aprendizagem se inicia, e cabe a ele direcionar o processo pedagógico, interferir e criar condições necessárias para a apropriação do conhecimento (GAZIM *et al.*, 2005, p. 51).

Por isso, entendemos que a educação inclusiva é um desafio para o professor, pois o obriga a repensar sua cultura, sua política, sua maneira de ensinar e suas estratégias pedagógicas (ROCHA, 2017, p. 7), é essencial que ele seja preparado para atender a todos os alunos, considerando suas particularidades. O docente deve realizar abordagens flexíveis, uma vez que, especialmente diante de uma realidade inclusiva, encontrará em sua trajetória turmas com alunos heterogêneos e com necessidades de aprendizagem específicas.

Diante destas atribuições inerentes a atuação do, é importante refletirmos a respeito das dificuldades que este vem encontrando em seu processo de formação, que atualmente é “aligeirado e utilitarista” (MICHELS, 2006) e não o prepara para atender turmas heterogêneas.

Braúna e Reis (2009, n. p.) explicam que uma boa formação,

[...] não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal [...] que se articula a um conjunto de representações e sentimentos que uma pessoa desenvolve a seu próprio respeito. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O professor aprende com a própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e

reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo.

Além disso, Toledo e Martins (2009) complementam que para acolher crianças com NEE é necessário que os professores tenham uma nova visão a respeito dessa população, um acolhimento que se pautem em princípios éticos, igualitários e solidários.

Entretanto, nada disso é possível sem que o aperfeiçoamento do professor e sua própria experiência docente advenham de sua vontade e motivação, isso porque, além dos conhecimentos adequados para facilitar a aprendizagem da criança incluída na escola comum, faz-se necessário que o professor goste e se sinta “motivado para sua atuação, assim como para se reciclar e atualizar seus conhecimentos”. (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 425).

Com base nas análises apresentadas até aqui, consideramos que os aspectos essenciais para que o educador esteja preparado para atender alunos com NEE são: a) reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente; b) uma nova visão sobre essa população, um acolhimento que se pautem em princípios éticos, igualitários e solidários; e c) motivação para sua atuação, para se reciclar e atualizar seus conhecimentos.

De antemão sabemos que apesar de existirem leis que garantem o acesso à educação inclusiva nas escolas, há leis que apresentam características que dificultam tal processo.

Apesar do discurso pró-inclusão muito bem articulado, tanto da parte dos nossos dirigentes educacionais, quanto dos próprios professores, a escola brasileira continua sendo uma instituição onde a cultura predominante, ou o currículo oculto, por assim dizer, ainda privilegia a seriação (mesmo quando relativamente flexibilizada em sistemas de ciclos), a avaliação “conteudista”, com base no conhecimento de conteúdos e a ordenação e pré-estabelecimento desses conteúdos em tempos em que os mesmos devem ser absorvidos pelos alunos para uma eventual certificação. É uma escola onde as condições físicas e organizacionais das turmas, e a jornada de trabalho do professor, entre outros fatores, não permitem o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada de qualidade. (GLAT, 2005, p. 3).

Desta maneira, Pimentel (2012) e Glat (2007) explicitam que o ato de efetuar matrículas na Educação Básica não garante que este aluno tenha uma

educação inclusiva, pois a escola deve ser muito mais que um espaço destinado à convivência; deve ser o ambiente onde todos os alunos, independentemente de sua dificuldade de aprendizagem, possam efetivamente aprender.

Partindo desta perspectiva, é essencial que as escolas “estejam abertas à diversidade”, para que todos os alunos se sintam respeitados e não ignorados; que forneçam um ensino de qualidade não excludente e categorizador (tanto no que diz respeito aos perfis de aproveitamento escolar, quanto pelas avaliações padronizadas). Nelas, todos os alunos estudam juntos, em meio a ambientes educativos desafiadores que possibilitem a aprendizagem de todos e as estratégias de trabalho pedagógico sejam adequadas às habilidades e às necessidades de todos (MANTOAN, 1999, p. 3).

Glat (2007) afirma ser necessário que a escola reconheça que alguns alunos necessitarão de apoio mais do que outros, a fim de que alcancem sucesso em sua escolarização. Para tanto, o ambiente escolar deve ser organizado para que se torne favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias, técnicas e recursos específicos para aprender.

Após as reflexões até aqui apresentadas, conclui-se que efetivar o processo de inclusão escolar dos alunos com DI não é uma tarefa simples, mas sim complexa, que envolve vários fatores contraditórios, desafios e dificuldades, que vão desde a concretização de políticas educacionais, até as ações dos professores e gestores envolvidos na escola, etc. Diante disso, questionamos: as Políticas Educacionais, as percepções e as práticas dos educadores estão contribuindo ou não para se efetivar o processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual no contexto de um município de pequeno porte do Norte do Paraná?

Partindo desse questionamento a presente pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar as políticas, as percepções e as práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com DI em escolas públicas dos Anos Iniciais de uma cidade de pequeno porte situada na região norte do estado do Paraná.

Com base neste objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar as políticas educacionais municipais implementadas em relação ao atendimento educacional dos alunos com DI no contexto pesquisado;
- b) Conhecer as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas pesquisadas em relação aos alunos com DI;
- c) Conhecer as percepções dos professores que atendem os alunos com DI em diferentes salas de aula e nos apoios complementares oferecidos nas escolas selecionadas em relação ao desempenho escolar/aprendizagem, socialização, participação nas aulas dos alunos com DI no contexto escolar;
- d) conhecer as percepções dos gestores municipais da Rede Municipal em relação ao atendimento educacional oferecido aos alunos com DI.

Esta pesquisa é uma replicação do projeto de pesquisa de responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano, aprovado pelo Parecer: 2.676.203 emitido pelo comitê de ética da UEL, cujo título é *Políticas e Práticas Educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com Deficiência Intelectual em escolas da cidade de Londrina nas etapas da Educação Básica*, cadastrado junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva.

Para melhor organização dos temas tratados, apresentaremos o texto da presente dissertação organizado em cinco seções.

Na primeira seção, expomos a introdução onde apresentamos resumidamente os elementos mais relevantes que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho.

Na segunda seção apresentamos algumas ideias selecionadas do corpo teórico que nortearam a sua realização, que são: o processo de desenvolvimento da educação especial e educação inclusiva; as políticas educacionais inclusivas; práticas educacionais que favorecem o processo de inclusão dos alunos com NEE e; a caracterização da deficiência intelectual segundo Vygotsky.

Tratamos do método na terceira seção, ou seja, do caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo, que será composto pelos seguintes tópicos: caracterização da pesquisa, delimitação do campo da pesquisa, descrição dos

participantes, procedimentos, instrumentos de coleta de dados e tratamento de dados.

Na quarta seção, apresentamos os resultados e discussões com base nos dados coletados. Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais com ponderações sobre os principais resultados desta pesquisa e suas implicações no campo da Educação dos alunos com DI, bem como sugestões para estudos futuros.

Com essa pesquisa, buscamos apresentar a realidade de duas escolas brasileiras dentre tantas que, diante de demandas educacionais emergentes, buscaram as soluções julgadas apropriadas, a fim de desenvolver um processo de ensino de qualidade que contemple todos os alunos, em especial, aqueles com DI.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Miranda (2008) afirma que, entre a Antiguidade e a Idade Moderna, a pessoa com deficiência era, de certa forma, separada de seu contexto social devido a suas condições atípicas, menosprezada ou até mesmo eliminada deste contexto pela comunidade na qual estava inserida.

Segundo a mesma autora, foi na Idade Moderna que a Medicina voltou seu olhar à pessoa com deficiência, o que despertou uma maior preocupação com a sua socialização e educação (MIRANDA, 2008). Entretanto, apesar deste marco impulsionar novas práticas voltadas à melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, as percepções científicas difundidas sobre o conhecimento das diversas deficiências ficaram por um longo período restritas ao modelo médico. Sasaki (2005, p. 20) explica que, de acordo com este modelo, “o problema está na pessoa com deficiência e, por esta razão, ela precisa ser ‘corrigida’ (melhorada, curada etc.), a fim de poder fazer parte da sociedade”.

Ao retomarmos o início da história da Educação Especial, verificamos que a deficiência era vista como a essência do indivíduo que a “carregava”, ou seja, era fator limitante que impedia que a sociedade da época percebesse na pessoa com deficiência características que fossem além de suas limitações.

De acordo com Zavareze (2009), entre o século XVIII e o século XIX, instituições manicomiais e asilares, como prisões e orfanatos, foram locais de internação e isolamento para pessoas consideradas deficientes. Neste período, houve a predominância do processo de segregação, visto que não havia interesse por parte da sociedade em oferecer às pessoas com deficiência o tratamento ou cuidado adequado, muito menos sua inserção social.

Miranda (2008, p. 30) explica que, no final do século XIX e em meados do século XX, foram criadas “escolas e/ou classes especiais em escolas públicas no Brasil”, visando oferecer à pessoa deficiente um atendimento diferenciado.

Já em 1959, surge nos países escandinavos o princípio da normalização que influenciou a Educação Especial, o qual tinha como objetivo “oferecer às pessoas com necessidades especiais condições de vida semelhantes à do resto da sociedade”. Tal movimento influenciou muito a Educação Especial no que diz

respeito a subsídios legais e filosóficos que se opunham “às alternativas e modalidades de atendimento de caráter segregativo e centralizado” (BERNARDES, 2010, p. 3).

Segundo Sanches e Theodoro (2006) o modelo de atendimento – denominado de integração – derivou do princípio de normalização e surgiu em defesa de propostas que possibilitassem às pessoas com deficiência condições de vida mais próximas daquilo que era considerado normal.

Miranda (2008, p. 37) esclarece que

Os movimentos a favor da integração dos deficientes mentais nasceram nos países escandinavos, na década de 1950, na Dinamarca. A integração escolar tinha como objetivo acabar com a prática da exclusão a que eram submetidos os indivíduos que apresentavam deficiências e favorecer interações sociais entre alunos deficientes e normais.

Pletsch, Fontes e Glat (2007) explicam que a integração das pessoas com deficiência representou um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial (que até então era voltada estritamente ao ensino de habilidades pessoais), passando ao atendimento educacional em escolas comuns, especialmente os casos de deficiência mais leve.

O processo de integração de alunos foi atribuído a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e deveria ser dividido em quatro fases, sendo elas: a integração física (fase um), integração funcional (fase dois), integração social (fase três) e, por fim, interação comunitária (fase quatro). (MIRANDA, 2008).

Cabe destacar que o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), criado por Warnock em 1978 com o intuito de distanciar a pessoa com deficiência do rótulo a ela atribuído, faz referência ao atendimento educacional oferecido a crianças, adolescentes com deficiências, superdotados, em situação de rua, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, os desfavorecidos ou marginais, os com problemas de conduta ou de ordem emocional, que possam vir a ter em algum momento de suas vidas escolares (LOPES, 2014, p. 35).

Sanches e Theodoro (2006) afirmam que mesmo após o processo de integração escolar ter oportunizado a retirada de crianças e jovens com deficiência de instituições de educação especial e possibilitado o acesso destes à escola regular, tal movimento apresentou características excludentes por não incluir “uma

parte considerável dos seus alunos e não somente os que se encontram em situação de deficiência”.

De acordo com Omote (1999), nas décadas de 70 e 80, os recursos e modalidades de atendimento da proposta de integração foram interpretados como sendo segregativos, o que gerou a proposta de sua eliminação. Até mesmo as escolas especiais e as classes especiais integradas à rede pública de ensino comum, foram duramente criticadas por promoverem a segregação.

Tal problemática auxiliou o desencadeamento do movimento da inclusão, cujo objetivo é promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos em uma escola inclusiva.

Mudanças relacionadas à forma de atendimento voltada aos alunos com deficiência ou com apenas dificuldades de aprendizagem ganharam forma nas declarações internacionais, as quais passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de todos os países – inclusive no Brasil – acerca do atendimento que deveria ser oferecido aos alunos com NEE. Estamos nos referindo à Declaração Mundial de Educação para Todos, publicada em 1990, e à Declaração de Salamanca de 1994. Especialmente esta última declaração difundiu a ideia de que a escola deveria se adaptar para atender a todos os alunos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos, especialmente para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca possibilitou grande avanço por chamar a atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo o investimento possível para o redimensionamento das escolas, para que estas pudessem atender, com qualidade, todas as crianças, considerando suas diferenças e/ou dificuldades. Todavia, não podemos ser tão ingênuos a ponto de julgar que a inclusão é um

processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas que apresentam deficiência está efetivamente acontecendo, como afirmam os documentos oficiais. (OLIVIERA; MIRANDA, 2007).

Segundo Sanches (2005), a educação inclusiva apenas pode ser concretizada se forem introduzidos na sala de aula procedimentos pedagógicos e recursos diferentes dos que atualmente são utilizados. Para tanto, é essencial que a escola reorganize sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos e, principalmente, garanta a conscientização e preparação de seus profissionais.

Para Laplane (2004), uma das principais dificuldades de alunos com NEE no âmbito escolar comum é o fato de as escolas valorizarem a ideia de preparação do sujeito para sua inclusão em uma determinada turma, e não as necessidades que ele terá para aprender aquilo que é proposto aos demais alunos dessa turma. Nessa vertente, Glat (2007) esclarece que sem a organização de um ambiente que favoreça o atendimento destas necessidades, as quais, por sua vez, necessitam de estratégias e técnicas diferenciadas, qualquer proposta de educação inclusiva não passa de retórica ou discurso político.

Ainscow (1995) apresenta em sua pesquisa três elementos básicos que constituem a inclusão escolar: a) a presença, configurada pelo ato de estar na escola, oportunizando ao indivíduo a socialização e a aprendizagem; b) a participação, que depende de como são oferecidas as devidas condições de interação plena nas atividades escolares, as quais o indivíduo deve desempenhar para que sua aprendizagem ocorra e; c) a construção de conhecimentos, em que o aluno é o principal protagonista de sua aprendizagem.

Além disso, um fator de destaque que contribui para que uma mudança significativa ocorra no ambiente escolar é a valorização da heterogeneidade de cada aluno, sendo esta considerada como uma oportunidade e não um problema. (MORIÑA DÍEZ, 2010). Isso significa que cada estudante, por apresentar características diferentes, necessidades de aprendizagens distintas e ritmos de aprendizagens diversos, ao interagir com o outro (professores e alunos), promove trocas de saberes e experiências que contribuem para seu processo de aprendizagem. (BERNARDELLI; TEIXEIRA, 2016).

Além desses, há também outros fatores que são relevantes para que o processo de inclusão de alunos com NEE se torne efetivo. Sobretudo, estamos nos

referindo às políticas educacionais que discutiremos a seguir.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

O Brasil, como signatário da Declaração de Salamanca, comprometeu-se em adotar o princípio da educação inclusiva em forma de lei. Entretanto, os encaminhamentos posteriores a este compromisso não ocorreram de forma linear, tampouco de forma coerente. Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que destaca em seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2005a, p. 25).

Percebemos que, embora a LDB defenda a questão do ensino de alunos com NEE em escolas de ensino regular, o termo “preferencialmente” restringe a possibilidade de se garantir o acesso aos alunos com necessidades especiais às classes comuns, por permitir que sejam escolhidos outros espaços segregadores para o seu atendimento, tais como escola e classes especiais. Outro ponto polêmico é o fato de as orientações emanadas pela Declaração de Salamanca indicarem o acolhimento a todas as crianças com dificuldades, independentemente das condições que as originaram, enquanto que a referida lei restringe os atendimentos à população alvo da Educação Especial (PAEE) apenas aos alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades. Tal orientação implica que as demais populações que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de outras condições fiquem à margem do sistema, ou seja, desprotegidas de amparos legais que atendam às suas necessidades educacionais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que

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

Muito embora esse documento garanta, de certa forma, a matrícula dos alunos com NEE no sistema comum, ele apresenta dois artigos – os quais destacamos a seguir – que permitem, com alguns critérios, que determinados alunos com NEE possam ser matriculados em classes ou escolas especiais. Na realidade, tudo isso torna a garantia da matrícula no sistema comum de ensino dependente das condições do aluno, como já disposto na LDB (BRASIL, 1996).

Art. 9. As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Cerca de sete anos depois foi criada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, a qual teve como principal objetivo,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2008a) explicita que os atendimentos nela propostos devem ser dispostos para: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação. Além disso, cita que para os alunos com distúrbios de aprendizagem – dislexia, disgrafia, discalculia e outros – a área de Educação Especial também pode dar algum suporte.

Em relação à Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial explica que se trata de,

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a, p.11).

De acordo com o presente documento, a Educação Especial passa a ter caráter complementar e suplementar no processo de ensino ao inserir o AEE no âmbito escolar, passando a não mais substituir o atendimento educacional por meio de Classes Especiais ou Escolas Especiais.

Ainda segundo a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008a), o conceito de Necessidades Educacionais Especiais, apesar de ser amplamente disseminado por ressaltar a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional social e possuir uma perspectiva conceitual que propõe a organização de sistemas educacionais inclusivos, não garantiu que todos os estudantes tivessem o acesso a um processo de ensino inclusivo, tampouco oportunizou que fossem ofertados apoios necessários para sua participação e aprendizagem.

Diante disso, tal documento, além de estabelecer um público específico para ter atendimento especializado dentro do espaço escolar, passa a denominá-lo como Público Alvo da Educação (PAEE). Ao instituir este termo, a Política Nacional de Educação Especial beneficia apenas uma parte dos educandos atendidos na escola regular, e restringe a possibilidade de alunos que não possuem “laudo específico” de receber atendimento especializado que contribua para seu processo de aprendizagem. Sobre isso Camargo (2017, p. 3) ressalta que,

Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial, e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco

prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e “formá-los” como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos” etc.

Desta maneira, é notório que o laudo passa a ter caráter determinante na classificação de um indivíduo, uma vez que garante ao estudante que o possui a aquisição do direito de receber os atendimentos especializados necessários. Porém, cabe ressaltar que a prática de diagnosticar clinicamente os alunos em nada, ou muito pouco, favorece o atendimento de suas reais necessidades educacionais especiais, pois a ênfase recai na sua categorização e não a sua real condição educacional.

A categorização não tem relação com a inclusão, uma vez que este processo não denota o aluno em meio as suas particularidades, mas sim o grupo ao qual ele pertence. Em outras palavras,

[...] a categorização nos faz ver os itens dentro de uma categoria como sendo mais semelhantes do que eles realmente são. Ao mesmo tempo, ela nos faz ver itens de categorias diferentes como mais diferentes do que realmente são. (HARRIS, 1999, p. 175-176).

Com relação à necessidade humana de classificar indivíduos e agrupá-los de acordo com suas características cognitivas em comum, Adorno (1965, p. 697-698) reflete,

Temos razões para buscar tipos psicológicos porque o mundo em que vivemos esta tipificado e produz diferentes tipos de pessoas. É só identificando os aspectos estereotipados do homem moderno, e não negando sua existência, que se pode contrapor à tendência perniciosa a classificação e ao agrupamento gerais.

Assim como reflete Adorno (1965), não considerar os estudantes com necessidades reais que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente (CAMARGO, 2017), é negar sua existência, uma vez que suas dificuldades de aprendizagem não são assistidas, tampouco recebem os devidos encaminhamentos.

Diante deste aspecto, é visível que, apesar de obter elementos positivos,

a Política Nacional de Educação Especial se constitui num documento que pouco corrobora para a educação inclusiva, uma vez que permite que muitos alunos fiquem à margem de um processo de ensino de qualidade e, conseqüentemente, se tornem vítimas do fracasso escolar. Além disso, reproduz o modelo médico de atendimento, pois privilegia o diagnóstico clínico e não uma avaliação educacional.

Seguindo essa vertente, Santos (2013, p. 279) explica que,

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum [...].

Outra questão que cabe discussão é o fato de a Política Nacional de Educação Especial propor que o AEE seja oferecido no turno inverso. De acordo com o referido documento,

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008a, p. 12).

O turno inverso impossibilita que ocorram trocas entre os professores da classe comum e do AEE, deixando os professores da classe comum desamparados de orientações para promover a inclusão de seus alunos. Desta maneira, o atendimento da educação especial se mantém em separado e não de forma inclusiva e colaborativa como proposto pelas experiências e pesquisas acerca da Educação Inclusiva.

Diante disso, vemos que a Política Nacional da Educação Especial traz posicionamentos que não se traduzem em

[...] práticas transformadoras capazes de propor alternativas e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado, identifica-se a continuidade das práticas de segregação escolar, justificadas em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de

investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais de tais sujeitos. (SANTOS, 2013, p. 279).

Na sequência, temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146), elaborado em 2015 com o objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, p. 10). Tal documento dispõe dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, do acesso à informação e à comunicação, e do uso de tecnologias assistivas, bem como o acesso à Justiça e às consequências aplicadas a quem infringe estas normativas.

No âmbito educacional, o referido documento apresenta normativas relacionadas às medidas e procedimentos inclusivos que contribuem para o ensino da PAEE. Dentre essas normativas, destacamos:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino [...]. (BRASIL, 2015).

Constatamos que este documento trouxe grandes contribuições ao cenário nacional, uma vez que estabeleceu diretrizes para que os estados pudessem se organizar e se posicionar em relação a como promover o princípio inclusivo nas escolas.

Ao contrário da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que traz orientações relacionadas à função e organização da Educação Especial, as

formas de atendimento do PAEE instruem a respeito das especificidades do Atendimento Educacional Especializado; já o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) apresenta normativas com orientações mais aprofundadas acerca das atribuições do Poder Público e da Escola em relação ao processo de educação inclusiva. Dentre as diretrizes apresentadas, destacam-se: os direcionamentos relacionados à implementação de sistemas educacionais inclusivos; a institucionalização do AEE e de outros serviços adaptativos no projeto pedagógico das escolas; o processo de oferta de educação bilíngue e do ensino de libras nas escolas; a adoção de medidas individualizadas e coletivas visando o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes; a adoção das medidas de apoio que favorecem o desenvolvimento dos estudantes com deficiência; e as práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores.

O estado do Paraná foi o primeiro a sancionar, no ano de 2015, o Estatuto Estadual da Pessoa com Deficiência e apresentou diretrizes baseadas no Estatuto Nacional da Pessoa com Deficiência. Entretanto, optou por não seguir uma perspectiva inclusiva. Neste Estatuto, têm-se as seguintes normativas:

Art. 34. Os órgãos e as entidades da administração pública estadual direta e indireta responsáveis pelo sistema de educação do Estado do Paraná dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto desta Seção, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

II - inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas, públicas ou privadas;

III - oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos ou conveniados de ensino;

IV - oferta obrigatória dos serviços de educação especial ao aluno com deficiência que esteja internado por prazo igual ou superior a um mês em unidades hospitalares e congêneres;

V - acesso de aluno com deficiência aos benefícios conferidos aos demais alunos, inclusive material escolar, transporte adaptado e adequado e merenda escolar. (PARANÁ, 2015).

Vemos que o Paraná procurou especificar parte das diretrizes traçadas no Estatuto Nacional da Pessoa com Deficiência, readequando algumas das normativas estabelecidas. Apesar de ser o pioneiro em sancionar o Estatuto Estadual da Pessoa com Deficiência, o Estado do Paraná pouco avançou no que diz respeito à

inclusão dos alunos PAEE, uma vez que optou por valorizar atendimentos em locais paralelos à rede pública de ensino, mantenedores da segregação, com uma nova denominação de Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Esta nova denominação pode ser observada no trecho do Estatuto Estadual da Pessoa com Deficiência que segue abaixo:

§ 1º Assegura ao aluno com deficiência, à sua família ou ao seu representante legal, o direito de opção pela frequência nas escolas da rede comum de ensino ou nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, observadas as especificidades devidamente detectadas por avaliação multiprofissional, devendo haver o serviço de apoio educacional complementar (PARANÁ, 2018a, n. p.).

Tal prática se trata de uma estratégia do governo do Estado, pois ao propiciar a opção de matrícula em Escolas de Ensino Regular ou em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, permite que esta modalidade de ensino tenha um caráter substitutivo e não complementar e suplementar. O que por sua vez mantém a ideia de que, dependendo das características dos alunos, eles serão atendidos na classe comum ou em outros espaços segregados, ou seja, o aluno que deve apresentar condições de se adequar à escola e não o contrário. Além disso, essa prática de certa forma impede que realmente se destinem recursos e esforços para que as escolas se preparem para atender todos os alunos, pois os recursos disponíveis que poderiam ser dirigidos para melhorar as escolas são disponibilizados para as escolas especiais.

Diante dessa premissa, é essencial compreendermos que normativas como esta, assim como outras destacadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência do Paraná, advém de regulamentações estaduais anteriores, das quais destacaremos a Resolução nº 3.600\2011 da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2011a) e a Deliberação 02/2003 (PARANÁ, 2003).

Segundo Rossetto e Piaia (2015), a Resolução n.º 3.600\2011 - GS\SEED, elaborada com base na LDB (BRASIL, 1996), nas Deliberações nº 02\2003 e 02\2010 e no Parecer nº 108\2010, autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Este documento, em seu artigo 1.º, permite a

[...] alteração na denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, educação de Jovens e Adultos- Fase I, e Educação Profissional\ Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011. (PARANÁ, 2011a, n. p.).

De acordo com as mesmas autoras, em seu artigo 2.º, a Resolução n.º 3.600/2011 também autoriza a participação das instituições públicas e privadas em todos os programas e políticas públicas da área de educação, o que “garante a manutenção de subsídios públicos para o setor privado e dos alunos com necessidades educacionais em espaços segregados de ensino” (OLIVEIRA; SANTOS; MARQUES, 2014, p. 6).

Já a Deliberação n.º 02/2003 (PARANÁ, 2003) estabelece normas para a Educação Especial na modalidade da Educação Básica de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Dentre estas, destaca-se,

Os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, cuja organização fundamente-se na legislação vigente, em caráter transitório, a alunos que apresentem:

I. casos graves de deficiência mental ou múltipla que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover; II. condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos. (PARANÁ, 2003).

Nessa vertente, após o estabelecimento de normas para a Educação Especial na modalidade da Educação Básica, em 2011 fora realizada a alteração no que diz respeito a denominação das Escolas de Educação Especial, que passou de “Educação Especial na modalidade da Educação Básica” para “Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial”, por intermédio da Resolução n.º 3.600\2011. Esta resolução está pautada no Art. 9, presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (BRASIL, 2001a), que autoriza a criação de Classes Especiais para atender, em caráter transitório, alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, que exijam ajuda e apoio intensos e contínuos.

Se considerarmos as normativas atuais que regulamentam a Educação de alunos com NEE no Brasil (como o Estatuto Nacional da Pessoa com Deficiência, por exemplo), perceberemos que o Paraná vem se pautando em diretrizes obsoletas para elaborar suas próprias normativas. Infelizmente, tal prática faz com que o Estado ande na contramão do que propõe a educação inclusiva, permitindo e mantendo que o atendimento às pessoas com deficiência seja predominante em ambientes segregados, “e menos expressiva em programas especializados da rede pública” (ROSSETO; PIAIA, 2015, p. 5).

Em outras palavras,

O Estado do Paraná tradicionalmente se alicerçou numa educação especial filantrópica, assistencialista, na qual a Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) tem influenciado de forma decisiva os rumos da educação especial no Estado (SALLES, 2013, p. 15).

Outro documento Estadual, que antecede o Estatuto Estadual da Pessoa com Deficiência (PARANÁ, 2015) e que também deve ser considerado na presente discussão, é a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão do Paraná (PARANÁ, 2009), que apesar ter sido elaborada sob os referenciais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), acaba se diferenciando desta em muitos aspectos.

Ao contrário da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva é “além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos”, o referido documento, além de classificar como radical considerar possível que todos os alunos sejam atendidos em classes comuns, evidencia a importância de serviços paralelos à educação regular (MACHADO; VERNICK, 2013, p. 57).

Esta SEED/DEEIN entende que a radicalidade daqueles que exigem a colocação de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, seja qual for a necessidade do educando, ainda que o atendimento especializado seja a ele prestado, desconsidera o direito de um contingente de alunos, sobretudo, daqueles que apresentam quadros acentuados de deficiência intelectual, na maioria das vezes associados a múltiplas deficiências ou ainda, quadros graves de transtornos globais do desenvolvimento (PARANÁ, 2009, p. 8).

Com base no lema “inclusão responsável e gradativa” (SANTOS, 2010, p. 3), o governo critica a inclusão total defendida pelo MEC e defende a inclusão parcial, recomendando a implantação de uma sólida rede de apoio aos alunos, profissionais da educação e pais, para que a inclusão educacional ocorra de forma progressiva e dinâmica, exigindo do poder público respeito e reconhecimento às diferenças individuais dos alunos, em conformidade com o estabelecido na Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009).

Além disso, Meletti (2014) afirma que a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão do Paraná (PARANÁ, 2009) dá autonomia às instituições privadas de caráter filantrópico, o que permite que sigam as orientações do sistema estadual de ensino, por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) e da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Tal autonomia se constitui em autorizar que instituições privadas de caráter filantrópico participem de todos os programas e políticas públicas da área da educação, o que garante a manutenção dos subsídios públicos para o setor privado e dos alunos com deficiência em espaços segregados de ensino (MELETTI, 2014; MACHADO e VERNICK, 2013).

Segundo o referido documento isso se justifica pois,

[...] há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de comunicação diferenciada, requerem atenção individualizada e adaptações curriculares significativas, os quais necessitam que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais e que não há uma rede de apoio que possibilite a inclusão de todos os alunos no sistema comum de ensino. (PARANÁ, 2009, p. 9)

Como vimos nas análises dos documentos legais, alguns documentos regulamentam o modelo de integração – LDB (BRASIL, 1996), Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (BRASIL, 2001), Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão do Paraná (PARANÁ, 2009), Estatuto Estadual da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015; PARANÁ, 2015), dentre outros –, pois mantém a escolha do local de atendimento dos alunos de acordo com as condições que ele apresenta, podendo estes serem encaminhados para classes ou escolas especiais a partir de seu diagnóstico clínico. Outros documentos citados, como a Política Nacional de

Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2008a) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), assumem um modelo mais inclusivo, pois orientam que todos os alunos devem ser atendidos nas classes comuns e que o AEE deve ser complementar ou suplementar. No entanto, o texto da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reduzem o grupo a ser atendido pelo apoio da Educação Especial aos alunos que apresentam diagnóstico e se enquadram em categorias específicas, ao mesmo tempo que mantém os atendimentos da Educação Especial separados dos atendimentos oferecidos na Classe comum, procedimentos estes que não atendem os princípios inclusivos. Estas propostas evidenciam a existência da falta de compreensão sobre o que vem a ser realmente a proposta de educação inclusiva e quais suas implicações, pois temos orientações contraditórias e que não apresentam condições efetivas para construção de escolas inclusivas para a população a que se destina. Portanto, temos políticas educacionais ditas inclusivas que carecem de princípios inclusivos de fato.

Entendemos que a promulgação de políticas que se aproximam da proposta de educação inclusiva não elimina o poder de políticas que favorecem a segregação, fato que permite que práticas falsamente inclusivas sejam regulamentadas.

Além disso, Harlos, Denari e Orlando (2014, p. 498) afirmam que

[...] os documentos oficiais disseminam afirmações que pretendem oferecer representações únicas sobre os fenômenos; que não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, como também produzem a legitimação destas orientações; e, que efetuam bricolagem de conceitos – usam conceitos antigos dando aos mesmos “ares de inovação” para fazer “velhas práticas” parecerem inovações (idem).

É notável que a incoerência presente nas legislações corrobora para que a educação inclusiva não se torne realidade no ambiente escolar. Neste sentido, é essencial que nossos governantes busquem aprofundar o conhecimento sobre esta proposta, para que os documentos elaborados possam condizer com o que se espera de uma educação de qualidade, voltada verdadeiramente a todos e para todos.

Apesar de o processo de inclusão no âmbito nacional andar a passos

curtos e lentos, destacamos, a seguir, práticas educacionais inclusivas que, apesar dos obstáculos, vêm ganhando força por favorecer a promoção da inclusão de alunos com NEE. Os conhecimentos a seguir apresentados são derivados de pesquisas realizadas nos âmbitos nacional e internacional.

2.3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS QUE FAVORECEM O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

De acordo com alguns estudos, muitas são as dificuldades que os professores encontram para promover a inclusão dos alunos com NEE, tais como: turmas numerosas, a ausência do professor de apoio, a ausência de recursos diferenciados, a falta de formação do professor regente, dentre muitas outras dificuldades que podem ser consideradas exemplos de barreiras que dificultam a prática de muitos professores. (SAVIANI, 2007).

Dentre tantas barreiras, destacamos o fato de a formação atual de professores conduzir os docentes ao ensino do “aluno padrão”, do “aluno obediente” ou do “aluno passivo”, que faz com que estes não estejam devidamente preparados para atender alunos criativos, agitados, com dificuldades de compreensão, ou que exijam do próprio docente a quebra dos moldes tradicionais de ensinar em sala de aula (MARIANI; ALENCAR, 2005, p.13). Desta maneira, cabe afirmar que os obstáculos encontrados pelos professores – muitas vezes em consequência deste despreparo – esbarram também nas barreiras encontradas pelos alunos, as quais atrapalham os mesmos a se expressarem criticamente, compreenderem o que está sendo ensinado ou se sentirem motivados e inspirados para aprender significativamente (ALENCAR, 2002).

Acreditamos que a formação é uma das ferramentas mais importantes para promover um sistema educacional inclusivo. Considera-se que essa formação deve contemplar conteúdos e experiências que possibilitem ao professor desenvolver habilidades referentes ao saber ensinar em classes heterogêneas, entre outros tantos saberes. Tendo em vista tal necessidade, discorreremos, a seguir, a respeito de algumas propostas de práticas educacionais inclusivas já testadas que favorecem o processo de inclusão dos alunos com NEE de forma eficaz. Iniciamos com a explicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), um modelo didático que surgiu justamente com a preocupação de favorecer o processo de

aprendizagem dos alunos com dificuldades significativas de aprendizagem matriculados em contextos inclusivos.

2.3.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem

Ao se deparar com a realidade da sala de aula, muitos alunos acabam encontrando diversas barreiras que os impossibilitam de aprender o que é proposto pelo professor. Tais barreiras são provenientes de diversos fatores internos e externos ao aluno, as quais, segundo Pereira (2010), podem ser de ordem cultural, cognitiva, social, política e econômica.

A autora supracitada complementa que

O ato de aprender, pela sua complexidade, exige um estudo que ultrapassa as raias da cognição, se encaminha para o afetivo/emocional, mergulha no social, se expande através do cultural, nos deixando perplexos frente a tal diversidade e à característica única que possui cada sujeito. (PEREIRA, 2010, p. 114).

Cabe salientar que o professor deve pensar em ações que eliminem os obstáculos que dificultam a aprendizagem de seus alunos. Para tanto, é essencial que o conteúdo seja apresentado por meio de métodos e estratégias diferenciados, conforme afirmam Anne Meyer e David H. Rose e David Gordon (2002). Após constatarem as dificuldades das escolas em promover uma educação realmente inclusiva, desenvolveram o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem), com base nas propostas da Arquitetura, cujo objetivo está em tornar os ambientes estruturalmente mais acessíveis a todos os indivíduos. O DUA defende que é necessário fazer com que a abordagem curricular minimize barreiras e maximize a aprendizagem de todos os alunos.

Meyer, Rose e Gordon (2014), visando orientar o professor para favorecer a aprendizagem de todos os alunos, propuseram três princípios para eliminar barreiras e criar caminhos flexíveis ao aprendizado. São eles: 1) fornecer múltiplos modos de representação, que implica apresentar os conteúdos e as informações relevantes por meio de suportes variados, a fim de levar o aluno a construir seu conhecimento; 2) fornecer múltiplos meios de engajamento, está relacionado a motivar o aluno, abastecendo seus interesses e instigando-o a ter autonomia a fim

de mantê-lo interessado a aprender do começo ao fim da aula; e 3) fornecer múltiplos meios de ação e reação, que significa dar a oportunidade de o aluno expressar seu conhecimento de formas variadas.

Estes princípios foram criados após uma análise crítica da realidade escolar, visando a superação das dificuldades já mencionadas, bem como a transformação da realidade. Acreditamos que cada barreira observada ao longo da prática de Meyer, Rose e Gordon está intimamente relacionada ao processo de formulação desta teoria, visto que tais princípios, por exemplo, trazem em si particularidades que auxiliam no enfrentamento das barreiras que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, acreditamos ser relevante pontuarmos três dos muitos obstáculos encontrados pelos alunos no processo de aprendizagem abordados pelos autores, a fim de fazer uma relação com cada princípio:

- a) a primeira barreira está relacionada ao currículo vigente, que, por sua vez, é projetado e aplicado a todos os alunos, como se todos fossem iguais. Isso se dá devido à predominância de uma abordagem tradicional da aprendizagem, que não flexibiliza o conhecimento. Sua estrutura pode se tornar um obstáculo que prejudica os alunos com maiores dificuldades, visto que as barreiras impostas nesta perspectiva são parcialmente superadas apenas pelos alunos, no mínimo, medianos. Neste caso, o princípio “fornecer múltiplos modos de representação” pode direcionar a prática do professor para que este consiga torná-lo mais acessível; (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).
- b) outra barreira seria o ambiente escolar no qual o aluno está inserido, tendo em vista ser este capaz de promover no aluno tanto a segurança, motivação e engajamento para aprender, quanto desânimo, apatia e frustração. Diante disto, o princípio “fornecer múltiplos meios de engajamento” vem orientar o professor em relação às ações que podem ser realizadas, para que o aluno se torne participativo e motivado para aprender, fazendo com que supere este obstáculo (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).
- c) além disso, os fatores internos – como as emoções dos alunos em relação ao ambiente – podem também se tornar barreiras que

dificultarão a aprendizagem. Observar, considerar e trabalhar as emoções é fundamental para que o aluno esteja motivado a aprender e criar. Ao utilizar o princípio “fornecer múltiplos meios de ação e reação”, o professor dá ao aluno a oportunidade de expressar suas emoções, sentimentos e opiniões, possibilitando a este agir de forma favorável diante da atividade proposta (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Após compreender a dimensão das interferências provocadas pelas barreiras na aprendizagem dos alunos, Meyer, Rose e Gordon (2014) recorreram à Neurociência para compreender como se dá a aprendizagem no cérebro humano. Diante disso, constataram que apesar de cada cérebro ser singular, eles apresentam três redes que desempenham funções específicas, sendo elas: a rede afetiva (aprender “porque”), a rede do reconhecimento (aprender “o que”) e a rede de estratégias (aprender “como”).

Os autores complementam que:

Baseada nos três princípios da UDL, as Diretrizes oferecem uma visão sobre os tipos específicos de variabilidade sistemática do aluno e formas específicas de construir a flexibilidade curricular em torno dessa variabilidade. Eles explicitamente exigem a integração de emoção e cognição. Sabemos que os alunos avaliam continuamente seu ambiente como bom ou ruim para eles - benéfico ou ameaçador. Quando eles encontrarem o ambiente ameaçador em um nível emocional, eles não serão capazes de alavancar a instrução a serviço da aprendizagem, mesmo que a instrução seja bem planejada. Se eles avaliarem o ambiente de aprendizagem como positivo e envolvente, os alunos serão capazes de fazer melhor uso dos recursos instrucionais. As Diretrizes da UDL ajudam os educadores a gerenciar recursos e desafios no ambiente de aprendizado para mover a percepção dos alunos sobre o ambiente em uma direção positiva. (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

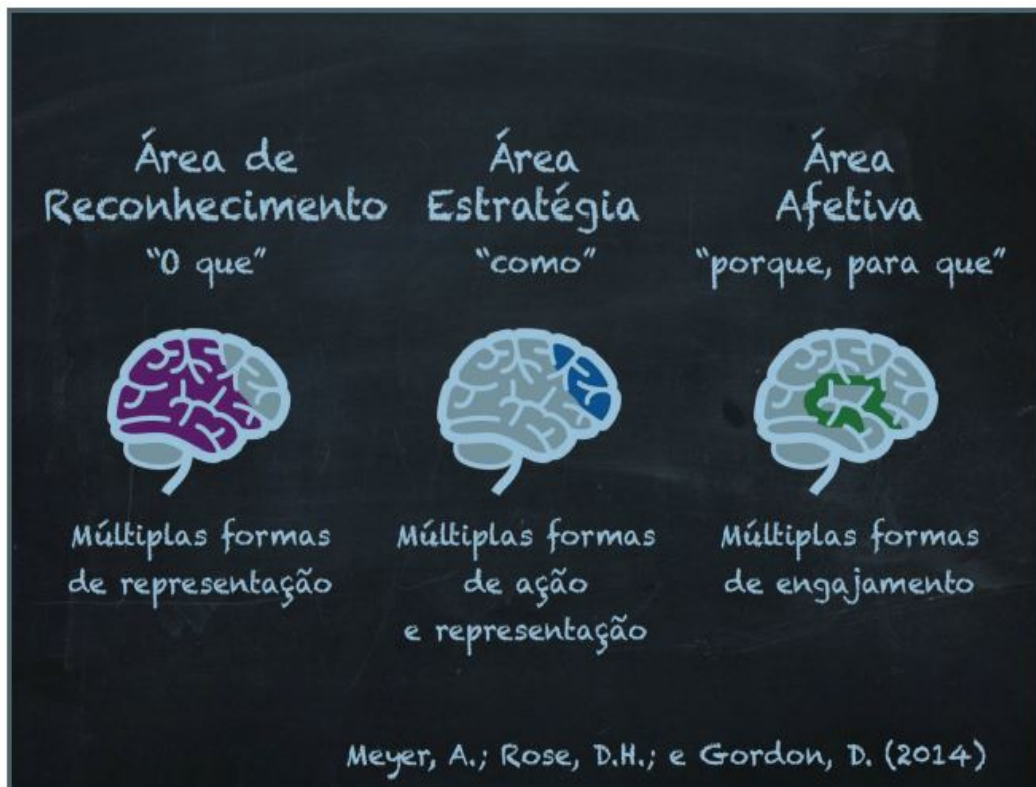
Tal colocação reforça um olhar atencioso em direção a cada necessidade de aprendizagem do aluno, visando promover efetivamente a educação inclusiva.

Compreender como ocorre o funcionamento do cérebro possibilitou aos autores elaborar propostas de intervenções mais direcionadas, considerando a variabilidade do aluno, pois, da mesma forma que cada cérebro é único (assim como nossas impressões digitais), cada aluno é único por apresentar características, visões de mundo, percepções, motivações e estilos de aprendizagem diferentes.

(MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

A ilustração a seguir apresenta cada rede cerebral destacada com cores diferentes, de modo a facilitar a compreensão (ver Figura 1): a parte destacada em roxo (a metade direita do cérebro) apresenta a área denominada “reconhecimento”; já a parte destacada em azul (metade esquerda do cérebro) apresenta a área denominada “estratégia”; por fim, a parte destacada em verde (a área central no lado do cérebro) apresenta a área denominada “afetiva”. (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Figura 1 – O cérebro e a aprendizagem



Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014).

Baseando-se nos escritos de Vygotsky, os autores Meyer, Rose e Gordon (2014) descreveram as três áreas, considerando os três grandes sistemas corticais do cérebro, de modo a apresentar propostas de como trabalhá-las. Nesse mesmo sentido, Alves, Ribeiro e Simões (2013) sintetizaram e adaptaram, em um quadro, as estratégias do DUA, alinhadas às redes de aprendizagem.

Figura 2 – Redes de aprendizagem

Redes de reconhecimento: Estratégias que suportam o reconhecimento da informação a ser aprendida	Fornecer vários exemplos Destacar características críticas Recorrer aos média e outros formatos que oferecem informações básicas
Redes estratégicas: Estratégias para processar a informação a ser aprendida	Fornecer modelos flexíveis de demonstração de desempenho competente Proporcionar a prática com apoio Fornecer feedback relevante contínuo Proporcionar oportunidades flexíveis para demonstrar competências
Redes Afetivas: Estratégias para promover o envolvimento do aluno nas tarefas	Oferecer opções de conteúdo e ferramentas Fornecer níveis ajustáveis de desafio Oferecer a oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem Proporcionar opções de reforço e recompensas na aprendizagem

Fonte: Alves, Ribeiro e Simões (2013).

Observando as três redes cerebrais e os três princípios do DUA, os autores criaram diretrizes caracterizadas como andaimes, o que de acordo com o CAST (Center for Applied Special Technology), são procedimentos dinâmicos, flexíveis e maleáveis para garantir que os alunos trabalhem em um nível apropriado de desafio. Estes andaimes têm a finalidade de aproximar o professor de práticas relevantes e produtivas e afastá-lo de estratégias ou práticas que já se mostraram ineficazes (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Interessante notar que o DUA vem se espalhando além dos limites da Educação Especial e transformando as realidades educacionais em países como Austrália, Coreia do Sul, Espanha, Estados Unidos e Canadá. (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 67).

Outra estratégia apresentada pela literatura da área como significativa para favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE é o desenvolvimento do trabalho de parceria entre os membros que compõem a comunidade escolar – especialmente entre os professores regentes da classe comum e os professores especialistas – o que, para alguns pesquisadores, é chamado de ensino colaborativo (VILARONGA; MENDES, 2014) ou coensino (MORIÑA DÍEZ, 2010). No tópico a seguir, trataremos deste tema com a denominação de trabalho colaborativo, destacando também a importância do trabalho cooperativo entre os alunos.

2.3.2 O Trabalho Colaborativo para Favorecer a Educação Inclusiva

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 39),

O desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula. Entretanto, a inclusão escolar é uma prática cada vez mais frequente e os desafios a serem superados são semelhantes nos mais diversos países. Entre esses desafios estão: a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e da saúde.

Moriña Díez (2010) comenta que apesar de ser necessário considerar a família e a sociedade também como responsáveis por garantir uma educação inclusiva, é papel da escola se organizar para tornar o ambiente acessível a todos nos mais diferentes aspectos, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Nessa direção, destacamos a proposta denominada ensino colaborativo, também chamado de coensino, o qual, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 46) “é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes”. Tal proposta vem se tornando uma oportunidade favorável no processo de ensino de alunos com ou sem NEE.

Moriña Díez (2010) explica que o coensino (ou ensino colaborativo) se constitui num serviço de apoio ao professor, que juntamente com o professor especializado, planeja, instrui e avalia o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos pertencentes a uma turma. Esta forma de trabalho implica uma parceria entre o professor de ensino regular, em que ambos são responsáveis no processo de reconstrução de ensino para alunos com NEE e demais alunos.

A autora citada destaca ainda que o coensino apresenta como características essenciais a prestação de serviços, a presença de um professor especialista (responsável por elaborar propostas que facilitem o processo de ensino de conteúdo) e do professor regente (responsável pelo conteúdo), além da

distribuição dos alunos por todo o espaço da sala de aula e dos professores, de forma que seja possível que ambos os docentes trabalhem com os todos os alunos.

Neste modelo, denominado coensino, além do professor envolvido necessitar fazer uso do diálogo constante e alinhar fatores do processo colaborativo, é essencial que sejam organizados e discutidos alguns pontos relevantes como: tempo para planejamento, suporte administrativo, flexibilidade, possibilidade de riscos, definição de responsabilidades, questões de compatibilidade e habilidades de comunicação (MORIÑA DÍEZ, 2010, p. 23).

Além disso, Moriña Díez (2010) afirma que o coensino proporciona três estágios de interação e colaboração entre professor regente e professor especialista. O estágio inicial refere-se a uma comunicação superficial; o estágio de comprometimento refere-se a uma abertura por parte dos professores que expandem seus níveis de confiança mútua e o estágio colaborativo faz referência a uma comunicação e interação mais aberta, quando os envolvidos trabalham com base no senso de igualdade.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que, o professor da sala de recursos, por ser um professor especialista, pode tornar-se um importante colaborador nesta proposta de coensino, se este reconhecer que sua função é mais efetiva quando voltada a uma proposta colaborativa, e não individualista.

Sabendo que numa proposta de coensino os professores trabalham com todos os alunos de forma colaborativa, é essencial destacar que as aulas não podem ser dadas (nem planejadas) de forma improvisada, e que o papel do professor especialista não deve restringir-se ao mero acompanhamento de alunos com NEE e à mera adaptação/reformulação das atividades propostas pelo professor regente.

Moriña Díez (2010) também destaca que a prática de colaboração deve ser estendida à forma como os alunos desenvolvem as atividades, sugerindo a implementação de grupos cooperativos nas salas de aula. Em tais grupos, deve haver uma interdependência positiva entre os seus componentes, a qual deve também envolver todos os alunos por meio de tarefas dadas a cada participante. Estes precisam ter consciência de sua responsabilidade individual e coletiva, bem como devem interagir de forma prazerosa, desenvolver competências sociais e de avaliação em grupo (MORIÑA DÍEZ, 2010, p. 27).

Sem interdependência não é possível haver cooperação, que por sua vez

pode desenvolver formação (habilidade em trabalhar em grupo), funcionamento (partilha do esforço), formulação (posicionamento) e a fermentação (argumentação), tão necessários para que ocorra uma aprendizagem significativa entre pares.

Vygotsky (1988 apud FONTES; FREIXO, 2004, p. 9) complementa que a escola é um “laboratório cultural para estudar o comportamento” por ser um cenário social, organizado especificamente para modificar o pensamento. O autor acredita que a educação formal desempenha um papel fundamental no desempenho cognitivo dos alunos, porque os conduz a novos modelos de pensamento.

Dessa forma, percebemos ser fundamental que o professor – diante deste contexto tão rico histórico, social e culturalmente que é a escola – busque formar grupos heterogêneos, com o objetivo de trabalhar competências sociais, ensinar o desempenho de papéis específicos, propor estratégias que possibilitem despertar a autonomia nas crianças, atribuir a responsabilidade das tarefas e explicá-las de forma clara e objetiva.

De acordo com Damiani (2008), ao trabalhar colaborativamente, o aluno torna-se capaz de se desenvolver no campo social (em que aprenderá a interagir com outras comunidades), psicológico (que está relacionado a questões de autoestima), acadêmico (cujo ambiente de aprendizagem se tornou ativo) e avaliativo (quando é possível ter e dar feedback imediato).

De acordo com Fontes *et al.* (2007), um aluno com DI necessita que o professor utilize diferentes estratégias para ensiná-lo. Dentre tantas possibilidades, destacamos o sistema de tutoria, por ser uma prática capaz de oferecer melhor compreensão ao aluno com DI. Por intermédio desta, os próprios colegas adotam o papel de “tutor” e, após concluir suas tarefas antes dos demais, auxiliam outros colegas com mais dificuldades na resolução de suas atividades.

Glat, Rosana et al. (2007, p. 93) salienta que

A proposta de tutoria por pares favorece justamente a interação entre alunos que apresentam um diferencial diante das situações de aprendizagem, de relação pessoal, de organização. Nesse contexto, aquele aluno que termina a atividade muito rápida, poderá auxiliar, ainda sob a mediação e, quando necessário, sob a intervenção do professor, o colega que não concluiu a mesma.

Na tutoria entre pares, os alunos executam o papel de “professores”, a fim de fornecer, de forma particular, a instrução, a prática, a repetição e o

esclarecimento dos conceitos (UTLEY; MORTWEET; GREENWOOD, 1997). Segundo Fiorini e Nabeiro (2013), esta estratégia valoriza a cooperação mútua entre os estudantes e o respeito às diferenças.

Vemos que uma proposta de ensino colaborativo ou coensino é capaz de proporcionar ao professor regente e ao professor especialista momentos de parcerias constantes regadas a diálogos e planejamentos, onde ambos tornam-se responsáveis em promover o ensino e aprendizagem de todos os alunos. Além disso, esta proposta acaba por estender-se também aos alunos, uma vez instiga a implementação de grupos cooperativos em sala e da tutoria entre pares. Acreditamos que tais práticas são essenciais para a evolução de todos os envolvidos, visto que oferecem “possibilidades para a construção de novas identidades [...], mais colaborativas e mais solidárias”. (PEREIRA, 2015, p. 141).

Com o intuito de esclarecer nossa compreensão a respeito da DI – deficiência foco desse estudo – retrataremos, a seguir, sua caracterização, segundo o modelo social.

2.4 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA SOCIAL E DE VIGOSTSKI

De acordo com Dias e Oliveira (2013, p. 171), a categoria deficiência intelectual fora constituída ao longo da história por visões baseadas em concepções inatistas e ambientalistas que estigmatizavam a pessoa com esta deficiência. Foi apenas no século XX que a deficiência intelectual passou a “ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano”.

Atualmente, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), coexistem dois modelos de compreensão da deficiência: o modelo médico e o modelo social. De acordo com o modelo médico, a incapacidade da pessoa é gerada diretamente por uma “doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais” (OMS, 2004, p. 18). Já o segundo modelo, por sua vez, compreende a incapacidade como “o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os factores pessoais, com os factores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (OMS, 2004, p. 15).

Para Dias e Oliveira (2013),

Não se trata de algo inerente ao próprio sujeito, mas diz respeito também às condições sociais vigentes, que devem prover o ambiente com reestruturações que permitam a inclusão da pessoa nos diversos âmbitos da vida social. A promoção de mudanças sociais é uma questão ideológica e política e, assim sendo, cabe à sociedade providenciar meios adequados para que haja condições de participação social plena das pessoas com deficiência.

Apesar da existência de dois modelos de compreensão da deficiência intelectual, de acordo com Dias e Oliveira (2013, p. 173), no Brasil, “observa-se a prevalência do modelo médico a orientar o funcionamento das diversas instâncias sociais”, impactando assim em modos não inclusivos de inserção social da pessoa com deficiência intelectual.

Neste sentido, Dias e Oliveira (2013, p. 174) complementam que

O diagnóstico médico, que deveria se prestar a garantir adequado atendimento à saúde dos indivíduos, desloca-se para tomada de decisões em outros setores da vida social. Essa concepção gera consequências sociais, uma vez que os laudos médicos, orientados por esses documentos, extrapolam o âmbito da saúde e são comumente utilizados para diversos outros fins, entre eles, a utilização do sistema de cotas para acesso ao serviço público ou privado [...] e, no que se refere ao campo educacional, complementação ou definição de avaliações psicopedagógicas [...].

Vygotsky, um dos precursores das concepções de desenvolvimento baseadas em uma perspectiva dialógica e cultural, elaborou seus pressupostos a partir de elementos históricos, sociais e culturais no contexto pós-Revolução Russa. (SIERRA; FACCI, 2011). O autor desenvolveu a sua teoria tendo como origem uma concepção marxista, histórico-dialética, considerando as demandas sociais da época que ansiavam por uma “[...] educação revolucionária para pessoas com e sem deficiência.” (BARROCO, 2007, p. 52).

O pesquisador defendia que a educação social deveria chegar até as escolas especiais em seu conteúdo e forma, oportunizando o processo de humanização da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a educação desse público ofereceria a oportunidade, por meio do trabalho do professor, dos cegos enxergarem pelo treino do tato e, sobretudo, pela leitura do Braille; dos surdos ouvirem e falarem pela linguagem de sinais; dos deficientes intelectuais desenvolverem o pensamento abstrato e; dos surdos-cegos poderem pensar e se comunicar, de forma a

abandonar o seu estado vegetativo e fazer parte da coletividade revolucionária daquele período. (BARROCO, 2007 apud SIERRA; FACCI, 2011, p. 131).

Lev Vygotsky defendia em suas obras que o desenvolvimento intelectual de cada indivíduo se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, ou seja, que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. (FERRARI, 2008, p. 19). Atento à "natureza social" do ser humano, que desde o berço vive rodeado por seus familiares em um ambiente influenciado pela cultura, Vygotsky (1999) defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, "na ausência do outro, o homem não se constrói homem", (VIGOTSKI, 1999 apud SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011) e é através da aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental.

No que se refere ao processo de aprendizagem da criança, Vygotsky explica que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Segundo o autor, o processo de desenvolvimento é dividido em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real se refere ao "nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados". A distância entre o desenvolvimento real de uma criança (o que ele sabe) e aquilo que ela tem o potencial de aprender, Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. O autor destaca ainda a importância da atuação do professor neste momento, visto que este é o principal responsável na mediação entre o processo de ensino e aprendizagem, conduzindo o aluno no caminho existente entre estas duas esferas. (VYGOTSKY, 1998, p. 56-57).

Diante disso, Luria (2010, p. 18) complementa que

[...] para estabelecer as devidas conexões, necessárias ao assunto, é imprescindível considerar não só a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento, mas também os aspectos básicos de tal relação quando a criança entra para a escola. A essa altura, Vygotsky introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que consiste naquela "distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial".

Luria (2010), que compartilhava das ideias de Vygotsky, explica que o autor concentrou sua atenção também nas habilidades das crianças com

deficiências, destacando a possibilidade de formá-las desde bem pequenas para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Vygotsky evidenciava mais suas forças do que suas deficiências.

De acordo com Coelho e Pisoni (2012), Vygotsky demonstrou grande interesse pela Psicologia acadêmica justamente devido aos trabalhos envolvendo problemas de crianças com defeitos congênitos; dentre eles, o retardo mental severo – denominação dada na época – e dedicou a este anos de seus estudos, buscando oportunidades de compreensão dos processos mentais humanos, sendo tal temática o centro do seu projeto de pesquisa.

Foi na década de 1920 que Vygotsky iniciou seus estudos sobre a defectologia e relatou análises e reflexões também acerca da possibilidade da aprendizagem de crianças com deficiência, independentemente de sua natureza. O termo “defectologia” se refere ao estudo de crianças com algum tipo de deficiência, na época chamada de “defeito”, fosse ela física ou intelectual (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013). Apesar de o termo soar de forma negativa nos tempos atuais, seu trabalho era voltado para as potencialidades das crianças ao invés dos defeitos, como o próprio nome diz (VALDÉS, 2002). O autor define a defectologia como “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado como defeito” (VYGOTSKY, 1987, p. 2-3).

Lev Semenovich Vygotsky (1997) defende a defectologia como ciência que tem como tese básica o fato de que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que uma criança considerada normal, mas sim que se desenvolve de outro modo. Esta teoria possui como principal fundamento encontrar um sistema de atividades positivas, teóricas e práticas que possibilitem o desenvolvimento e a humanização da pessoa com deficiência (SIERRA; FACCI, 2011).

Luria (2010, p. 34) complementa que

Vigotskii concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos.

Percebemos que Luria (2010) destaca o fato de Vygotsky discordar dos métodos quantitativos de investigação para caracterizar qualquer deficiência e defender a importância dos métodos qualitativos, por apresentarem dados comportamentais que auxiliavam na compreensão do indivíduo, além de sua deficiência.

Vygotsky (1997 apud SIERRA; FACCI, 2011) também explica que o desenvolvimento da criança é condicionado pelo meio social em que está inserida e é influenciado tanto pela forma – como o indivíduo se sente frente à deficiência, – quanto pela tendência social da compensação que o indivíduo estabelece na busca da superação da deficiência.

Neste sentido, o pesquisador destacou que,

Como já disse antes, a criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam dela mesma. A consequência direta do defeito é a desvalorização da posição social, o defeito é o desvio social. Ela vai estruturando a pessoa, em todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções de sua existência social. (VYGOTSKY, 1997, p. 18 apud SIERRA; FACCI, 2011, p. 132-133).

No que diz respeito à deficiência intelectual ou atraso mental (como era nomeado por Vygotsky), esta é vista ainda como um fato clínico ou patológico, e não como um processo, demonstrando que o ensino geralmente se fundamenta em características negativas, apoiando-se no que falta à criança.

Entretanto, Vygotsky (2007) explica que o foco da intervenção pedagógica não deve estar nos processos inferiores e elementares, como os problemas genéticos ou fisiológicos, mas sim nos superiores, como o pensamento, a memória, e a linguagem racional. Estes “são os processos mais propensos à ação pedagógica, visto que não dependem diretamente da constituição física da criança, mas sim da mediação da coletividade social”. (BEZERRA; MARTINS, 2010, p. 77).

Vygotsky (2007) complementa que a coletividade infantil permite que se desenvolvam as funções psicológicas superiores nas crianças. O autor ainda explica que

[...] no que diz respeito ao desenvolvimento da criança,

somente durante o último período, e graças a uma série de investigações, pôde se determinar que também neste caso a organização e estruturação das formas superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua interrelação e colaboração com o meio social circundante. (VYGOTSKY, 2007, p. 214).

Diante disso, ainda de acordo com Vygotsky (2007), faz-se necessário combater a exclusão social, aproximando a criança com deficiência o máximo possível das outras, pois através do convívio social, esta terá condições de se reestruturar e redefinir seu papel social, desenvolvendo por completo suas funções psicossociais. Além disso, o autor ressalta que na condução desse processo, é necessário enfatizar sempre as habilidades da criança e não seus defeitos “como já vêm tentando fazer alguns educadores brasileiros na contemporaneidade, depois de uma longa história de lutas por melhorias no atendimento às necessidades dos deficientes intelectuais”. (BEZERRA; MARTINS, 2010, p. 77).

Considerando que o presente estudo analisa como se dá as políticas, as percepções e as práticas educacionais em relação aos alunos com DI em duas escolas dos Anos Iniciais, a seguir apresentaremos o percurso traçado para o desenvolvimento da pesquisa.

2.5 O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL SEGUNDO VYGOTSKY

Em seu livro “A formação social da mente”, Vygotsky faz crítica à percepção de outros autores em relação ao conceito de aprendizagem e de desenvolvimento. Em seguida, explicita que “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. De acordo com ele, o aprendizado adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental e “põe em movimento vários processos de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1998, p. 61). Porém, segundo o autor supracitado,

[...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser

englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Para o autor,

[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1998, p. 58).

Vygotsky (1998, p. 60) explica que para crianças com NEE superarem suas deficiências é necessário que a escola faça todo o esforço possível para que nelas seja desenvolvido aquilo que está “intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento”. Estas não podem ser deixadas a si mesmas, pois, dessa forma, “nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato”.

Isso significa que o processo de ensino aprendizagem que se baseia no nível de desenvolvimento real da criança (que se refere ao conhecimento que a criança já possui) não impulsiona o avanço cognitivo, e sim pode estagnar sua aprendizagem.

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. (VYGOTSKY, 1998, p. 58).

Outro fator importante no processo de aprendizagem, segundo o autor, são as interações que a criança estabelece com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Para Vygotsky (1998, p. 61) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, e estes são capazes de operar somente quando a criança promove interações sociais. “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Por estar vinculado ao projeto denominado *Políticas e Práticas Educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas da cidade de Londrina nas etapas da educação básica* coordenada pela Prof^a Dra Célia Regina Vitaliano, aprovado pelo parecer 2.676.203 e emitido pelo comitê de ética da UEL, o presente trabalho replica seus respectivos procedimentos.

Considerando os objetivos desta pesquisa, caracterizamos o presente trabalho dentro de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, que, de acordo com Liebscher (1998), possui natureza social e é rica em dados descritivos e com plano flexível, não sendo possível tender à quantificação.

Nesse sentido, Flick (2009, p. 23) explica que a pesquisa qualitativa consiste na escolha adequada de métodos e teorias que corroboram no conhecimento e “[...] na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos”.

Minayo (2001) complementa que as pesquisas qualitativas são caracterizadas pela oralidade e reforçam a importância da linguagem e do significado da fala. Nelas, o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos informantes.

Ludke e André (1986, p. 44) esclarecem que

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa chamada, às vezes, também de naturalística: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Na presente pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, diretores de duas escolas e gestores municipais

responsáveis pelo núcleo de educação inclusiva, localizadas na região norte do Paraná, observações sistemáticas da realidade das salas de aula dos professores entrevistados e análise documental do Plano Municipal de Educação Municipal e do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino.

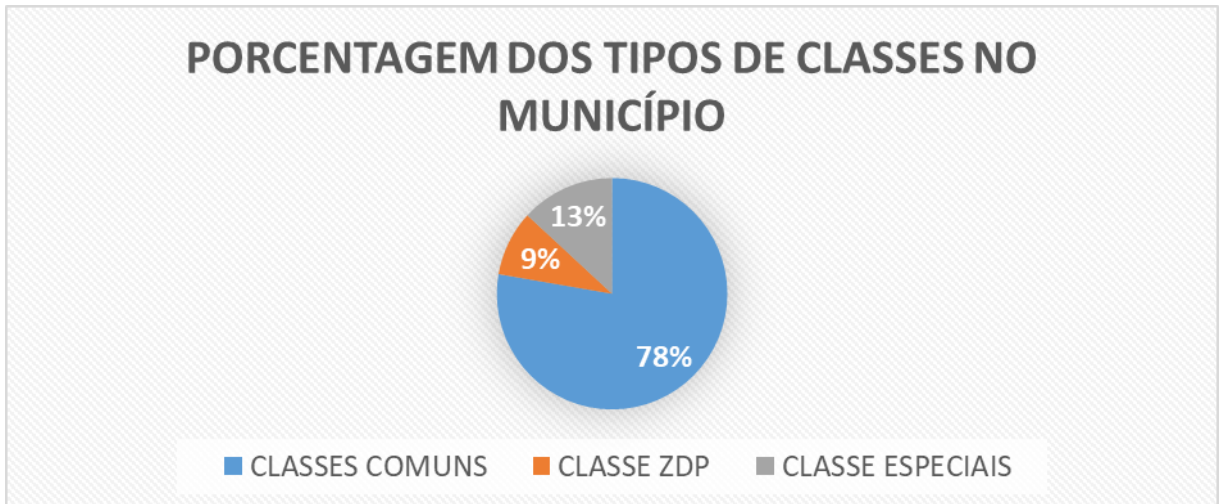
De acordo com Richardson et al (1999) a análise documental está relacionada a uma série de operações que visam estudar documentos com o intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas. Segundo o autor, tais operações favorecem o entedimento do conteúdo expresso nos documentos escolhidos para o corpus de uma determinada pesquisa. Diante disso, entendemos que a análise documental do Plano Municipal de Educação Municipal e do Currículo para a Rede Municipal de Ensino foram fundamentais para que promovêssemos discussões mais consistentes sobre as políticas educacionais do município pesquisado.

3.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Delimitamos como campo da pesquisa uma rede municipal de educação situada na região norte do estado do Paraná de pequeno porte que tinha, no momento da coleta dos dados, um total de 10.002 alunos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e EJA (Educação de Jovens e Adultos), distribuídos em 43 escolas. Destas, 26 eram Centros de Educação Infantil, duas eram Escolas Municipais Rurais e 15 eram escolas de Anos Iniciais urbanas. Nesse contexto, foi selecionada para compor este estudo uma amostra de duas escolas de Anos Iniciais com seus respectivos professores que atuavam junto a alunos com DI.

Para melhor observar a estrutura de organização das turmas supramencionadas, apresentamos a seguir um gráfico contendo o número de séries existentes na rede municipal de ensino.

Gráfico 1 – Porcentagem dos tipos de classes no município



Fonte: A autora (2020).

Os locais onde foram realizadas as coletas de dados consistiam nas salas de aula denominadas: Classe Comum, Sala ZDP, Sala de Recursos e Classe Especial. A seguir, esclarecemos as características de cada um desses espaços de atendimento. A descrição das salas foi baseada nas informações prestadas pelos gestores municipais.

A Classe Comum é o espaço onde são matriculados alunos com dificuldades de aprendizagem com menor grau de comprometimento – dentre eles, alunos com DI. Conta com cerca de 25 alunos por turma nos 1º e 2º anos e com cerca de 25 a 28 alunos dos 3º aos 5º anos, tendo disponível um professor regente e um professor de apoio, dependendo do grau de comprometimento autônomo de alunos específicos. Nesta classe, o professor deve seguir o currículo apropriado à sua turma, promovendo avaliações contínuas e quantitativas trimestralmente. Para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais significativas, faz-se necessário o encaminhamento à Sala de Recursos, cujo atendimento ocorre semanalmente em horário de contraturno pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

De acordo com a gestão da rede municipal de ensino, há um total de 272 turmas do 1º ao 5º ano (incluindo as Salas ZDPs). Os professores das classes comuns passam por formações em serviço a cada três meses; entretanto, tais formações não tratam do processo de ensino de alunos com DI, tendo geralmente o foco em estratégias de ensino da Língua Portuguesa e Matemática.

A sala ZDP teve início no ano de 2017 e foi inspirada nos estudos relacionados à Zona de Desenvolvimento Proximal, teoria defendida por Vygotsky.

Tal conceito é descrito como a distância entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado por desempenhos possíveis – com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes.

Em todo o município, há cerca de 15 turmas ZDPs no período da manhã e 17 turmas ZDPs no período da tarde, totalizando a existência de 32 turmas na rede municipal de ensino. Cada uma destas turmas conta com cerca de 16 alunos (selecionados pela gestão pedagógica da escola) que têm grande dificuldade de aprendizagem e, por isso, não demonstram estar preparados para frequentar uma Classe Comum, acompanhando o mesmo currículo que aquele voltado aos alunos de sua mesma faixa etária. Aos alunos em que há a constatação da existência de maior dificuldade de aprendizagem, faz-se necessário o encaminhamento à Sala de Recursos, cujo atendimento ocorre semanalmente em horário de contraturno pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

Os professores das classes ZDP recebem regularmente orientações e formações em serviço das monitoras especialistas, que os orientam em relação a estratégias do ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Os alunos das turmas ZDPs observadas geralmente não têm um professor de apoio, contando apenas com um professor regente. A este professor, cabe promover um ensino diferenciado, voltado às dificuldades dos alunos, seguindo o currículo relacionado à turma, mas com um grau de cobrança menor, se comparado às turmas de Classes Comuns. As exigências em relação ao processo avaliativo são menores, podendo o professor realizar avaliações de forma mais flexível, com maior espaço de tempo entre elas.

As Classes Especiais existem há mais de dez anos na rede municipal de ensino, sendo que no município existem cinco Classes Especiais, com um total de 46 alunos em toda a rede. Nestas turmas, podem ser matriculados até dez alunos não-alfabetizados que apresentem o diagnóstico de uma deficiência de caráter cognitivo (Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, etc.). O objetivo destas classes é alfabetizar todos os alunos e ensinar conceitos matemáticos simples, para que possam estar preparados para estar em uma Classe Comum. Estes alunos não recebem o atendimento dos professores das Salas de Recursos; recebem geralmente o atendimento de outros especialistas em outros Centros de Atendimento Especiais.

Para ser matriculado numa Classe Especial, o aluno deve ter o encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação e, para tanto, precisa passar por uma avaliação psicopedagógica aplicada pelos profissionais especializados da rede municipal de ensino.

Os professores das Classes Especiais recebem orientações e formações em serviço das monitoras especialistas; entretanto, com menor frequência que as professoras das Classes ZDPs, que as orientam em relação a estratégias do ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Os alunos desta turma têm um professor de apoio em casos específicos, especialmente para aqueles alunos que não apresentam autonomia na realização das tarefas. O professor regente é o responsável por promover um ensino diferenciado, voltado à alfabetização e ensino de conceitos matemáticos simples. No que diz respeito às avaliações, as professoras das Classes Especiais fazem uso de avaliações diagnósticas para nortear o trabalho pedagógico e verificar como está o processo de aprendizagem de cada aluno.

A Sala de Recursos é o espaço no qual o professor especialista faz o atendimento de grupos de alunos no horário do contraturno. Ao professor regente, cabe realizar o encaminhamento do aluno cuja dificuldade de aprendizagem esteja dificultando a assimilação dos conteúdos. O professor regente sinaliza em uma ficha quais conteúdos devem ser trabalhados para que o aluno supere suas dificuldades na Classe Comum.

Os atendimentos duram cerca de 60 minutos e são realizados três atendimentos por dia, duas vezes na semana. Nos atendimentos são utilizados jogos e atividades lúdicas que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos ainda não assimilados.

O processo de triagem para seleção dos alunos a serem atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais passa pela Secretaria Municipal de Educação, quando os pais são orientados a levarem seus filhos nos atendimentos disponíveis na SRM.

A seguir, apresentamos a descrição dos participantes desta pesquisa.

3.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Este estudo se desenvolveu com a participação de sete professoras

atuantes em duas escolas da rede municipal de ensino no norte do Paraná (quatro de uma escola e três de outra), quatro gestores escolares (sendo uma coordenadora e uma diretora de uma escola e uma coordenadora e um diretor de outra), bem como gestores municipais (dois gestores responsáveis pelo Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação).

Os critérios utilizados para selecionar os professores participantes e as escolas foram: 1) ter ao menos um aluno com DI matriculado em turma; e 2) aceitar participar da pesquisa, concedendo uma entrevista que versasse a respeito do tema da pesquisa e desse permissão para a realização de sessões de observação em sala de aula.

Conforme estabelecido na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), as identidades dos professores e gestores foram mantidas em absoluto sigilo. Para isso, identificamos os participantes com a letra “P”, seguida das letras iniciais relacionadas ao nome de cada turma (no caso dos professores) ou cargo de atuação (no caso dos gestores). Com relação às letras iniciais destinadas às turmas de atuação dos professores, foram utilizadas: CC para Classe Especial; ZDP para Zona de Desenvolvimento Proximal; CE para Classe Especial; e SRM para Sala de Recursos Multifuncionais. Já para as letras iniciais relacionadas aos gestores participantes, utilizamos C para coordenador, D para diretor (no caso dos gestores escolares) e G para gestor (no caso dos gestores municipais). No que diz respeito à diferenciação de uma escola para outra, utilizamos também os números 1 e 2, uma vez que foram duas as escolas participantes. Como os gestores municipais não pertencem a uma escola específica, mas sim à rede municipal de ensino, serão diferenciados pelas letras A e B.

Diante disso, apresentaremos no Quadro 1, a seguir, a caracterização dos participantes que atenderam aos critérios estabelecidos.

Quadro 1 – Descrição das características dos professores participantes

	PARTICIPANTE	IDADE	NÚMERO DE ALUNOS	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEVE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DI	TEVE FORMAÇÃO SOBRE ALUNOS COM DI
ESCOLA ↑ PROFESSORES	PCC1	27	30	8	SIM	SIM
	PZDP1	25	20	7	SIM	NÃO

		PCE1	42	12	16	SIM	SIM
		PSRM1	30	20	9	SIM	SIM
	GESTORES ESCOLARES	PC1	41	-----	20	SIM	SIM
		PD1	35	-----	6	SIM	SIM
ESCOLA 2	PROFESSORES	PZDP2	38	20	20	NÃO	NÃO
		PCE2	59	12	10	SIM	SIM
		PSRM2	52	20	20	NÃO	NÃO
	GESTORES ESCOLARES	PC2	42	-----	15	SIM	NÃO
		PD2	43	-----	20	SIM	NÃO
GESTORES MUNICIPAIS	PGA	40	-----	24	SIM	SIM	
	PGB	42	-----	20	SIM	NÃO	

Fonte: A autora (2020)

Conforme mostra o quadro anterior, os participantes têm entre 27 e 59 anos de idade, com número de alunos em suas salas de aula variando entre 12 e 30. O tempo de experiência docente varia entre 6 e 24 anos no magistério. No que diz respeito à experiência de cada participante com alunos com DI, a maioria alega ter tido contato com alunos com essas NEEs. Já no que se refere à formação voltada ao atendimento a alunos com NEE, pouco mais da metade dos participantes diz ter sido preparado para atender alunos com tais necessidades.

Considerando que este estudo teve como um de seus objetivos conhecer, por meio de observação *in loco*, o atendimento oferecido aos alunos com DI em duas escolas do município alvo da pesquisa, no Quadro 2, apresentaremos as características dos alunos participantes desta pesquisa. Esclarecemos que, a fim de preservar a identidade dos alunos, resolvemos denominá-los a partir da letra inicial de seus respectivos nomes.

Quadro 2 – Descrição das características dos alunos incluídos na sala de aula regular dos professores participantes da pesquisa

	Aluno(a)	Turma / Sigla	Idade / Sexo	Caracterização dos alunos
ESCOLA 1	T	Classe Comum 1 – CC1	12/F	DI - Deficiência Intelectual: Apresenta dificuldade de aprendizagem, de relatar fatos com clareza, no reconhecimento e escrita de palavras, na compreensão de textos e na realização de operações complexas. Tem dificuldade de expressar-se e socializar-se. Reprovou por várias vezes e atualmente está no 6º ano.
	R	Classe ZDP 1 – ZDP1	13/M	DI - Deficiência Intelectual: Apresenta dificuldade de aprendizagem, na elaboração e compreensão de textos mais complexos, bem como na realização de operações com maior grau de complexidade. Tem dificuldade em expressar-se e socializar-se. Reprovou no 2º e 3º e atualmente está no 5º ano.
	F	Classe ZDP 1 – ZDP1	12/M	Sem laudo específico: O aluno é sociável, porém disperso. Mostra-se interessado em participar das atividades. Tem dificuldade em interpretação de textos e realizar operações complexas.
	J	Classe Especial 1 – CE1	10/M	DI - Deficiência Intelectual: Na área da linguagem, não realiza leitura. Sua interpretação diante de história é pobre. Na escrita, realiza palavras simples de três sílabas. Na escrita espontânea de frases simples, ocorre aglutinação, com poucas trocas. Na Matemática, reconhece números e realiza operações de adição e subtração de uma unidade.
	E	Classe Especial 1 – CE1	11/M	DI – Deficiência Intelectual: Apresenta grande dificuldade na fala e confusão de ideias, desatenção e agitação. Na área da linguagem, não consegue realizar leitura e apenas reconhece as vogais. Apresenta dificuldades de interpretação. Na Matemática, reconhece números, porém não opera entre eles, bem como faz a escrita dos números 7 e 9 de forma espelhada.
	K	Classe Especial 1 – CE1	12/F	DI – Deficiência Intelectual: Apresenta desatenção e dificuldade de compreensão, necessitando de clarificação e exemplificação. Na área da linguagem, não consegue realizar leitura. Reconhece vogais e consoantes, porém

				não realiza escrita. Na Matemática, reconhece números e realiza operações de adição e subtração com unidades.
	Pd	Classe Especial 1 – CE1	11/M	DI – Deficiência Intelectual: Apresenta muita dificuldade de compreensão. Na área da linguagem, não consegue realizar leitura. Na Matemática, reconhece números, porém não consegue operar adição e subtração.
	N	Classe Especial 1 – CE1	10/F	DI – Deficiência Intelectual: Apresenta dificuldade na fala, omite o R, apresenta desatenção. Na área da linguagem, não consegue realizar leitura. No que diz respeito a sua escrita, não reconhece vogais e consoantes. Na Matemática, reconhece números e consegue operar adições e subtrações simples.
	D	Classe Especial 1 – CE1	12/M	DI – Deficiência Intelectual: Apresenta dificuldades em relatar fatos. Na área da linguagem, apresenta dificuldade no reconhecimento das letras. Não consegue realizar leitura, não realiza escrita. Na Matemática, reconhece números, porém não consegue operar adição e subtração.
ESCOLA 2	I	Classe ZDP2 – ZDP2	10/M	Sem laudo específico: Apresenta dificuldade de aprendizagem, entretanto vem apresentando progressos. No que diz respeito ao fator comportamental, em situações de conflitos, se utiliza de meios físicos para alcançar o que deseja.
	L	Classe ZDP2 – ZDP2	9/M	Limítrofe: Faz tratamento no CAPS e faz uso de dois medicamentos (<i>Respiridona</i> e <i>Ritalina</i>). A família aguarda há dois anos uma consulta com o neuropediatra. Tem muitas dificuldades em determinadas atividades, especificamente nas que envolvem escrita. Quando precisa realizar atividades complexas, o aluno chora e muda imediatamente de humor com seus colegas e professora.
	Em	Classe ZDP2 – ZDP2	9/F	Sem laudo específico: A aluna é sociável e se mostra interessada em participar das atividades. Tem assimilado os conteúdos e demonstra boa concentração.
	B	Classe ZDP2 – ZDP2	9/M	Sem laudo específico: O aluno é sociável e se mostra interessado em

				participar das atividades. Tem assimilado os conteúdos e demonstra boa concentração.
	Na	Classe ZDP2 – ZDP2	9/M	Sem laudo específico: Apresenta muitas dificuldades na escrita, porém seu desempenho depende de seu estado emocional. Faz atendimento no CAPS. Possui comportamento instável.
	S	Classe ZDP2 – ZDP2	13/M	Sem laudo específico: Frequentou a Classe Especial. É faltoso. Relata fatos fictícios. Tem dificuldade de aprendizagem.
	Y	Classe ZDP2 – ZDP2	8/F	Sem laudo específico: Apresenta dificuldades em Matemática, não compreendendo a base 10. Em Língua Portuguesa, apresenta muita insegurança. Produz escrita alfabética e não se atenta às convenções ortográficas da escrita.
	G	Classe ZDP2 – ZDP2	9/M	Sem laudo específico: Apresenta dificuldades na aprendizagem, decorrente do seu diagnóstico no palato. Faz acompanhamento no CEFIL para o uso de aparelho no céu da boca, a fim de aprender a falar corretamente. É participativo e interessado. Produz pequenos textos, porém com muitas trocas ortográficas. Tem bom raciocínio lógico.
	M	Classe ZDP2 – ZDP2	9/F	Sem laudo específico: Tem dificuldade de aprendizagem. É insegura, necessitando de acompanhamento constante.
	He	Classe Especial 2 – CE2	10/F	DI – Deficiência Intelectual: Não apresenta conceitos de cor, espaço-temporal, tamanho e espessura. Não nomeia formas geométricas, nem consegue escrever o próprio nome. Apresenta dificuldades em realizar cópia de palavras simples e de numerais.
	Pe	Classe Especial 2 – CE2		Síndrome de Down com Deficiência Intelectual: Não apresenta conceitos de cor, espaço-temporal, tamanho e espessura. Não nomeia formas geométricas, nem consegue escrever o próprio nome. Apresenta dificuldades em realizar cópia de palavras simples e de numerais.
	Mi	Classe Especial 2	10/M	Síndrome de Down e Deficiência Intelectual: Apresenta agitação, impulsividade. Realiza sons

		- CE2		repetitivos com a boca, é invasivo. Possui limiar curto de atenção, dificuldade de compreensão das instruções, sendo necessário reformulá-las e clarificá-las. Devido às respostas bastante simples, é necessário realizar inquéritos para verificar o conhecimento que possui sobre determinado assunto. Apresenta dificuldades de coordenação viso-motora. Tem dificuldades de socialização. Em suas verbalizações, omite o som do “r” e troca o “x”/”ch”. Reconhece as vogais e consoantes, bem como algumas sílabas. Reconhece numerais do 1 ao 5.
	Rh	Classe Especial 2 - CE2	11/M	Autismo e Síndrome de Down: Tem grande dificuldade em aceitar contato físico ou comandos. Reconhece números até o 10, consegue fazer relação número/quantidade, com o auxílio da professora. Reconhece cores primárias, bem como algumas letras do alfabeto. Identifica as letras de seu nome. Gosta de música. Fala pouco.
	Re	Classe Especial 2 - CE2	9/M	Síndrome de Down: Apresenta dificuldade na comunicação oral. Não pronuncia algumas palavras corretamente. Não associa grafema/fonema, representa a escrita desenhando bolinhas. Relata experiências do cotidiano com dificuldades. Não domina a leitura e a escrita, mas representa a escrita com garatujas. Em Matemática, consegue classificar algumas cores. Não diferencia números de letras ou outros símbolos. Classifica objetos por tamanho.
	JL	Classe Especial 2 - CE2	12/M	DI – Deficiência Intelectual: Não apresenta conceito espaço-temporal, tamanho e espessura. Não nomeia formas geométricas, tem dificuldades de escrever o próprio nome. Apresenta dificuldades em elaborar palavras simples, não associa grafema e fonema e contagem de numerais.
	Ju	Classe Especial 2 - CE2	9/F	DI – Deficiência Intelectual: Tem dificuldades de escrever palavras complexas. Apresenta dificuldades em elaborar frases simples e contagem de numerais.
	Je	Classe Especial 2 - CE2	9/M	DI – Deficiência Intelectual: Não nomeia formas geométricas, tem dificuldades de escrever palavras complexas.

				Apresenta dificuldades em elaborar frases simples e contagem de numerais.
--	--	--	--	---

Fonte: A autora (2020).

Como observamos no Quadro 2, é nas Classes Especiais 1 e 2 que se encontra o maior número de alunos com DI. Já nas turmas ZDPs, são poucos os alunos que têm DI, sendo um deles limítrofe. Nesse sentido, de acordo com Pereira *et al.* (2015, p. 204),

Indivíduos classificados com inteligência limítrofe apresentam capacidade suficiente para, com apoio, alcançar bom grau de autonomia nas atividades de vida diária. Quanto às características dessa população, destacam-se: ausência de traços físicos aparentes; defasagem entre a idade cronológica e a idade mental; carecem de iniciativa; tem dificuldade para generalizar mecanismos racionais que lhes permitam desenvolver-se com autonomia em situações cotidianas; dificuldade na tomada de decisões e na resolução de conflitos; dificuldade para adaptar-se com êxito em situações difíceis; baixo desempenho escolar; dificuldade para estabelecer e manter relações interpessoais, bem como em organizar o tempo livre; baixa autoestima e baixa tolerância ao fracasso e à frustração.

Além disso, percebemos que, ao contrário das Classes ZDP e Especial que possuem grande parte dos alunos com DI matriculados, a Classe Comum possui apenas uma aluna com DI matriculada. Tal fato nos permite constatar que grande parte dos alunos com DI não estão inclusos em Classes Comuns, mas sim em ambientes segregados.

Ressaltamos que a descrição das características apresentadas no referido quadro foi retirada dos registros contidos nas pastas dos alunos, fornecidos pelas equipes diretivas das escolas. Os estudantes em questão foram considerados alunos que apresentam deficiência intelectual.

3.4 PROCEDIMENTO

Para proceder com a coleta dos dados, inicialmente, estabelecemos contato com os diretores das escolas municipais onde pretendíamos realizar a pesquisa, solicitando permissão para realização da mesma. Após a permissão ser concedida, solicitamos aos referidos gestores a indicação das turmas que possuíam alunos DI matriculados.

Para realizar a análise documental das normativas municipais vigentes, solicitamos aos gestores municipais a indicação de documentos relevantes relacionados ao processo de Ensino de alunos com NEE. Desta maneira, obtivemos como indicação a análise do Plano Municipal de Educação Municipal e do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino, disponibilizados no site da Prefeitura Municipal.

Com base nestas indicações, identificamos cinco turmas – três de uma escola e duas de outra. Além disso, achamos relevante incluir na pesquisa os relatos dos professores das Salas de Recursos que atendiam parte dos alunos das turmas selecionadas e dos gestores municipais da rede municipal de ensino. Para tanto, solicitamos também autorização dos gestores de cada escola e dos gestores municipais, que aprovaram imediatamente. Desse modo, conseguimos delimitar os participantes da pesquisa: uma professora da Classe Comum, duas professoras de Classes ZDPs (uma de cada escola), duas professoras da Classe Especial (uma de cada escola), duas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (uma de cada escola), dois coordenadores e dois diretores (um de cada escola) e, por fim, dois gestores municipais da rede municipal de ensino, totalizando 13 participantes.

Após essa etapa, estabelecemos contato com os professores participantes da pesquisa e apresentamos os objetivos deste trabalho, a fim de propor que aceitassem participar da mesma. Após a unânime aceitação, colhemos as assinaturas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de cada um dos professores participantes, agendamos a entrevista semiestruturada (vide roteiro no Apêndice 2) e combinamos a agenda das sessões de observação em sala de aula.

As entrevistas com as professoras selecionadas para este estudo ocorreram em uma única sessão para cada participante, com duração variando de 40 a 70 minutos.

Cada entrevista semiestruturada realizada junto às participantes apresentou uma série de questões predeterminadas, permitindo que os questionamentos fossem organizados previamente, e, caso o pesquisador julgasse necessário, poderiam ser ampliados à medida que as informações fossem sendo fornecidas. (FUJISAWA, 2000; GASKELL, 2014).

Além disso, considerando a necessidade de buscar dados relevantes para esta pesquisa no meio acadêmico, procuramos seguir as recomendações de Dias e Omote (1995), Fernandes e Gomes (2003), Szymanski (2008), Manzini (2003; 2004)

e Vitaliano (2007) na organização do roteiro da entrevista semiestruturada, bem como para a sua realização.

No que diz respeito à sessão de observação direta em sala de aula, Vianna (2007) afirma ser este o único procedimento que possibilita o estudo de comportamentos complexos, como no caso da presente pesquisa, que consistiu na observação da dinâmica de sala de aula com o foco na interação do professor e o aluno com deficiência intelectual.

Danna e Matos (2011) salientam que o processo de observação é utilizado “para coletar dados acerca do comportamento e da situação ambiental”. As autoras explicam que é o objetivo da observação que determina quais serão os dados a serem coletados, que, por sua vez, devem nortear a pesquisa de forma a dá-la um caráter sistemático e objetivo, a fim de garantir que os fatos observados não sofram influência de impressões e interpretações pessoais (DANNA; MATOS, 2011).

Vale acrescentar que as sessões de observação foram desenvolvidas seguindo as orientações das referidas autoras, quanto ao protocolo de registro (vide Anexo 3), bem como a sistemática de registro e a linguagem a ser utilizada.

Foram realizadas quatro sessões de observação diretas em cada sala de aula, tendo como sistemática de registro um caráter contínuo, minuto a minuto, com foco nas interações do professor com o(s) aluno(s) com DI, seu desempenho acadêmico, bem como a organização, características e o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. A duração das sessões de observação variou entre uma e duas aulas consecutivas, com 50 minutos cada.

De acordo com Ludke e André (1986), é a observação que permite a experiência direta, em que o observador chega mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema.

No que diz respeito ao que deve ser observado, a diversidade é grande. Ludke e André (1986) sugerem alguns aspectos, subdivididos em descritivos e reflexivos. Dentre os descritivos, podem ser incluídos: a descrição dos sujeitos; uma reconstrução de diálogos; a descrição de locais, de eventos especiais e das atividades e comportamento das pessoas observadas; e os comportamentos do observador.

Entretanto, Danna e Matos (2011) esclarecem os elementos relevantes

relacionados ao processo de observação e registro, o qual, por sua vez, inicia-se no ato de planejar o que, onde e com que intuito se pretende observar determinado evento. As autoras explicam que antes de planejar uma pesquisa, é necessário considerar também “o conhecimento já existente sobre o assunto, o interesse específico do observador e as condições possíveis de realização do trabalho” (DANNA; MATOS, 2011). Tal observação precisará conter basicamente três conjuntos de elementos: a identificação geral do público-alvo a ser observado, a identificação das condições em que a observação ocorre e o registro dos fatores comportamentais e circunstanciais do ambiente observado.

Danna e Matos (2011) salientam ainda que todo o conteúdo previamente planejado deverá ser registrado de forma contínua e cursiva, sem interrupções, “utilizando de linguagem científica e obedecendo à sequência temporal em que ocorrem os eventos, tais como eles se apresentam.”

Em relação às circunstâncias do ambiente observado, para melhor compreensão do leitor, elaborou-se o diagrama da situação de cada sala observada, que, segundo Danna e Matos (2011, p. 53-54), trata-se de

[...] um desenho esquemático e de legendas, uma planta do local. Ele representa simbolicamente a área, os elementos que estão dentro dela: portas, janelas, móveis e pessoas. A utilidade do diagrama é a de facilitar a visualização, por terceiro, do ambiente observado, além de fornecer ao observador pontos de referência para o registro dos comportamentos.

As observações tiveram caráter direto devido ao observador focar no comportamento do sujeito, ou seja, nas ações apresentadas pelo sujeito, considerando seu espaço/tempo (DANNA; MATOS, 2011).

Em suma, segundo as mesmas autoras, “observar comportamentos não é uma tarefa simples, ela exige do observador uma série de técnicas, mas mais do que isso, uma percepção aguçada dos eventos que ocorrem.” (DANNA; MATOS, 2011, p. 141).

Para realizar as observações, posicionamo-nos ao fundo da sala, onde fosse possível observar o aluno em foco e as atividades desenvolvidas pela professora participante da pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados tiveram a duração de cerca de cinco meses, período que correspondeu aos meses de maio a outubro do ano de

2019.

Cabe esclarecer que esta pesquisa trata de uma replicação do projeto de pesquisa de Vitaliano (2015) e, por isso, seguiu os procedimentos indicados pela autora responsável, com algumas adaptações consideradas necessárias, dado o contexto da pesquisa e seus participantes.

Diante disso, considerando todo o método aplicado e contextualizado neste capítulo, para prosseguimento da pesquisa, apresentaremos os instrumentos de coleta dos dados, bem como os materiais utilizados.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS E MATERIAIS UTILIZADOS

Conforme já mencionado, para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas, bem como observações. Para a realização destas entrevistas, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada para cada um dos participantes, sendo: um para professores regentes das Classes Comuns; um para professores da Sala de Recursos; um para coordenadores e diretores das escolas selecionadas; e um para os gestores da rede municipal de educação, contendo questões pertinentes aos objetivos propostos.

No que diz respeito às observações, utilizou-se um protocolo de registro, com descrições da disposição dos mobiliários da sala e disposição dos alunos com DI na sala, bem como das atividades realizadas, pautadas nas orientações de Danna e Matos (1986).

Utilizamos para a realização das entrevistas semiestruturadas: folhas de sulfite A4 com o roteiro, caneta esferográfica comum para o registro manual dos dados pessoais das participantes e eventuais anotações, gravador de voz digital para gravação e computador para transcrição e armazenamento das informações.

Já para a realização das observações, utilizamos: caderno universitário e caneta esferográfica comum para o registro manual das sessões de observações e eventuais anotações e computador para transcrição e armazenamento das informações.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

A organização e as análises dos dados seguiram as orientações de

Bardin (1977) e Franco (2008), que oportunizaram, a partir da leitura das entrevistas transcritas e das observações registradas, a identificação de dois temas centrais que pudessem atender aos objetivos de nossa pesquisa. Estes dois temas foram agrupados em categorias, que se subdividiram em outras subcategorias relacionadas. De acordo com Bardin (1977), tal procedimento possibilita reunir maior número de informações por conta de uma esquematização e, assim, correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Por conseguinte, realizamos os recortes dos relatos, considerando os objetivos da pesquisa e os organizamos dentro de cada categoria, realizando discussões e estabelecendo relações entre elas.

Procuramos seguir as fases para análise dos dados coletados propostas por Bardin (1977) e Franco (2008). Iniciamos a organização dos dados pela pré-análise, a fim de elaborar o *corpus* da pesquisa: então passa-se à leitura flutuante, que, segundo Franco (2008), possibilita estabelecer um contato com os dados e busca uma primeira percepção das mensagens contidas neles; a exploração do material, que, de acordo com Bardin (1977), refere-se ao estudo mais aprofundado do *corpus*, de modo a estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto; e, por fim, o tratamento dos resultados, cuja inferência e interpretação dos dados coletados são tratados a ponto de se tornarem significativos.

Diante disso, com base nesta organização, apresentaremos a seguir os resultados e discussões contendo as categorias e subcategorias mencionadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos da presente pesquisa, os resultados serão apresentados na seguinte sequência: primeiramente apresentamos uma análise dos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do município pesquisado acerca do funcionamento da Educação Especial. Na sequência, apresentamos os resultados referentes às políticas educacionais implementadas no município pesquisado no que se referem à organização dos atendimentos educacionais dos alunos com DI nas escolas; logo após apresentamos as percepções dos gestores a respeito dos atendimentos oferecidos aos referidos alunos; e, por último, analisamos as percepções e as práticas das professoras que os atendiam em sala de aula. Estes temas irão compor as categorias de análise, as quais serão, por sua vez, subdivididas em subcategorias.

4.1 ANÁLISES DOS DOCUMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL APRESENTADA PELA SECRETARIA DO MUNICÍPIO

Em consulta ao site da Prefeitura do município onde foi realizada a pesquisa, identificamos os documentos que norteavam a organização escolar municipal e analisamos o que estes orientavam acerca dos atendimentos que deveriam ser disponibilizados para os alunos com DI. Os documentos que serão analisados a seguir são: Plano Municipal de Educação (CAMBÉ, 2014) e o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino (CAMBÉ, 2016).

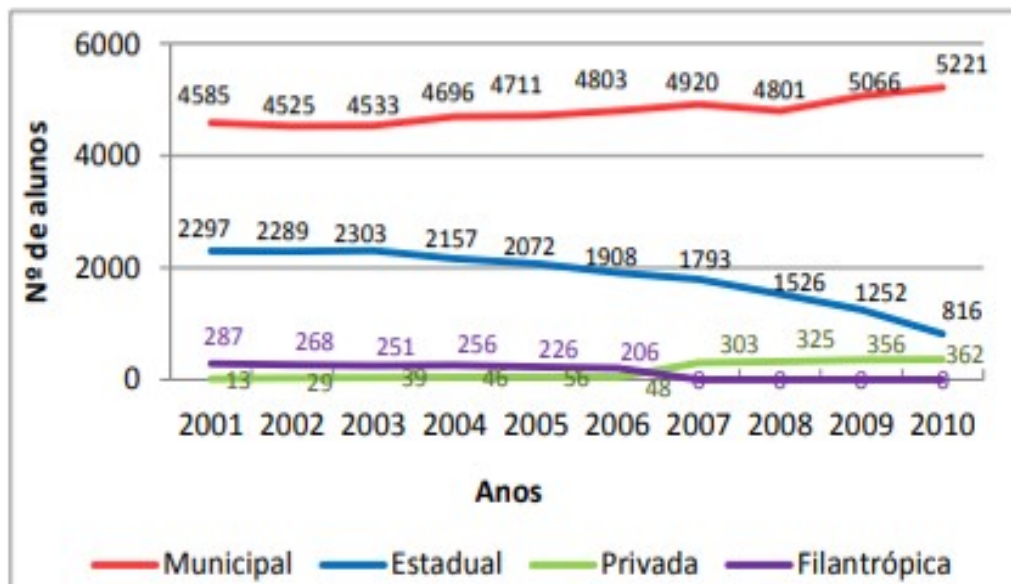
O Plano Municipal de Educação apresenta aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos relacionados ao Município em que a pesquisa se desenvolveu, bem como aborda o processo de elaboração deste documento. O texto está dividido nos seguintes eixos temáticos: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Formação e valorização dos profissionais da Educação, Gestão Democrática, Financiamento e Gestão dos Recursos, Acompanhamento e Avaliação do PME (2014-2024) e Melhoria da qualidade de Educação.

Diante destes aspectos, destacaremos as descrições referentes ao Ensino Fundamental I. Neste eixo, temos a análise da evolução de matrículas de

todos os alunos na faixa etária de 6 a 14 anos, incluídos no Ensino Fundamental no período de 2001 a 2010.

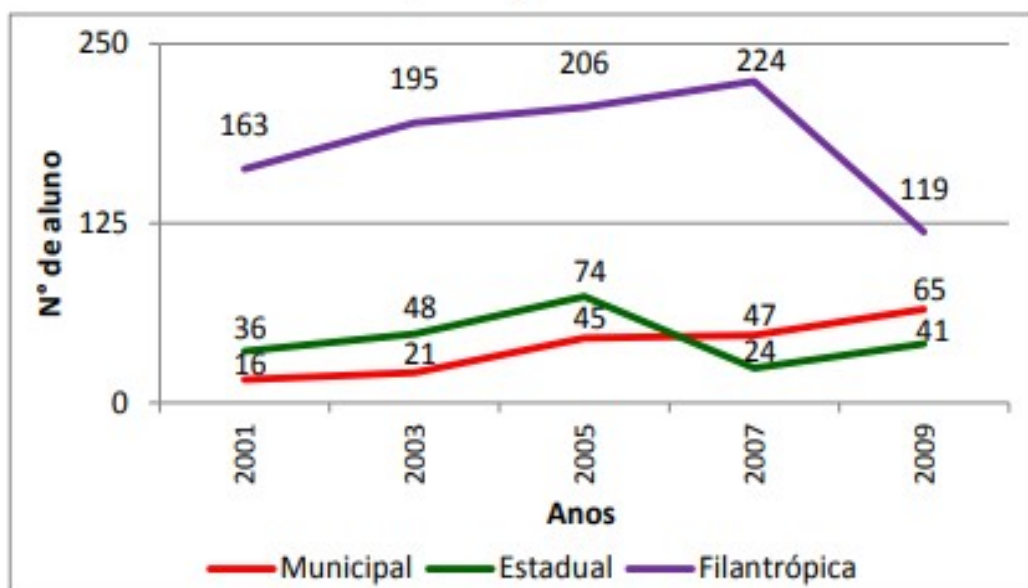
Segundo o Plano Municipal de Educação do município, no período de 10 anos, houve um aumento nas matrículas de todos os alunos da rede municipal e privada, que, segundo o referido documento, justifica-se pelo fato de ter ocorrido “[...] um declínio nas redes Estadual e Filantrópica, que encerrou suas atividades neste segmento. Esta alteração pode ser explicada pela atribuição da prioridade do atendimento, neste segmento, aos municípios.” (CAMBÉ, 2014, p. 46). Como evidencia o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – E. E. – Matrícula inicial no E. F. – 1ª a 4ª séries



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP 2001-2010, 93p.

Outro eixo temático observado no Plano Municipal de Educação - PME (CAMBÉ, 2014) relaciona-se à Educação Especial, que por sua vez, apresenta os índices de matrículas registradas no período de 2001 a 2009, os quais seguem elencados no Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – E. E. Matrícula Inicial/Dep. Administrativa

Fonte: MEC Censo Escolar/MEC/INEP (2001–2010), 93p.

A partir dos dados levantados, percebemos que houve o aumento nas matrículas de alunos que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas municipais, uma vez que, em 2007, houve a diminuição do atendimento em entidades filantrópicas e, conseqüentemente, a queda no que diz respeito às matrículas dos alunos PAEE em escolas estaduais e filantrópicas nos últimos anos.

Ao final deste eixo, o Plano Municipal de Educação - PME destaca a importância da inclusão escolar, cujo trecho descrevemos abaixo:

Neste sentido, a grande contribuição da inclusão escolar para a inclusão social dos sujeitos deve ter início o mais cedo possível, começando na Educação Infantil e estendendo-se a todo o processo de escolarização do aluno. (CAMBÉ, 2014, p. 71).

É importante destacar que foram encontradas nesse documento apenas essas informações no que diz respeito à inclusão dos alunos PAEE.

Outro documento relevante a ser destacado é o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino, lançado no ano de 2016. Este, além de trazer elementos teóricos e metodológicos para a orientação do professor, apresenta os conteúdos a serem trabalhados em toda a rede, e traz a informação de que foi embasado teoricamente na Perspectiva Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino apresenta, logo no início, uma das teorias que a embasam: a Psicologia Histórico-Cultural. Segundo referido documento, a Psicologia Histórico-Cultural

[...] tem grandes contribuições para a compreensão, pelos educadores, desses processos por meio dos quais se formam as funções psicológicas superiores a partir das funções psicológicas elementares. Assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, também a Psicologia Histórico-Cultural postula que a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos e ricos produz o desenvolvimento da criança (CAMBÉ, 2016, p. 39).

Outro referencial teórico adotado pelo município, segundo consta no documento, é o da Pedagogia Histórico-Crítica, devido ao fato de não se identificar com a escola tradicional e defender uma concepção de educação na qual

[...] os professores são vistos como profissionais que dominam os fundamentos teóricos do trabalho educativo, os conhecimentos constitutivos do currículo escolar, as formas de se ensinar esses conhecimentos, as estratégias e os meios necessários à promoção da aprendizagem por todos os alunos e articulam essa expertise profissional ao compromisso ético-político de defesa da escola pública como instituição indispensável a uma sociedade verdadeiramente democrática. (CAMBÉ, 2016, p. 38).

Segundo o documento supracitado, “assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, também a Psicologia Histórico-Cultural postula que a transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos e ricos produz o desenvolvimento da criança”. (CAMBÉ, 2016, p. 39)

Ao analisar os pressupostos de Vygotsky (2007, p. 103), verifica-se que tal afirmação não se justifica plenamente, pois, apesar de o aprendizado adequadamente organizado despertar vários processos internos de desenvolvimento, este só acontece “quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Ainda segundo o autor, quanto mais ricas as interações, maior e mais sofisticado é o desenvolvimento, em outras palavras, quanto mais homogêneo o ambiente, mais pobres são as interações e menos sofisticado é o desenvolvimento (VYGOSTKY, 2007). Portanto, é importante que, além da preocupação com o conteúdo, haja também preocupação com as condições em que os conteúdos serão trabalhados; nesse sentido, a classe comum seria um ambiente rico com a possibilidade de os

alunos contarem com a colaboração e o estímulo de seus pares com diferentes níveis de desenvolvimento.

No que diz respeito ao processo de avaliação elencado pelo documento, tal ação faz parte de duas atividades: a de ensino e a de aprendizagem. Isso porque fornece, ao professor, indicadores para aperfeiçoamento, reelaboração e redirecionamento das atividades educativas, das estratégias de ensino, dos recursos didáticos e das práticas. Além disso, o processo de avaliativo, segundo Vygotsky (1984), permite revelar o potencial de aprendizagem do indivíduo e não somente identificar que conhecimento ele já tem em um determinado momento.

Nessa vertente, o presente autor destaca que,

[...] não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento... O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente.... Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também, àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1984, p.95-97).

Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino (CAMBÉ, 2016) orienta que a avaliação deve produzir uma imagem em vários ângulos para que os agentes da educação escolar possam analisar as relações entre a produção histórica do conhecimento pela humanidade, as ações socialmente organizadas de disseminação desse conhecimento e a internalização desse conhecimento para a individualidade e para a vida de cada aluno.

Ainda com relação a este documento, encontramos um campo específico que trata da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este capítulo traz uma síntese dos fundamentos que direcionam a prática educacional inclusiva na rede municipal, as características principais dos alunos identificados com necessidades educacionais especiais, alguns encaminhamentos educacionais para a promoção da escolarização e a aquisição de conhecimento.

No que diz respeito à educação inclusiva, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino, apresenta elementos históricos, bem como traz a seguinte definição:

Inclusão, em sentido mais amplo, direciona a sociedade a receber a todos, diante da diversidade e dos direitos à igualdade, favorecendo não somente os indivíduos com necessidades educacionais especiais, mas todos que de alguma forma são excluídos. (CAMBÉ, 2016, p. 53).

Após apresentar tal definição, o documento conceitua como NEEs: Altas Habilidades e Superdotação, Deficiência Auditiva, Deficiência Física e Neuromotora, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Baixa Visão, Deficiência Múltipla, Transtornos Funcionais Específicos e Transtorno Global do Desenvolvimento, e especifica como se dá o processo de identificação dos alunos com NEE na Rede Municipal de Ensino. De acordo com o referido documento, os novos alunos passam por avaliação junto à equipe pedagógica da escola e posteriormente são avaliados pela supervisão da equipe do setor de educação inclusiva, que por meio de avaliação específica busca identificar a NEE dentre outras NEEs do aluno avaliado, as quais podem ser: baixa visão; cegueira; deficiência auditiva; deficiência física; deficiência intelectual; surdez; surdocegueira; deficiência múltipla, Autismo Infantil; Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância, Altas Habilidades/Superdotação, Síndrome de Down, Transtornos Funcionais Específicos; Transtornos Mentais e de Comportamento e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Em relação à síntese dos fundamentos que direcionam a prática educacional inclusiva na rede municipal, o referido documento inicia o capítulo com a apresentação das características e dos elementos relacionados ao processo de escolarização de cada uma das mais diferentes necessidades educacionais especiais (NEE).

Dentre as NEEs apresentadas, elencamos os aspectos descritos a respeito da Deficiência Intelectual, que, de acordo com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino, é caracterizada com base nas teorias de Vygotsky. Segundo o documento, para Vygotsky a deficiência intelectual é

[...] uma das manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano, com diferenças não apenas quantitativas, mas qualitativas em relação ao desenvolvimento considerado típico. Desse modo, a deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das

alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano. (CAMBÉ, 2016, p. 79).

No que diz respeito às características da pessoa com deficiência intelectual, o documento explicita que, concernente à área motora, as crianças com DI geralmente

[...] não apresentam diferenças em relação aos colegas da mesma idade sem necessidades educativas especiais, podendo por vezes ter alterações na motricidade fina. Em casos com problemáticas mais severas, as incapacidades motoras são mais acentuadas. Há falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, de coordenação e dificuldades na manipulação dos objetos. Comparativamente às crianças não deficientes, as crianças com deficiência intelectual podem começar a andar um pouco mais tarde. Geralmente são de estaturas mais baixas e mais suscetíveis a doenças. Também apresentam uma maior incidência de problemas neurológicos, de visão e de audição. (CAMBÉ, 2016, p. 80).

Já na área cognitiva, as crianças com deficiência intelectual apresentam,

[...] dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos e em concentrar a atenção. No que diz respeito à memória, tendem a esquecer mais depressa que os seus colegas não deficientes. Demonstram dificuldades na resolução de problemas e em generalizar a informação apreendida para situações novas. Conseguem, no entanto, generalizar situações específicas utilizando um conjunto de regras. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que os seus colegas até certo ponto, mas de uma forma mais lenta. (CAMBÉ, 2016, p. 80).

Em relação à área da comunicação, as crianças com deficiência intelectual apresentam, muitas vezes,

[...] dificuldades, quer ao nível da fala e sua compreensão, quer no ajustamento social. Sabendo-se que os estímulos ambientais são fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo, isso pode ser, se não a causa, um fator a considerar como grande influência no desempenho das crianças com deficiência intelectual. (CAMBÉ, 2016, p. 80).

Considerando as características apresentadas, de acordo com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé - Ensino Fundamental (CAMBÉ, 2016), para que o processo de inclusão se torne efetivo, faz-se necessário que sejam criados mecanismos que permitam a promoção da integração educacional,

social e emocional entre colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Nesse sentido, a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular requer o desenvolvimento de ações adaptativas, visando a flexibilização do currículo, para que este possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula.

Além disso, o documento destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal apresentado por Vygotsky, para explicar a importância do papel mediador do professor e do próprio grupo no processo de ensino do aluno. Segundo ele, é a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal que podemos compreender a importância do outro no processo de aprendizagem.

A partir deste embasamento, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé - Ensino Fundamental (CAMBÉ, 2016) traz como objetivo e grande desafio o desenvolvimento do processo de socialização do saber sistematizado para os alunos desta Rede Municipal de Ensino.

Todavia, em nosso entendimento, para que o processo de socialização do saber sistematizado se estenda a todos os alunos, é necessário que a escola reformule suas ações, visando não somente a inserção dos alunos com NEE nos espaços educativos, mas também a aprendizagem efetiva destes.

Consideramos que as bases teóricas adotadas pelo município apresentam uma riqueza conceitual, verificou-se que, no entanto, os apontamentos para organização das práticas escolares são vagos e, como veremos nas análises da organização dos atendimentos oferecidos para os alunos com DI (próxima categoria de análise), estes se apresentam distantes de um modelo que preze pelo oferecimento de um ambiente rico de estímulos e interações para favorecer a aprendizagem e todos. Dessa forma, temos um discurso apresentado no Plano Curricular que não está devidamente aplicado na organização do ensino propriamente dito.

O documento também trata da importância das adaptações curriculares para atender os alunos com deficiência intelectual, e cita ainda que “estas adaptações devem ser baseadas no próprio conteúdo que será ministrado para a turma como um todo”. (CAMBÉ, 2016, p. 82).

No que diz respeito ao processo de avaliação, de acordo com o currículo mencionado, “a mediação pedagógica para o aluno com deficiência intelectual deve priorizar a investigação, o planejamento e a implementação das medidas de apoio

que o educando necessita” (CAMBÉ, 2016, p. 84). Além disso, cabe à escola avaliar as reais limitações no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas.

Considerando o exposto nos dois documentos, percebemos que o Plano Municipal de Educação (CAMBÉ, 2014) apresenta, em grande parte do texto, dados quantitativos e conceitos teóricos, especialmente no eixo temático “Educação Especial”. Neste eixo em destaque, não identificamos metas claras que possam favorecer a implementação de práticas inclusivas na rede municipal de ensino, visto que consideram a possibilidade de organizar adaptações curriculares baseadas no currículo, mas não explicitam como esse procedimento deve ser construído e por quem, deixando vaga a sua possibilidade de existência. Outro aspecto a se destacar é que o termo adaptação curricular está em desuso e em seu lugar temos a proposta de diferenciação pedagógica que visa proporcionar um ambiente mais inclusivo para favorecer a aprendizagem de todos (MARIN; BRAUN, 2020).

Além disso, não localizamos no referido eixo nenhuma menção à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), nem mesmo referência à legislação da Educação Especial do Paraná, pois não explicitam os apoios que serão disponibilizados, nem mesmo a sala de recursos que é uma medida proposta em várias leis como vimos anteriormente (BRASIL, 2008a; 2011; 2015).

Em relação ao Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino (CAMBÉ, 2016), observamos que apesar de trazer um capítulo inteiro sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como elementos relevantes sobre alunos com DI, o documento não traz orientações específicas a respeito de estratégias de aprendizagem e metodologias voltadas ao ensino dentro de uma proposta inclusiva.

Verificamos que ambos os documentos tratam da temática “avaliação”, entretanto, abordam apenas elementos teóricos.

Como veremos mais adiante, esses documentos não descrevem a organização que de fato ocorre para atender as necessidades dos alunos com DI, muito embora citem a proposta de incluir tais alunos. Os dados que discutiremos a seguir evidenciam que os atendimentos desenvolvidos pelo município estão mais de acordo com os princípios da Integração – modelo vigente nos anos 60 a 90, já discutido – do que com os princípios da proposta de inclusão escolar.

4.2 ORGANIZAÇÃO DOS ATENDIMENTOS OFERECIDOS AOS ALUNOS COM DI

Em se tratando da organização dos atendimentos oferecidos para os alunos com DI, verificamos por meio dos relatos dos participantes gestores da Secretaria de Educação do município, conforme já descrito anteriormente no Método, que no município pesquisado os alunos com DI eram atendidos na Escola Especial, Classe Especial, Sala ZDP, Classe comum e na Sala de Recursos. A seguir, apresentaremos as características dos atendimentos oferecidos nesses espaços, com exceção da Escola Especial que não foi alvo de nosso estudo, pois esse atendimento não é de sua responsabilidade. Iniciaremos explicando como se dava os atendimentos na Classe Especial, sua criação e critérios de encaminhamento dos alunos para esta classe, entre outros aspectos. Na sequência, apresentaremos os atendimentos oferecidos nos demais espaços.

4.2.1 Atendimento Oferecido na Classe Especial Para os Alunos com DI

O atendimento aos alunos com DI em Classe Especial foi muito frequente entre os anos 70 a 90 do último século, tendo em vista ser este um modelo de atendimento mais pertinente à proposta educacional denominada integração, pois os serviços a serem oferecidos eram dispostos de acordo com as características dos alunos, e não se tinha a premissa de que a classe comum pudesse se adaptar para atender a todos os alunos como a educação inclusiva advoga.

Como vimos por meio das análises das políticas educacionais, especialmente a partir dos anos 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a), a orientação vigente passa a ser que todos os alunos considerados público alvo da Educação Especial – entre eles os alunos com DI – deveriam ser matriculados na classe comum e os atendimentos da Educação Especial, que se caracterizam como atendimento Educacional Especializado (AEE), deveriam passar a ser complementar ou suplementar oferecidos no turno inverso à frequência do aluno na classe comum. Dessa forma, os atendimentos que tinham a função substitutiva à classe comum deixariam de existir, dentre eles, a classe especial e a escola especial, sendo que estes passariam a ter outra função e características: as classes especiais poderiam

se transformar em sala de recursos e as escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

No entanto, no município pesquisado, a Classe Especial se constitui em um espaço de atendimento aos alunos com DI, amparado por políticas estaduais tal como veremos no relato dos participantes gestores da Secretaria de Educação do município.

A classe especial é antiga [...] com o tempo elas foram sendo extintas e depois elas foram retomando que nem agora [...] deixou de ser uma política de inclusão e acabaram sendo extintas agora a educação principalmente estadual tem feito a abertura novamente das classes especiais, pelo número de demanda e pela diminuição desses alunos que possam ter acesso à educação especial direto nas escolas especiais, então o que não era uma política de inclusão está começando a ser revisto na rede. A gente só pode abrir classes especiais com autorização do núcleo de Educação e com a vista estadual, então assim não pode o município abrir uma classe especial sem amparo do núcleo sem autorização estadual [...] não é um programa que o município criou e vem mantendo é um programa que está a nível estadual. (GM1).

Entretanto, cabe recordar que muitas políticas estaduais são pautadas em normativas nacionais, como o Art. 9 presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que autorizam a criação de Classes Especiais para o atendimento, de forma transitória, de alunos que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, que exijam ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001b, p. 3). Isto evidencia que o referido Estado não aderiu às políticas educacionais pertinentes à Educação Especial mais recentes anteriormente citadas (BRASIL, 2008a; 2015).

Esta Resolução permitiu ao estado do Paraná estabelecer outras normativas como a Deliberação n.º 02/2003 (PARANÁ, 2003), no intuito de estabelecer normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná; o Parecer n.º 108/2010, que dispõe sobre a autorização e alteração de denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para Escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial; e a Deliberação nº 02/2016 - CEE (PARANÁ, 2016) que institui normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

No entanto, temos orientações – as mais recentes de âmbito federal – que eliminam esse espaço de atendimento, em específico, o Decreto do Atendimento Educacional Especializado, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). Conforme dispõe o decreto, o atendimento educacional especializado deve ser compreendido como

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação [...]. (BRASIL, 2011, n. p.).

Além disso, o mesmo decreto determina no Art. 4º que

O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. (BRASIL, 2011, n. p.).

De acordo com Ratusniak (2016, p. 4), encaminhar o aluno para a Classe Especial implica que este seja transformado em “doente”, ou melhor, que ele seja oficialmente diagnosticado e laudado. Isso se justifica em decorrência da realidade burocrática vigente, uma vez que, para obter a autorização de funcionamento de uma Classe Especial junto ao Núcleo Regional de Ensino, é necessário que sejam apresentados sucessivos laudos psiquiátricos ou neurológicos, nos quais constem a patologia.

Rodrigues (2006, p. 52) afirma que a classe especial pode ser considerada “como um refúgio, um santuário em que são aceitos os inaceitáveis, ou como um local que oprime, degrada e exclui seus participantes”.

No que diz respeito ao atendimento em Classes Especiais, Omote (1999, p. 5) destaca que há dois problemas que são constantemente discutidos e estudados: os critérios de encaminhamento de alunos para Classes Especiais e a permanência demasiadamente prolongada nestes ambientes. Segundo o autor,

O processo de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial depende de julgamentos de competência de crianças, realizados sob a influência de determinadas condições que podem enviesá-los. Essas crianças são comumente desacreditadas socialmente em função das condições familiares e sócio-econômicas precárias. Outras condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com a competência escolar ou intelectual, como comportamentos considerados inadequados e até a sua baixa atratividade física, podem influir decisivamente nos julgamentos realizados por professores, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários (OMOTE, 1999, p. 5).

É um erro afirmar que o simples encaminhamento a Classes Especiais assegura a aprendizagem de todos os alunos, uma vez que juntar crianças em uma mesma sala de aula “não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento [...]” (PADILHA, 2007, p. 96).

No entanto, também é importante destacar que a simples matrícula do aluno com DI não garante sua aprendizagem. Para tanto, Carvalho (2012) explica que o ambiente educacional deve ser preparado de forma a acolher todos os alunos, independentemente de suas especificidades, enfatizando a importância da diversidade humana.

Hansel, Ribeiro e Polon (2019) afirmam que o processo inclusivo não deve segregar alunos em espaços educacionais específicos, uma vez que tal prática reproduz uma falsa ideia de que estes não fazem parte do contexto escolar comum. Já Mantoan (2013, p. 114) esclarece que “essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um lugar arbitrariamente escolhido, acentua as desigualdades, justificando o distanciamento e o fracasso escolar, como problema do aluno, exclusivamente”.

Diante destes apontamentos, surge então a seguinte questão: a extinção das Classes Especiais acabaria com o problema da exclusão na escola? Neste sentido, Rodrigues (2006, p. 52) explicita que considerando a ordem do sistema capitalista e os elementos que garantem sua manutenção, mesmo que houvesse o desaparecimento físico desse recurso, não seria possível superar seus impactos, uma vez que

O simples fechamento delas, sem compreensão da raiz da questão, resultará na construção de outro modelo de justificação da exclusão, que com o tempo será superado e combatido, como geralmente

acontece. Não que esse movimento de exclusão não seja válido. Porém, não é o predomínio de um sobre o outro que resolverá o problema. Isso é apenas um paliativo. Enquanto isso, a escavação do real, a busca não do “quem” mas do “como”, necessário ao entendimento crítico das situações continua escamoteada. (RODRIGUES, 2006, p. 54).

Ao questionarmos os gestores da Secretaria de Educação do município a respeito do funcionamento da Classe Especial e seu objetivo, obtivemos a seguinte resposta:

[...] a gente tem cinco classes especiais na modalidade de deficiência intelectual, e vai para a classe especial os alunos que têm DI que são mais comprometidos e que estão no início de alfabetização. Então na classe especial eles ficam um período só para alfabetização... conseguiu alfabetizar as vezes o mínimo que ele não vai encontrar tanta dificuldade... a gente já classifica ele para o ensino regular.
[...] a classe especial ela dá um atendimento especializado para alunos com necessidades especiais que já estão com diagnóstico de deficiência intelectual.
Na sala especial o currículo a ser trabalhado é o do primeiro e segundo ano em alguns casos da educação infantil. (GM1).

Foi possível constatar a partir deste comentário que o público alvo da Classe Especial na rede municipal em questão são os alunos com Deficiência Intelectual comprovada que ainda não estão alfabetizados. Além disso, o currículo adotado é o do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, visto que estes trazem conteúdos de alfabetização.

Entretanto, se retomarmos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, veremos que a orientação é que, “§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso. (BRASIL, 2001c, p. 7).

Além disso, de acordo com este mesmo documento, podem ser matriculados nesta classe alunos cegos, surdos, que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, e alunos que apresentam casos mais graves de deficiência mental ou múltipla. Entretanto, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, não devem compor uma classe especial (BRASIL, 2001c).

Cabe ressaltar que embora este documento oriente a abrangência do público alvo e a abordagem do currículo, ele não classifica a Classe Especial como ambiente inclusivo. Ao contrário, de acordo com Mantoan (2006), Omote (1999) e Mendes (2002), as classes especiais são atendimentos que fazem parte do processo de integração escolar, no qual o aluno precisa se modificar para estar na escola regular. Essa análise é corroborada nos relatos das participantes desse estudo, devido a Classe Especial ter a função de alfabetizar os alunos para serem reincluídos no Ensino Regular Fundamental. O fato deste ambiente concentrar um grupo de alunos (classificados como homogêneos) segregados, garante à escola a não obrigatoriedade de adaptar-se e preparar-se para atender às especificidades destes.

Porém, segundo o Estatuto Nacional da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), é também papel da escola comum adotar novas posturas no que diz respeito ao projeto político pedagógico, ao currículo, à metodologia de ensino, à avaliação e na atitude dos educandos, para que favoreçam a inclusão social. Reis e Ross (2008) afirmam que cabe à escola capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se e adaptar-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais.

Para orientar os atendimentos da Educação Especial, o Paraná criou, mediante os diferentes documentos nacionais voltados à educação inclusiva, a Instrução n.º 03/04, que estabelece critérios para o funcionamento da classe especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Intelectual e a Instrução n.º 014/08 - SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

De acordo com a normativa mais recente, a Instrução n.º 14/08, a:

Classe Especial é uma sala de aula em escola do ensino regular, em espaço físico e modulação adequados, com professor especializado na Educação Especial que utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo, do ensino fundamental, visando o acesso ao currículo da base nacional comum (PARANÁ, 2008, p. 1).

Constatamos que a definição descrita acima acerca do que é a Classe Especial é a mesma das DNEEEB (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001) e da Instrução n.º 03/04, entretanto, traz outra categorização do quem é o seu alunado:

Alunos regularmente matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, com Transtornos Globais do Desenvolvimento, que apresentam: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório restrito de interesses a atividades, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associadas ou não a limitações no processo do desenvolvimento biopsicossocial, com dificuldades de acompanhar as atividades curriculares em classe comum que requeiram apoio e atendimento especializado intensos e contínuos.

Vemos que, de acordo com esta normativa, o público alvo da Classe Especial, que antes eram os “alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência mental ou múltipla, que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos” (PARANÁ, 2004, p. 1), passou a ser apenas os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Segundo Ratusniak (2016), esta mudança ocorreu para que apenas alunos com tal diagnóstico (alunos oficialmente doentes) pudessem ser atendidos na Classe Especial. Além disso, este documento passou a atribuir à pedagogia o poder avaliativo e classificatório, uma vez que a avaliação psicoeducacional fora também incumbida ao

[...] professor da classe comum, com apoio do professor especializado e/ou equipe pedagógica da escola e, complementada se necessário, por outros profissionais (neurologista, psiquiatra) e equipe do Núcleo Regional de Educação, da Secretaria Municipal da Educação e/ou Departamento de Educação Especial/SEED. (PARANÁ, 2008, p. 1),

Outro fator a ser discutido é a questão de o atendimento na Classe Especial ser considerado um atendimento especializado. Tal atribuição impossibilita que os alunos nela matriculados sejam atendidos no contraturno, em escola especial ou em alguma sala de recursos de forma paralela.

Desta forma, segundo a Orientação nº 05/2011 do Paraná,

[...] o aluno só pode ter matrícula na Classe Especial, não pode estar matriculado na mesma escola/ou em outra no ensino regular. O aluno matriculado na classe especial pode receber somente apoio terapêutico na Escola Especial, este atendimento não conta como matrícula na Escola Especial, pois os recursos são do SUS. - Não pode receber apoio em Sala de Recursos e/ou Centro de Atendimento. (PARANÁ, 2011b, n. p.).

Tal normativa pode ser considerada contraditória, uma vez que Nunes e Negócio (2015) explicam que o atendimento educacional especializado é capaz de mediar a relação de aprendizado em uma sala de aula regular e o desenvolvimento das competências, sendo assim um recurso da educação especial na rede regular de ensino. Além disso, o AEE possibilita que seja dada uma atenção especial ao aluno com NEE, atendendo assim suas necessidades de aprendizagens individuais.

A respeito do atendimento de alunos da Classe Especial no município pesquisado, os gestores municipais descreveram que estes geralmente não são alunos oriundos da Educação Infantil, mas sim alunos que estão na classe comum e lá não conseguiram evoluir no processo de aprendizagem, bem como são aqueles que a APAE não aceita.

[...] a gente não pega alunos da educação infantil, pega do primeiro ao quinto ano e pega somente os que passam por avaliação. Não tá dando pra mandar muitos casos pra APAE porque como a demanda está muito alta, ela está pegando mais os severos e a maioria que resta está mandando para nós e aí esses quando chega no ensino regular [...] numa sala comum, não conseguem... eles ficam patinando... patinando... e mesmo que a gente faça adaptação, o aluno não consegue dar conta. E quando ele tem bastante autonomia... ele não tem tanto cognitivo, mas tem autonomia, não cabe o apoio permanente então é melhor, quando a família aceita [...] aí eles vem para classe especial [...] às vezes vem aluno de primeiro segundo, de terceiro às vezes quando está com muita defasagem, às vezes tem aluno que chega para nós no quarto ano não alfabetizado aí eles ficam ali até a professora conseguir trabalhar pelo menos um mínimo depois classifica [...] pelo menos uns dois anos com a gente ali na classe especial pelo menos... vamos supor ele veio para classe especial no segundo ano, mas aí no final desse período faz avaliação adquire conhecimento já de primeira e segunda, ele vai para o terceiro, mas dificilmente isso acontece, porque aqueles que estão na classe especial têm muita dificuldade, muito comprometimento. (GM1).

É notável neste relato a implícita dificuldade do aluno em familiarizar-se com sua sala de aula e com o conteúdo que lhe é oferecido, e do professor da

classe comum em adaptar-se às dificuldades do aluno. Destaca-se o fato de que a gestora deixa implícito nesse relato que o aluno deveria se adaptar às exigências da escola. Ao invés de buscar identificar as barreiras de aprendizagem do aluno e removê-las, escolheu encaminhar o aluno para sala especial e, além disso, considerou que devido o aluno apresentar muitas dificuldades, dificilmente sairá de lá, permanecendo até a sua idade máxima de permanência na escola na classe especial, espaço segregado.

Nessa vertente, segundo Paula e Baleotti (2011, p. 54),

A proposta da inclusão escolar representa uma evolução em relação aos movimentos históricos relacionados à educação da criança com deficiência, pois há uma mudança no foco educacional, visto que é o meio que deve se adaptar às necessidades do aluno ao invés de este se adaptar às exigências do sistema educacional.

Todavia, além de ser dever da instituição de ensino adaptar-se ao estudante, é fundamental que novas estratégias sejam criadas com o objetivo de promover a adaptabilidade da estrutura e das práticas educacionais, abarcando um público heterogêneo.

Para que o professor possa promover adaptações em suas práticas educacionais é fundamental que este esteja preparado, seja por meio de sua formação inicial e/ou em serviço, ou ao menos tenha o apoio de profissionais especializados que possam dar suporte para que ele ministre os conteúdos e transmita o conhecimento a seus alunos. Segundo Farias (2014), tal despreparo causa insegurança em alguns educadores, levando-os à frustração pessoal e, ao mesmo tempo, a uma piedade para com o educando incluso. De acordo com a autora, para sanar tais inseguranças, é necessário,

[...] a busca por meio de metodologias que diferenciem o ensino, tornado-o particular para atender as mais diversas necessidades dos alunos inclusos. Uma vez que constatado que cada um é uma pessoa diferente, o atendimento às diferenças individuais tem sido uma das causas mais expressivas da escola, e não somente o educando especial (FARIAS, 2014, s/p).

O despreparo do professor e da instituição pode trazer duras consequências ao aluno com DI, tal como consta evidenciado no relato da gestora, sendo que o encaminhamento para a classe especial pode ser mantido por todo

período de sua escolarização; além disso, a classe comum pode seguir o currículo e suas práticas tradicionais sem alterações. A inclusão passa a não ser uma solução viável e, com isso, a segregação se torna a melhor alternativa quando o aluno é considerado cognitivamente comprometido.

Vale destacar que a partir do momento em que o professor passa a buscar ferramentas e recursos que possibilitem que seu aluno com NEE consiga aprender juntamente com os demais, no seu ritmo e numa classe comum, o mesmo é capaz de perceber que não há a necessidade de “empurrar este problema” para outro espaço, que muitas vezes não oferecerá atendimento diferente do que o aluno já estava acostumado na classe regular.

Sobre a forma que os alunos da classe especial são avaliados, um dos gestores da Secretaria da Educação do município descreveu que:

[...] às vezes a gente recebe muitos laudos externos... Então os laudos de muitos alunos daqui vem da própria APAE... Se ele vem da APAE, ele já vem com toda a avaliação... Histórico do aluno... Então a gente vai avaliando junto com a escola... Primeiro, quem traz a queixa maior? É a própria escola... Quando a escola coloca as dificuldades do aluno que não está se desenvolvendo, aí a gente sempre observa na escola e depois traz para cá... Aí as psicólogas fazem avaliação [...] A gente não pode matricular um aluno na Classe Especial que não tenha comprovado que ele tem deficiência intelectual... As famílias já vêm com laudo... A gente não faz encaminhamento sem o parecer dos médicos... Eles geralmente procuram... O pediatra encaminha... Então a gente faz avaliação, porque a gente precisa comprovar a deficiência intelectual para matrícula e aí a gente já pode inserir ele na Classe Especial... Nem sempre vem com laudo do neuro, que às vezes vem e às vezes não. Então daí você aplica o teste formal, que é WISC. Mas na maioria das vezes ele já vem com todas as investigações, sabe... Porque quando chega para nós, dificilmente vem assim sem ter passado pelo médico. A gente recebe muita solicitação do CISMEPAR pra aplicar teste... Então passa pela neuro do CISMEPAR... E aí depois ela solicita para nós a avaliação formal... No CAPS do Infantil, a psiquiatria também solicita bastante avaliação para nós, mas dificilmente passa por uma única avaliação. Na maioria das vezes, sempre tem uma avaliação do CAPS ou do neuro do CISMEPAR... Ou médicos particulares... (GM1).

No que diz respeito ao processo de avaliação dos alunos com Deficiência Intelectual, percebemos que a presença dos laudos é predominante. Tais pareceres médicos, em sua maioria, determinam se o aluno será matriculado ou não em uma Classe Especial, por exemplo. Cabe recordar que são encaminhados a estas

classes os alunos que ainda não foram alfabetizados e tem DI como diagnóstico. Já os alunos alfabetizados, e que possuem grandes dificuldades de aprendizagem, são encaminhados para as turmas ZDPs (projeto criado pela prefeitura municipal).

Em outras palavras, Salazar (1996) explica que

[...] antes que o aluno portador de Deficiência Mental (DM) possa frequentar a classe especial, é necessário que ele seja avaliado por uma equipe interdisciplinar ou na impossibilidade dessa avaliação acontecer, deverá ser realizada uma outra, por um profissional credenciado, que caracterize o grau de excepcionalidade da criança. Nesse caso, que se refere à área de deficiência mental, o profissional responsável designado para essa função deverá ser o psicólogo. Essa avaliação é uma exigência legal que tem como objetivo obter informações específicas de acordo com as normas estabelecidas na Instrução DAE/SE, como por exemplo o índice de QI da criança avaliada. Concluídos esses procedimentos e constatada a "incapacidade" ou "deficiência" do aluno para permanecer na classe comum, o resultado da avaliação deve ser comunicado em forma de relatório (laudo) e mantido no prontuário do aluno para consulta do professor. (SALAZAR, 1996, p. 7).

Podemos observar que o relato da gestora se coaduna com as explicações de Salazar expostas em 1996, ou seja, 24 anos se passaram, muito se evoluiu no que se refere à importância da avaliação para identificação das NEE (CARVALHO, 2006) e às condições necessárias para a escola se tornar inclusiva (MEC, 2006). Além disso, a gestora reproduz uma descrição de avaliação do aluno exclusivamente baseada no modelo médico que há muito deveria ter sido ultrapassado. Esse modelo de certa forma era utilizado quando tínhamos a proposta de integração, visto que o aluno era encaminhado para classe comum apenas quando podia acompanhar os conteúdos com poucos apoios, ou era encaminhado para classe especial ou escola especial dependendo do grau de dificuldade que apresentava, sendo necessário para isso o laudo, que de certa forma servia como garantia da possibilidade de segregação em função de sua condição.

Na atualidade, como comentam Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 32), o processo avaliativo não é uma simples verificação do rendimento escolar do aluno: é muito mais do que isso, é um instrumento para análise das práticas escolares, do fazer pedagógico e das propostas de ensino. Em outras palavras, "avaliar é colocar holofotes nas ações da escola, na cultura que ela constitui e nos valores que dissemina, por meio de sua prática cotidiana".

Ainda segundo os mesmos autores, cabe à escola, “[...] superar a visão tradicional de mensuração quantitativa e a visão comparativa e classificatória, baseada na nota ou em um único conceito para expressar a aprendizagem do aluno.” (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 33). Para tanto, é necessário que a escola volte seu olhar para o aluno, para suas condições de aprendizagem e para os recursos que estão sendo oferecidos pela escola, no intuito de promover níveis mais elevados de pensamento, linguagem e conhecimento (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

No que diz respeito aos pré-requisitos para atuar na Classe Especial, os gestores da Secretaria da Educação do município relataram que a exigência é que os professores tenham Especialização em Educação Especial. Entretanto, relatou-se que atualmente vem sendo um pouco difícil encontrar professores que tenham esta habilitação:

[...] para classe especial eu preciso que tenha a pós em educação especial...para multifuncional pode ser tanto educação especial ou psicopedagogia mas a gente dá preferência sempre para educação especial porque a gente acredita que a pós que capacita melhor para esta atuação [...] Outra linha...que a gente não descarta, é o fato de aceitarmos professores sem especialização, porque a gente não tem tantos professores que tem educação especial e que também tem interesse em atuar... Hoje recebemos cada vez menos fichas para atuação na educação especial, então quando chega para nós a gente não tem tantas opções, mas a gente segue o critério que é colocado na portaria que é tudo documentado tudo certinho. (GM1).

De acordo com Pimentel (2012); Garcia (2013); Tardif (2014); Carvalho e Ribeiro (2017), é essencial que os professores recebam uma formação de qualidade, que seja capaz de favorecer a percepção a respeito de seus alunos de forma global, para que assim possam atuar com profissionalismo e segurança nas classes do Ensino Regular. Nesse sentido, de acordo com Carvalho e Ribeiro (2017, p. 1899),

Precisamos de professores, com conhecimentos adequados para conseguirem atuar de forma segura, junto aos alunos com deficiências, mas também, com atitudes positivas e reflexivas, diante da inclusão e suas práticas ditas inclusivas.

Diante deste posicionamento, é visível que, no Brasil, o processo de formação de professores não tem oferecido aos mesmos uma perspectiva de

totalidade do conhecimento a respeito dos sujeitos que irão educar. Além disso, de acordo com Poker (2003, p. 44), “[...] em muitos casos, os professores recém-formados saem da faculdade com ideias equivocadas e simplistas a respeito do paradigma da inclusão social e educacional, reduzindo o conceito de inclusão ao fato de aceitar alunos deficientes em suas classes”.

Acreditamos que essas ideias equivocadas por parte dos professores são provenientes de uma precária formação oferecida, e resultam na falta de interesse em buscar especializações no âmbito da Educação Especial, bem como em atuar nesta área.

Diante disso, Martins (2012) esclarece que muitas instituições de ensino superior não buscam se estruturar no sentido de oferecer disciplinas e conteúdos relativos à inclusão em seus cursos de licenciatura. As que se estruturam, o fazem de maneira precária, oferecem poucas oportunidades para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas ao atendimento da diversidade dos educandos com deficiências, sendo dessa forma insuficiente.

Cabe aqui esclarecer que ao questionarmos os gestores escolares acerca do atendimento e organização das classes especiais em cada escola, constatamos que suas respectivas respostas foram na mesma direção das respostas concedidas pelos gestores da secretaria do município, e, por esse motivo, não foram comentadas.

Considerando os outros dados coletados, vemos a necessidade de trazer elementos a respeito do atendimento oferecido na sala ZDP, a fim de compreender mais sobre as formas de atendimento ao DI oferecidas.

Para tanto, na próxima categoria, destacaremos as informações coletadas em entrevistas com os gestores acerca da sala ZDP.

4.2.1 Atendimento Oferecido na Sala ZDP Para os Alunos com DI

Segundo os relatos dos gestores municipais, a sala ZDP foi criada no segundo semestre de 2017, inspirada nos princípios apresentados por de Vygotsky, a fim de atender de forma diferenciada os alunos com capacidade intelectual limítrofe ou com grandes dificuldades de aprendizagem. Para esclarecer os critérios adotados na classificação dos alunos que são considerados com DI ou limítrofes, apresentamos as explicações de Pereira *et al.* (2015, p. 304):

Um dos modos de medir a inteligência é a quantificação, o que pode ser realizado com o uso de instrumentos psicológicos variados. Dentre estes instrumentos, destaca-se a Escala Wechsler de Inteligência para crianças (WISCIV), que utiliza a seguinte classificação em termos de Quociente de Inteligência (QI): muito superior (QI de 130 ou mais), superior (QI de 120 a 129), médio superior (QI de 110 a 119), médio (QI de 90 a 109), médio inferior (QI de 80 a 89), limítrofe (QI de 70 a 79) e intelectualmente deficiente (QI abaixo de 69).

Após constatarem um aumento na demanda de alunos para avaliação no âmbito da Rede Municipal de Educação, os gestores perceberam que se realmente avaliassem seu contexto, seu histórico familiar, social, sua saúde, defasagem de aprendizagem ou comprometimento cognitivo, poderiam descobrir que estes alunos, em sua grande maioria, apresentam um alto nível de dificuldade de aprendizagem ou possuem Deficiência Intelectual. Além disso, após algumas observações, os gestores constataram que na Classe Comum tais alunos não estavam aprendendo; então, passaram a refletir sobre uma nova proposta que lhes permitisse compreender melhor o currículo por meio de adaptações e flexibilizações em uma turma com um número reduzido de alunos e com práticas educacionais mais concretas.

[...] As crianças precisavam de um passo anterior que é o que a ZDP pode trabalhar... Então pode trabalhar muito mais no concreto com a presença do material manipulável... Facilitando a questão das abstrações trabalhando as habilidades... A gente percebe que eles têm muita dificuldade na habilidade auditiva que a gente trabalha lá na educação infantil eles não tem... Então é como se essa sala fosse investimento e um período de transição também para que a criança possa adquirir essas habilidades que já deveria ter adquirido para depois ela voltar para umas sala e seguir normal. (GM1).

Entendemos que, após perceberem o aumento no número de solicitações de avaliações dos alunos da Rede Municipal de Ensino, os gestores buscaram alternativas que acreditavam ser eficientes para a diminuição na produção de laudos e que ao mesmo tempo pudesse melhorar também a aprendizagem. Entretanto, não pensaram que a alternativa encontrada poderia promover a segregação desses alunos.

Basearam-se equivocadamente no termo “ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal” desenvolvido por Vygotsky, e atribuíram essa denominação a essa classe que foi composta exclusivamente por alunos com dificuldades significativas de aprendizagem.

Segundo Souza e Rosso (2011, p. 5897), Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal “para discutir e explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem”. Para o autor, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo. No entanto, as gestoras organizaram uma sala em que a maioria dos alunos apresentavam dificuldades, o que de certa forma implica em limitar a vivência dos alunos com pares mais experientes que pudessem lhes auxiliar em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Andrade (2007, p. 54), baseada em Vygotsky, esse conceito se refere “[...] à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” que ocorre a partir da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes. Em outras palavras, para Moreira (2009, p. 59), a ZDP é a “[...] a distância entre o que a criança sabe no momento (conhecimento atual) e o que poderá vir a saber (conhecimento potencial ou alcançável) com a assessoria da professora, dos pais ou dos cuidadores”.

Vygotsky (1989) destaca que as relações sociais desempenham papel determinante no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos. Tal abordagem nos faz questionar: se as relações sociais são tão importantes no processo de aprendizagem, por que segregar?

Antes de seguirmos com os relatos dos gestores, cabe esclarecer que o termo ZDP, como vimos na explicação teórica do termo, não tem relação com a segregação, ao contrário, tal termo busca enfatizar a singularidade do aluno e suas potencialidades de aprendizagem junto com seus pares mais capazes e professores, ou seja, em uma classe heterogênea. Para identificar a ZDP de um indivíduo, é necessário que o professor conheça realmente o que o aluno compreende, compreendeu e compreenderá, a fim de que saiba qual o ponto de partida e de chegada no processo de ensino.

Esta tarefa não é fácil e sim trabalhosa para o professor, uma vez que em meio à heterogeneidade de cada aluno dentro do contexto de uma sala de aula, o mesmo deve conhecer o que cada um de seus alunos sabe ou está por saber, para poder traçar um plano de ensino para cada um deles.

Nesta vertente, Chaiklin (2011) destaca que na análise do desenvolvimento psicológico o conceito de ZDP é usado com dois diferentes objetivos: um se relaciona com a identificação dos tipos de funções psicológicas que estão em maturação “[...] (e as interações sociais a elas associadas) que são necessárias para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição”. (CHAIKLIN, 2011, p. 666).

É notável a incompreensão por parte dos gestores no que diz respeito ao entendimento das teorias de Vygotsky. Estes adotaram o conceito de ZDP de forma superficial e isolada, o que segundo Silva e Hai (2016, p. 620) é incoerente, visto que “faz-se necessário a apreensão do processo de desenvolvimento como um todo”, para então aplicar esta teoria.

Vygotsky (1989) não defende que o ato de isolar alunos com dificuldades de aprendizagem semelhantes seja o caminho, ao contrário, para ele é a relação entre os alunos com diferentes habilidades que faz com que cada indivíduo tenha sua ZDP desenvolvida.

Segundo os gestores, a sala ZDP é considerada uma classe comum, uma vez que há turmas ZDP do 2º ao 4º ano. Eles explicam que a diferença entre estas turmas está no número reduzido de alunos (até 16 alunos), no ritmo de desenvolvimento do processo de ensino e o grau de cobrança no que diz respeito às avaliações contínuas.

De acordo com os gestores, a Classe ZDP,

[...] é uma sala de ensino regular normal ...é um segundo ano... E que a gente acaba falando de sala ZDP porque fica mais fácil identificar mas é o segundo ano A, B, C a mesma coisa... Só que o trabalho naquela sala vai ter um desenvolvimento diferente... Um ritmo diferente, o conteúdo é o mesmo só que com mais adaptação.... Há casos em que duas professoras ficam juntas porque o nível de dificuldade é maior.... As orientações não se diferem das outras turmas, porém elas têm um trabalho diferenciado porque a gente precisa recuperar esses alunos [...] (GM2).

Neste apontamento evidenciamos o processo de categorização e segregação dos estudantes de acordo com a performance acadêmica. Neste sentido, é notável que tais práticas legitimam a segregação nos espaços escolares.

Entretanto, não somente o ato de agrupar ou categorizar turmas com base no nível cognitivo configuram em práticas de integração fadadas à exclusão, mas também o ato de adaptar currículos e estratégias apenas para os alunos com deficiência ou atribuir notas com base em parâmetros de desempenho pré-estabelecidos.

De acordo com Denari (2008, p. 43), infelizmente tendem a “[...] persistir, ainda classificações de acordo com etiologia, tipo e grau de deficiência, enfatizando-se a correção do ‘defeito’. Tal categorização ressalta mais as limitações do que valoriza potencialidades e necessidades educativas.”

Ao questionarmos os gestores em relação ao processo de formação dos professores que atuam em Classes ZDPs, obtivemos a seguinte resposta:

A ZDP é do ensino regular, por isso que os professores recebem todas as informações da equipe pedagógica, né... os assessores as áreas específicas porque elas seguem o mesmo padrão de qualquer turma do ensino regular [...]. Além disso, as professoras das turmas ZDPs recebem monitorias de língua portuguesa e matemática [...]. (GM1).

Verificamos que apesar de os professores das turmas ZDPs serem orientados a promover práticas educativas diferenciadas, as formações a eles destinadas são as mesmas recebidas pelos professores das Classes Comuns. O que difere são as monitorias recebidas em relação ao planejamento de língua portuguesa e matemática. Desta maneira, cabe o seguinte questionamento: como haver práticas diferenciadas se as formações oferecidas aos professores das Classes ZDPs pouco se diferem das formações oferecidas aos professores das Classes Comuns?

Neste sentido, Montoan (1998) explica que a inserção de alunos com deficiência no ensino regular demanda novos posicionamentos e procedimentos de ensino por parte da escola tradicional no que diz respeito a fundamentados em concepções e práticas mais evoluídas, mudanças nos processos de avaliação e promoção dos alunos, mudanças de atitudes e de valores entre todos os membros da comunidade escolar e, principalmente, maior aprimoramento na formação dos professores (acadêmica e em serviço).

Questionamos os mesmos gestores em relação a como é trabalhado o currículo na Classe ZDP, e nos foi dada a seguinte resposta:

[...] o currículo da sala de ZDP é trabalhado, mas com estratégias diferentes... A classificação e a adaptação curricular é extremamente necessária, porém não se muda em nada o que é para ser ensinado no currículo. Os conhecimentos a serem ofertados numa sala de 3º Ano ZDP é o mesmo para terceiro ano em termos de currículo, o que muda é a forma e o ritmo com que se trabalha os conteúdos do currículo. (GM2).

Percebemos que os esclarecimentos tiveram como foco a organização curricular das Classes ZDPs e não necessariamente o processo de adaptação curricular.

Questionamos os gestores municipais a respeito do processo de avaliação dos alunos das Classes ZDP, e recebemos a seguinte resposta:

[...] O professor da Classe ZDP realiza avaliação normal como todas as outras salas e ao final do ano elas veem e durante o ano também elas trazem caderno... As monitoras vão até as escolas, fazem as visitas, olham aluno por aluno, olham a lista de desenvolvimento... Elas têm um documento que elas sabem dizer o nível de desenvolvimento de cada aluno e elas acompanham isso com bastante critério... Elas estão sempre muito próximas das professoras, e aí a análise da aprovação ou reprovação, permanência ou não, se vai pra ZDP ou não... elas fazem isso durante o ano inteiro, mas para fechamento no final do ano, fazem junto com os professores com a equipe da própria escola. [...] Os alunos que são da sala ZDP e que têm um diagnóstico aí nós acompanhamos também, aí a questão de aprovação e reprovação de alunos com diagnóstico é diferente, porque a gente sabe assim... que alguns alunos vão alcançar um mínimo outros vão pouco mais além, mas a gente tem que fazer uma análise de todo um contexto: a idade do aluno, a quantidade de reprovações, o quanto ele conseguiu acompanhar, o quanto ele se apropriou de conhecimento... Então a análise de aprovação ou reprovação para um aluno com uma necessidade especial já identificada já é diferente, então eu faço junto com as meninas também. (GM1).

Entendemos que o processo de avaliação tem grande importância na prática pedagógica, uma vez que é por meio dele que o professor consegue aferir a qualidade do aprendizado, do seu trabalho e o que precisa melhorar em relação ao desenvolvimento dos alunos. De fato, assim como constatamos no discurso dos gestores, o processo avaliativo não deve ocorrer de forma isolada, uma vez que seu

papel é “subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados” (LUCKESI, 2011, p. 186). No entanto, nos relatos dos gestores transcritos acima, embora demonstrem cuidado no processo avaliativo durante o ano com acompanhamento frequente, não foi citado que os resultados revertam em análise das condições de ensino, e sim atribuem os resultados das avaliações às dificuldades de aprendizagem do aluno, ao seu laudo e seus limites de aprendizagem.

Todavia, cabe esclarecer que a avaliação não está apenas relacionada à atribuição de nota, mas também à reflexão e apontamentos de novos caminhos para o aluno. Neste sentido, é fundamental que o professor valorize o conhecimento do aluno por meio de sua interação com o mundo, para que assim consiga interpretar as aprendizagens e possa ampliar suas possibilidades no processo ensino-aprendizagem (LUZ; MIRANDA, 2005).

A promoção automática constitui-se de uma diferenciação pela deficiência e, automaticamente, gera-se uma exclusão, uma discriminação (BRASIL, 2007), uma vez que além de causar uma impressão negativa por meio “do princípio mais radical de negação da reprovação”, é utilizada para mascarar resultados e estatísticas supondo alguma melhoria nestes resultados (PARO, 2001, p. 50) . O autor ainda complementa que

[...] a razão de esses sistemas, onde a promoção automática ou a progressão continuada são utilizadas com o mero propósito de maquiagem estatísticas, terem um ensino ruim – ou melhor, um ensino que continua ruim – deve ser imputada à falta de medidas que deem melhores condições de ensino, não à presença da promoção automática que, em si, só pode ser considerada uma medida pedagógica acertada [...]. (PARO, 2001, p. 52).

O fato de o autor supracitado questionar o modo de ensino aplicado aos alunos que passam pela promoção automática, nos faz refletir sobre quais medidas pedagógicas são tomadas, quais materiais e estratégias são utilizados e como o conteúdo é organizado ao longo do ano de forma a prevenir a reprovação, isso por que a promoção automática em meio a práticas imutáveis não resolve o problema da aprendizagem.

A seguir, analisaremos o atendimento oferecido na classe comum, muito embora tenhamos visto que poucos casos de alunos com DI sejam atendidos na classe comum no município pesquisado.

4.2.2 Atendimento Oferecido na Classe Comum Para os Alunos com DI

Na escola onde realizamos a presente pesquisa há várias classes comuns que contam, em sua maioria, com alunos considerados sem NEE e com poucos alunos com deficiência matriculados.

Diante deste cenário, questionamos os gestores municipais se na Rede Municipal de Ensino era permitido matricular alunos com DI em Classes Comuns, e se nestas classes a maioria dos alunos matriculados seriam aqueles com menos comprometimento cognitivo. Obtivemos então a seguinte resposta:

Tem alunos com DI na Classe Comum! Na rede regular a gente tem média de 500 alunos com necessidades especiais na rede toda. [...] Sobre a Classe Comum ter alunos com menos comprometimento cognitivo, posso dizer que nem sempre, porque é assim... [...] se eu tenho aluno com DI, mas ele já está alfabetizado daí ele não passa pela classe especial, ele vai direto para classe comum. Por isso, nem todos passam pela classe especial... Às vezes eu tenho aluno que não tá alfabetizado, mas não passou pela classe especial porque a família não aceita.... Porque nós não temos em todas as regiões a questão do transporte, por exemplo... Além disso, nem sempre tem vaga porque a geralmente só podem ser matriculados 10 a 12 alunos no máximo. (GM1).

Percebemos nesta fala que se não fossem os percalços ocorridos no processo de matrícula ou permanência dos alunos com DI nas Classes Especiais, certamente as Classes Comuns seriam, em sua maioria, espaços ocupados por alunos matriculados com menos comprometimento cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem. Outro elemento observado é o fato de que os alunos com DI matriculados na Classe Comum são aqueles que passaram pela Classe Especial e já foram alfabetizados, ou que de alguma forma não puderam passar pela Classe Especial. Neste sentido, é possível constatar que o atendimento dos alunos com DI está mais vinculado à Classe Especial do que necessariamente à Classe Comum devido ao fato de que cabe à Classe Especial oferecer um “serviço de escolarização da criança com DI, preparando-a para o ingresso na classe comum” (SILVA, 2011, p. 54).

Entretanto, considerando que a educação inclusiva implica educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, podemos perceber que a simples existência da Classe Especial nesta Rede Municipal de Ensino tem interferido significativamente na inserção de alunos com DI em Classes Comuns, dificultando a efetivação de uma proposta de educação inclusiva.

Nesta vertente, Silva, Lucas e Moreira (2009, p. 910) esclarecem que

Muitas escolas em seu projeto político pedagógico apresentam uma proposta para a inclusão e salientam a presença de uma turma de classe especial como sendo parte da inclusão escolar. Se pensarmos de fato, o modo como a turma de classe especial é concebida dentro da escola, encontraremos uma realidade bastante conflitante, pois na maioria das vezes, a “entrada na classe especial é o final de um processo de reafirmação da inadequação do aluno mediante um sistema escolar segregacionista, estigmatizador e preconceituoso” [...]. Neste sentido, questiona-se: até que ponto uma turma de classe especial dentro de uma escola comum, assegura o processo de inclusão? A forma como está sendo concebida a ‘classe especial’ na escola comum, contribui para o processo de inclusão ou pode ser considerado como o estigma da diferença?

Percebemos que as autoras trazem à luz reflexões acerca de como o conceito de inclusão esbarra em propostas segregadoras (como a das Classes Especiais), muitas vezes por ser “amplamente e demasiadamente mal compreendido segundo a interpretação do senso comum” (CAMARGO, 2017, p. 1). Porém, cabe esclarecer que não há meio termo quando o assunto é inclusão, uma vez que esta prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, onde todos os alunos, sem exceção, frequentam as salas de aula do ensino regular. Em suma, quando o ambiente escolar adota práticas que segregam, o processo inclusivo deixa de existir.

Nesta premissa, as autoras citadas ressaltam ainda que o processo inclusivo “deveria caracterizar-se por romper as estruturas socialmente já estabelecidas e apresentar encaminhamentos educacionais na contramão da exclusão” (SILVA; LUCAS; MOREIRA, 2009, p. 911). Isso significa que caminhar a favor da inclusão implica

[...] um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o

ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada". (MONTANO, 2003, p. 32).

Apesar de o movimento de inclusão escolar que defendemos ter ganhado força na década de 1990 e haver superado a proposta de integração, percebemos que, atualmente, práticas segregadoras insistem em fazer parte do cotidiano escolar.

Neste sentido, Silva e Silva (2018, p. 6-7) afirmam que,

No discurso da inclusão, a regra é incluir todos os estudantes considerando e reconhecendo suas diferenças de forma a promover um trabalho que atenda as peculiaridades dos estudantes. No entanto, barreiras em diversas dimensões estão ainda instaladas para o cumprimento dessa regra, como os quesitos de quantidade de alunos por sala, tempo de planejamento dos docentes, formação qualificada dos professores e gestores. Essas barreiras manifestam ações de poder e de interesses direcionados ao que realmente pode ser oferecido diante das circunstâncias que se tem para a efetivação real da inclusão escolar, moldada nos paradigmas da normalidade. Ocorre que a preocupação do processo de ensino e de aprendizagem se baseia no perfil homogeneizado de programação curricular e de avaliação, desconsiderando as especificidades destes estudantes no contexto escolar.

As reflexões de Silva e Silva (2018) nos fazem mensurar quão grandes são as barreiras que dificultam o processo de inclusão encontradas dentro e fora do âmbito escolar; entretanto, percebemos que as maiores barreiras existentes estão presentes no interior do ser humano, que insiste em considerar as diferenças como um empecilho e não como uma oportunidade.

Foram realizados poucos questionamentos aos gestores em relação ao funcionamento da Classe Comum, visto que julgamos não ser necessário aprofundar nossos conhecimentos acerca do atendimento oferecido neste espaço, pois esse espaço seguia a dinâmica de organização semelhante às classes comuns de outros municípios, sem modos de organização específicos, os quais se observaram apenas na sala ZDP e na classe especial.

Nesse sentido, passaremos para a próxima categoria, onde discutiremos como se dá o atendimento oferecido aos alunos com DI na Sala de Recursos Multifuncionais, segundo os gestores municipais.

4.2.3 Atendimento Oferecido na Sala de Recursos Multifuncional Para os Alunos com DI

No que diz respeito à criança com deficiência, Nunes e Negócio (2015) ressaltam ser fundamental que o profissional da educação tenha um olhar sensibilizado, compreensivo e adaptador acerca das atividades aplicadas e do convívio social de seu aluno, isso por que cada deficiência possui suas particularidades e singularidades, o que não torna aluno um ser inerte, mas sim capaz de aprender, ensinar e desenvolver as suas habilidades.

Diante desta perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de garantir aos alunos com necessidades especiais o direito à aprendizagem e de acesso ao currículo.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o AEE:

[...] integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio interno e externo à escola (ROPOLI, 2010, p. 20).

Para Nunes e Negócio (2015, p. 7), a sala de Atendimento Educacional Especializado, também denominada como sala de recursos, é o espaço onde ocorre a mediação entre a relação de aprendizado em sala de aula regular e o “desenvolvimento das competências, sendo assim um recurso da educação especial na rede regular de ensino”.

Segundo os autores supracitados, neste ambiente,

[...] os alunos com deficiência são incluídos em sala de aula com os demais alunos, em um horário contrário a sala de aula regular, são atendidos na sala de AEE. Para que o profissional, professor do atendimento especializado, avalie e acompanhe se a inclusão está ocorrendo e se o aluno está evoluindo educacionalmente. Por meio de atividades monitoradas, sempre respeitando e sendo paralelas ao que o professor regular está ministrando, o profissional especializado analisa e dá o seu parecer acerca daquele aluno (NUNES; NEGÓCIO, 2015, p. 7).

De acordo com a Instrução n.º 09/2018–SUED/SEED, documento que estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais nas instituições de ensino do Paraná, as salas de Recursos Multifuncionais têm por objetivo, “[...] complementar a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados, nas instituições do Sistema Estadual de Ensino.” (PARANÁ, 2018b, p. 2).

Além disso, a sala de recursos detém materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento das necessidades educacionais específicas dos alunos.

De acordo com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino (CAMBÉ, 2016), no ano de 2009 se deu a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no município, com objetivo de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para complementar a escolarização dos alunos com NEE. Este atendimento é atualmente oferecido a cerca de 300 alunos matriculados em seis Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I (Área da Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Funcionais Específicos e Deficiência Física Neuromotora), em período alternado à frequência no ensino regular.

De acordo com o documento, um diferencial desta Rede Municipal de Ensino é o fato de que “alunos identificados com Transtornos Funcionais Específicos também recebem atendimento educacional especializado no contraturno, embora não apareçam cadastrados no Censo Escolar” (CAMBÉ, 2016, p. 131).

A fim de conhecermos melhor como se dão os atendimentos dos alunos com DI na Sala de Recursos, perguntamos à PSRM1 como ocorre este processo:

É assim os horários... O correto é uma hora e meia de atendimento, mas como aqui na escola a demanda é um pouco maior, aí o atendimento é de uma hora. Então é feito três atendimentos por dia, duas vezes na semana os alunos vêm. Minha hora-atividade é quarta-feira, que é um dia fechado.

A maioria dos alunos já eram daqui, então não tenho contato com pais, porque eles vêm sozinhos aqui. É difícil o pai que vem trazer. Mas normalmente quando é aluno novo, elas encaminham pra cá, daí eles vêm conversar comigo, questão de horário... Daí eles falam um pouquinho como que é o aluno e pronto.

Na verdade, durante o processo de triagem, os pais vão direto na secretaria... É tudo na SEMED. (PSRM1).

Ao lermos o relato da PSRM1, verificamos um ponto relevante: o contato entre pais e professores. Ao comentar que tem pouco contato com os pais e que o processo de triagem ocorre diretamente na Secretaria Municipal de Educação, a participante reforça aspectos enfatizados na pesquisa de Souza (2009), que analisou as relações estabelecidas entre professores e pais de crianças com necessidades especiais matriculadas em uma escola pública municipal localizada em Belém do Pará. De acordo com a referida autora, os dados coletados revelaram que são poucas as vezes que os pais vão à escola com o intuito de conversar a respeito de seus filhos. Souza (2009) ressaltou que este contato se limita somente ao ato de levar e buscar os alunos na escola.

Nesse sentido, Jardim (2006, p. 14) ressalta:

A convivência e o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual: a inserção da criança no universo coletivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, sua adaptação ao ambiente escolar, o relacionamento com os professores e profissionais e funcionários da escola, a convivência com os colegas, são fatores decisivos para o seu desenvolvimento social.

Já em relação ao mesmo questionamento, a PSRM2 relatou:

Como eu tinha dito, eu faço atendimentos de grupos de quatro a cinco alunos, uma vez por semana, com duração de uma hora e cinquenta minutos.

A carga horária é de vinte horas semanais, e eu tenho um dia de hora-atividade na quarta-feira e quatro dias de atendimento com alunos. Infelizmente não tenho contato com os professores, nem com os familiares. No caso, eu tenho orientação da equipe pedagógica de uma das escolas que atuo sobre o desempenho dos alunos e algumas dificuldades que eles apresentam em determinados conteúdos, mas da outra escola de onde vêm alguns dos alunos que atendo é difícil essa comunicação. Então o que mais faço é planejamento e atendimento aos alunos. (PSRM2).

Percebe-se que, neste caso, a PSRM2 recebe para atendimento alunos de outras escolas, o que além de dificultar o contato entre pais e professores regentes, promove um distanciamento ainda maior entre professores regentes de outras escolas, professora da sala de recursos e equipe diretiva da escola.

No que diz respeito também à relação entre o professor da Sala de Recursos e o professor da classe regular, questionamos as professoras PSRM1 e PSRM2 se elas estabelecem contato com os professores dos alunos que recebem atendimento na Sala de Recursos. Nesse sentido, ambas responderam:

Não! Aqui não... Mas deveria. (PSRM1).

[...] Na verdade, eu nem vejo. Eu não tenho contato com nenhum professor. Não conheço. Às vezes, algum que... vejo porque coincidentemente dá aula de manhã e à tarde na escola. (PSRM2).

Tais respostas nos fazem refletir a respeito da importância do contato entre professores regentes e professores especialistas. Nesta premissa, Rodrigues e Cia (2013) afirmam que atualmente se tornou um desafio para o professor de sala de recursos

[...] conseguir estabelecer uma relação de troca e colaboração com os professores regulares de seus alunos, visando obter maiores informações sobre o desempenho do mesmo, gerar maior probabilidade de que o trabalho desenvolvido nas SRM repercuta nas classes comuns, além de trabalhar colaborativamente.

O trabalho colaborativo propicia ao professor regente “enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 218). Em outras palavras, Santos, Makishima e Silva (2015, p. 8320) complementam que,

Quando as informações advindas de observações feitas por professores especialistas que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelo professor das diferentes disciplinas da matriz curricular se congregam, obtém-se um conjunto precioso de dados para criação de estratégias mais personalizadas e, por conseguinte, mais eficazes, para efetivação de ações pedagógicas de sucesso e que resultam na aprendizagem deste aluno.

Diante dos benefícios existentes no trabalho colaborativo entre professores regentes e professores de salas de recursos, buscamos entender o porquê de não existir contato entre estes professores, fazendo a seguinte pergunta aos gestores municipais: “Há um contato do professor da sala de ensino regular e sala de recursos? Neste sentido, obtivemos a seguinte resposta:

Na verdade assim... eu acredito que seria ideal que o professor da sala de recursos tivesse contato direto com o professor do regular. Houve casos de municípios que abriram concurso de 40 horas conseguirem estimular este contato, mas no nosso município não teve um concurso de 40 horas e o concurso é de 20 horas então infelizmente isso não acontece... Quando o professor está no contraturno é muito difícil manter contato. Algumas conseguem porque elas fazem contato por e-mail... Ela faz em contato via whats... então é assim, se algum professor deixar um bilhetinho com a coordenadora da própria escola, esse contato acontece. [...] a gente sempre orienta que o coordenador da escola que seja referência para elas então na quarta-feira, que é o horário de hora atividade delas, é o momento que elas ficam no planejamento, fazendo atendimento aos pais e tendo contato com as outras escolas. Cada uma já criou a sua forma de se organizar quanto a isso, mas a referência é o coordenador de cada escola... Ele faz está via... Às vezes a gente também... quando eu quero conversar sobre algum aluno elas nos procuram e às vezes a gente faz essa mediação... (GM1).

Se consultarmos o Art. 13 disposto nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), veremos que o município campo desta pesquisa está na contramão do que é determinado por esta normativa, uma vez que uma das atribuições dadas ao professor do Atendimento Educacional Especializado é:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, n. p.).

Considerando que a sala de recursos é o local onde é oferecido atendimento a “diversas necessidades educacionais especiais para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares” (ALVES, 2006, p. 14), entendemos que é imprescindível que professor regente e o professor especialista estabeleçam maior contato, com o intuito de favorecer o atendimento da criança com dificuldade de aprendizagem.

Questionamos as professoras PSRM1 e PSRM2 com relação ao contato estabelecido com a gestão da escola para entender como são tratadas as questões relacionadas aos alunos com DI. Diante disso, ambas as professoras responderam:

[...] eu converso com as meninas quando tem alguma coisa. Normalmente é mais questão de falta... Aluno que não tá vindo... mais isso... Aí, às vezes, tem algumas escolas que ligam aqui pra falar qual a maior dificuldade dos alunos, mas é difícil também... Não é uma coisa que acontece sempre. (PSRM1).

[...] Na escola que atuo, trato de alguns assuntos relacionados às faltas; tanto no regular, quanto na Sala Multifuncional. (PSRM2).

A partir destes apontamentos, verificamos que ao dizer “a gente sempre orienta que o coordenador da escola seja referência para elas (as professoras da sala de recursos)”, a gestora municipal (GM1) confirma que, realmente, o contato entre os professores da Sala de Recursos, diretores e coordenadores, se faz mais frequente do que o contato entre professores da Sala de Recursos e professores da Sala Comum, o que não é apropriado, uma vez que por ter como foco a aprendizagem dos alunos, os dois professores deveriam trocar ideias e informações, a fim de garantir uma efetiva evolução, no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos encaminhados. Mesmo que a equipe gestora da escola pudesse se constituir como ponte entre o professor de sala de recurso e os professores da classe comum, os relatos de PSRM1 e PSRM2 evidenciaram que pouco comentavam sobre questões relacionadas às aprendizagens e dificuldades de seus alunos, bem como as condições que favoreciam suas aprendizagens, pois as interações se restringiram apenas às questões das faltas.

Em suma,

A parceria entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais é uma condição imprescindível para o sucesso da inclusão educacional. É na troca de informações, entre os professores, que se realiza a reflexão e o replanejamento da ação educativa que vai gerar novas oportunidades de aprendizagem para o aluno e isso só é possível quando a humildade superar a arrogância, a soma superar a subtração, o comprometimento superar o compromisso e o amor superar a ignorância. Vencidos esses obstáculos, educadores e educandos estarão sendo beneficiados com a construção de uma sociedade cidadã. (RODRIGUES, 2014, p. 46).

Com base nos elementos analisados, daremos sequência às análises apresentando, a seguir, elementos relacionados às percepções e práticas das professoras regentes em relação aos atendimentos oferecidos pelo município aos alunos com DI.

4.3 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DI

O presente texto é composto pelos relatos das participantes obtidos nas entrevistas, os quais evidenciaram suas percepções, bem como dados derivados das observações em sala de aula, que capturaram as práticas desenvolvidas por elas em relação ao atendimento oferecido aos alunos com deficiência intelectual em suas respectivas turmas (Classe Comum do Ensino Regular, ZDP, Classe Especial ou Sala de Recursos). Na análise dos relatos destacaremos as percepções das participantes a respeito da sua própria atuação profissional, das especificidades relacionadas ao desempenho escolar dos alunos com DI acerca de suas aprendizagens, socialização e participação nas aulas.

Inicialmente, fizemos os mesmos questionamentos a todas as professoras, indagando acerca de como percebiam o desempenho de seus alunos em relação ao seu desenvolvimento, nos seguintes aspectos: no desenvolvimento das atividades propostas, no processo de interação com seus colegas, no momento da participação das atividades e em relação ao comportamento em sala de aula. Com o objetivo de melhor visualizar tais percepções, sintetizamos as informações mais relevantes enfatizadas por cada professor no Quadro 3.

Lembramos que as letras escritas em maiúsculo representam as iniciais do nome de cada turma: CC (Classe Comum); ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal); CE (Classe Especial); e SRM (Sala de Recursos Multifuncionais). Os números guardam relação com a escola onde foi realizada a pesquisa. Como são duas escolas, as siglas poderão receber os números 1 ou 2, dependendo da escola que será referida.

Quadro 3 – Aspectos relevantes destacados pelas professoras por meio de entrevista semiestruturada referente ao desempenho dos alunos com DI em sala de aula

PARTICIPANTE	DESEMPENHO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS	DESEMPENHO NA INTERAÇÃO COM OS COLEGAS	DESEMPENHO NA PARTICIPAÇÃO DAS ATIVIDADES	DESEMPENHO EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO
PCC1	“É esforçada, mas tem muita dificuldade.”	“Não interage bem, é quieta.”	“Não participa, mas se esforça em fazer.”	“É comportada e retraída.”
PZDP1	“Não tem dificuldades	“Interage bem.”	“É motivado e participativo.”	“Tem bom comportamento a maioria das

	nesse quesito.”			vezes.”
PZDP2	“Complicado. Tem muita dificuldade.”	“A interação depende do humor de cada um.”	“São participativos.”	“São bem comportados, mas quando estão medicados.”
PCE1	“Houve avanço, apesar da limitação.”	“Tem boa interação.”	“Depende da atividade e do emocional.”	“Depende do fator emocional e de como vieram de casa.”
PCE2	“É bem lento.”	“Faz boa interação.”	“Motivam-se a depender da atividade lúdica e do interesse deles.”	“São diversos. Cada um tem um.”
PSRM1	“Tem muita dificuldade em Português. Matemática, ela vai um pouco melhor.”	“Ela é muito tímida, ela fala muito errado, então ela tem vergonha.”	“É bem ruim. Tem que ficar o tempo todo falando com ela, porque senão ela para...”	“Ah, ela é muito quieta.”
PSRM2	“Eles têm bastantes dificuldades.”	“Eles interagem bem.”	“Quando há competição ou jogos, eles são mais motivados.”	“[...] como são competitivos e nem sempre ganham, às vezes discutem.”

Fonte: A autora (2020).

Podemos perceber no quadro anterior que, no geral, os alunos são motivados. Entretanto, apresentam dificuldades significativas para aprender. Diante disso, para melhor compreender as percepções e as práticas dos professores que participaram da pesquisa, apresentamos a seguir as análises de alguns relatos obtidos por meio das entrevistas, bem como a descrição de alguns episódios derivados das observações realizadas.

4.3.1 Análise das Percepções e Práticas da Professora da Classe Comum

Iniciamos nossas análises pelos dados da classe comum. Assim, para entendermos melhor sobre como se dá o atendimento dos alunos com DI nas Classes Comuns, escolhemos realizar nossa pesquisa numa turma de 5º Ano, que

possuía cerca de 30 alunos matriculados e, dentre eles, uma aluna com DI. No momento da coleta dos dados a classe contava apenas uma professora regente.

A professora regente da Classe Comum (PCC1) relata suas percepções a respeito da sua aluna DI da seguinte forma:

A aluna T é motivada e muito esforçada, mas é muito calada... Não escuto a voz dela... Nem no momento das atividades pra me perguntar algo e nem se pergunta se entendeu o que acabei de explicar [...] Ela tem dificuldades de escrita, na compreensão de comandos, na interpretação das situações-problemas e cálculos mais difíceis. (PCC1).

Sherman e Burgess (1985) afirmam, no que diz respeito às crianças com DI, que as características comportamentais tais como timidez, retraimento, medo, desempenho ruim nas atividades e esportes, não ser criativo e não se comprometer com o trabalho, estão intimamente relacionadas à rejeição sofrida por parte de seus pares.

A partir das explanações de Sherman e Burgess (1985), podemos inferir o porquê da timidez da aluna T, mencionada por PCC1, uma vez que esta demonstra um alto nível de acanhamento, a ponto de impedi-la de tirar dúvidas ou de participar das explicações.

Nessa mesma direção, Emerich, Alckmin-Carvalho e Melo (2017, p. 389) realizaram uma revisão da literatura pertinente, com o objetivo de identificar “a prevalência, o impacto e os fatores associados à rejeição e vitimização em crianças com DI e TEA (Transtorno Espectro Autista)”. A partir desta pesquisa, os autores constataram que a literatura revisada apontou que as crianças com TEA e/ou DI sofrem maior rejeição e vitimização por pares, independente da faixa etária e do grupo analisado.

Desta forma, no que diz respeito à compreensão do papel do professor, bem como do uso adequado de estratégias em situações como esta, Emerich, Alckmin-Carvalho e Melo (2017, p. 392) explicam que

Para favorecer o planejamento destas estratégias e para a adequada orientação dos educadores sobre como identificar a ocorrência de tais comportamentos entre os alunos, é importante entender sobre a prevalência destas condutas em ambiente escolar, os fatores

associados a tais atitudes pelos pares e o impacto desses nas crianças com deficiência.

Verificamos que, de acordo com Emerich, Alckmin-Carvalho e Melo (2017), antes de planejar estratégias de ensino, faz-se necessário que o professor investigue o que está por trás dos comportamentos negativos de seus alunos, visto que tais condutas podem impactar diretamente no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, ao longo de nossas observações, percebemos a aluna T muito solitária diante de suas dificuldades de aprendizagem, visto que foram raros os momentos em que a professora se aproximou dela para orientá-la a respeito do conteúdo ensinado ou da resolução das atividades. Além disso, não identificamos momentos coletivos de aprendizagem, no qual os alunos pudessem também trocar informações entre si e se apoiar mutuamente por meio de atividades em grupo, por exemplo.

Entendemos que a falta de apoio contribuiu para que a aluna T ficasse cada dia mais retraída e desmotivada, uma vez que era nítida sua insegurança em expor o que não sabia ou não havia compreendido.

No intuito de visualizarmos melhor o desempenho da aluna T que apresenta DI na classe comum, apresentamos um episódio da observação da turma de PCC1, no qual evidenciamos o comportamento e a participação de T, bem como as estratégias utilizadas pela professora para trabalhar o conteúdo. No registro a seguir utilizamos a letra A para designar qualquer aluno da sala e T para designar a aluna foco do estudo.

[...] Então vamos responder a letra “a” e vocês esperam aí – diz a professora levantando-se de sua cadeira e indo em direção ao quadro.

P: Vocês me ajudem a organizar a resposta.

Primeiro... “a”... Por que foram utilizados os sinais de aspas então?

A: Porque pombo-correio não tem casa.

P: Porque pombo-correio... não tem casa, né. Foi o modo de dizer. O que ele tem?

A: Ninho!

P: E os parênteses? Por que que eles foram utilizados?

A: Para destacar o país.

P: O país? Que país?

A professora contribui:

P: Onde está localizada a França?

Parte dos alunos aguardam a professora responder as questões no quadro, para depois poderem copiar. Outros copiam juntamente com a professora.

T nesse momento, segura com as duas mãos as laterais de sua cadeira e começa a balançar para ambos os lados, enquanto a professora faz a correção no quadro. Logo após, passa a folhear seu livro.

A professora termina de transcrever no quadro a resposta produzida coletivamente e, em seguida, dá alguns minutos aos alunos para que concluam a cópia. Enquanto isso, dirige-se a sua cadeira e senta-se, de modo a aguardar os alunos terminarem. A aluna T prontamente passa a copiar as respostas, ato que demonstra ter facilidade.

Após alguns minutos, a professora pergunta:

P: Vocês terminaram?

A: Sim!

[...] A professora faz questionamentos aos alunos e, à medida que percebem que estes não identificaram as pontuações corretas, faz a explicação do porquê determinada pontuação deve ser colocada naquela parte específica do texto.

A cada frase, a professora solicita que um aluno leia uma frase do texto e, de forma coletiva, pontua oralmente o texto com os alunos. Faz isso se mantendo em sua cadeira e não se levanta para orientar alguns alunos que demonstram ter dificuldades em realizar a atividade, por não ter no quadro a referência da resposta escrita.

Isso dificulta um pouco para a aluna T, que se perde nas explicações e, algumas vezes, se volta para trás para verificar quais pontuações sua colega atrás utilizou para responder suas questões.

Os alunos seguem pontuando o texto a partir da instrução oral da professora. Alguns alunos vão até a carteira da professora para verificar se estão corretos. A aluna T segue realizando a atividade em silêncio e sozinha.

Percebemos na observação que a aluna T não participou das explicações e dos questionamentos da professora. Cabe destacar que nos momentos em que a professora coloca as respostas das questões trabalhadas no quadro, a aluna faz a cópia sem grande dificuldade. Muito embora tenhamos observado essa “facilidade”, cabe um questionamento acerca da compreensão da aluna em relação à atividade: o fato de copiar significa que ela entendeu ou que simplesmente aprendeu que deve copiar independentemente de ter entendido a tarefa? Essa dúvida é gerada, sobretudo, considerando que conforme a professora deixa que os alunos resolvam sozinhos os exercícios, vimos que T demonstrou não conseguir realizar a atividade, julgando necessário recorrer à cópia das respostas do colega mais próximo. Ou seja, quando a professora apresentou as respostas por meio oral apenas, T sentiu mais dificuldade recorrendo à cópia das respostas de sua colega. Nesse momento se percebe a importância de os alunos realizarem as atividades em grupo ou em dupla, para que tenham apoio no momento de dúvidas e não dependam exclusivamente da atenção individualizada do professor.

Seguindo esta premissa, Toledo e Vitaliano (2012, p. 324) ressaltam que o professor,

[...] ao desenvolver trabalhos em grupo e oferecer materiais diversificados, estará oportunizando a aprendizagem de todos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de cada um. O professor também deverá estar atento ao formar esses grupos de trabalho, para que sejam compostos por alunos com diferentes níveis de competência, assim os mais adiantados servirão de mediadores para os demais.

Ao retomarmos a descrição da aula de PCC1, vemos que a professora inicia a aula com atividades coletivas, nas quais solicita a participação de todos os alunos, porém, T não se envolve. Após as explicações e resolução das atividades preliminares no quadro, a professora solicita que os alunos façam o restante dos exercícios sozinhos e aguarda que estes os resolvam, não se dirigindo até as carteiras para verificar se todos compreenderam ou não sua explicação. É nesse momento que T sente dificuldades por não ter entendido como realizar a atividade. Entretanto, não externaliza o que está enfrentando e permanece em silêncio. De modo geral constatamos que as estratégias de apresentação dos conteúdos que a professora utilizou nesse momento não foi suficiente para propiciar a T a compreensão da atividade, bem como para outros alunos. Além disso, a professora não a atendeu individualmente ou mesmo lhe propiciou recursos para favorecer sua aprendizagem ou ofereceu um arranjo de sala que fosse mais propício à troca de informações e apoio entre os alunos.

Vygotsky (2003a, p. 40) explica que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto, passa através de outra pessoa”. Nesse sentido, Santos (2013, p. 58) complementa que essa

[...] outra pessoa no ambiente escolar, é inicialmente o professor, embora algum outro aluno mais experiente possa vir a desempenhar esse papel. Se reconhecer nesse papel, é de extrema importância para o professor, que não deve subestimar a capacidade do aluno com DI, mas deve encorajá-lo a fazer perguntas, e também a expressar suas opiniões, incentivá-lo a realizar suas tarefas, sozinho, é necessário também esclarecer para este aluno que a tentativa de resolver a atividade é mais valorosa do que o resultado em si [...].

Nesse sentido, percebemos que cabe ao professor aproximar-se do aluno, estar sensível às necessidades do mesmo e buscar formas de perceber suas dificuldades, para que assim possa saná-las. Santos (2013, p. 115) complementa ainda que para que o professor atenda as “necessidades de seus alunos, na intenção da educação inclusiva, deve conhecê-lo e investir na escolha de atividades que contemplem suas necessidades, considerando a singularidade do sujeito, que varia de aluno para aluno.”

Questionamos a PCC1 em relação aos elementos considerados no momento do planejamento, e esta respondeu da seguinte forma:

Eu considero o conteúdo, a necessidade dos alunos e as dificuldades deles. (PCC1).

Verificamos nesse relato que a professora destaca, como elemento relevante a ser considerado, o ensino do currículo aliado às características e dificuldades dos seus alunos, mas nas situações práticas observadas não foi possível identificar em que medida apresenta os conteúdos e atende as necessidades dos alunos. Nos pareceu que a professora deu prioridade ao grande número de objetivos preestabelecidos a serem cumpridos por cada turma.

No que se refere ao processo de ensino do aluno com DI, é essencial que seja priorizado seu processo de aprendizagem, uma vez que a mera transmissão formal de informações não garantirá que se concretize a compreensão do que está sendo ensinado. Nesse sentido, cabe ao professor criar condições para que o aluno não aceite depressa demais as informações, sem que estas sejam consistentemente recebidas, assimiladas e aplicadas a alguma situação prática (real), seja via experiência ou associação com situações vivenciadas. (BATISTA; ENUMO, 2004; CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010).

A seguir, apresentamos mais um episódio observado que ilustra a forma como a professora PCC1 desenvolvia o processo de ensino de sua aluna com DI em suas aulas.

Após o processo de correção da tarefa, a professora passou no quadro a data do dia e o tema da aula: “Ampliação e redução de figuras”.

A professora faz alguns questionamentos aos alunos de modo a saber se compreendem o que é “Ampliação e Redução de Figuras [...] Em seguida faz o seguinte questionamento:

P: Observando estes quatro desenhos que vocês fizeram na malha quadriculada, seria correto se seu fizesse essa afirmação: “a figura amarela representa a ampliação da azul”? - disse a professora apontando para cada uma das figuras.

Alguns alunos timidamente dizem que “Sim!”.

P: Por que vocês acham isso? Diz a professora.

A: Porque a figura está maior!

P: E eu posso dizer que a figura verde é a ampliação da figura azul? Sim ou não?

A: Sim!

P: Mas para ampliar uma figura basta eu ampliar para baixo, para os lados não?

A: Tem que ampliar do lado também!

P: E a laranja é ampliação da verde?

A: Sim!

P: Vocês acham que sim? Será? Observa bem essas figuras!

Ao perceber que os alunos não haviam percebido a não ampliação das últimas figuras, a professora disse:

P: Quando nós vamos fazer a ampliação ou redução das figuras, nós precisamos ampliar ela tanto para baixo quanto para o lado. Então a figura verde e a figura azul não representam ampliação e redução. Só vai representar ampliação e redução as figuras azul e amarela, por quê? Eu não tenho só um quadradinho aqui? Diz a professora apontando para o quadradinho.

P: Então se eu for ampliar eu desenho um quadradinho para baixo e um para o... lado.

A: Ah! Entendi! Diz uma aluna.

No quadro a professora faz a ampliação das outras figuras desenhadas para que os alunos percebam que é necessário sempre aumentar ou diminuir a quantidade dos quadrados na base e na lateral que ocorra o aumento ou a diminuição dos mesmos.

Durante as explicações da professora, T segue sem questionar ou argumentar; apenas ouve e copia.

A professora, que está passando o exercício no quadro, vira-se em direção aos alunos, olha para a aluna T e faz o seguinte questionamento:

P: T você tá conseguindo fazer os desenhos? Tá conseguindo entender?

P: N você entendeu que esta é ampliação desta (Diz a professora apontando para cada uma das figuras)? Verdade?

As alunas T e N balançam a cabeça assentindo.

Logo após, enquanto os alunos copiam a professora vira-se para o quadro e segue lendo as explicações [...]

A aluna T observa tudo calada e com atenção.

Então a professora diz:

P: Vocês entenderam? De verdade?

Os alunos assentem com a cabeça.

A professora continua a explicação [...]

Em alguns momentos enquanto a professora faz a explanação do conteúdo, a aluna T olha para os colegas, começa simultaneamente a mexer seu joelho de forma circular, mas logo volta suas pernas para de baixo de sua carteira e prestar atenção nas explicações da professora.

Os alunos passam a recortar e colar os modelos de ampliação e redução que copiaram do quadro, seguindo as orientações da professora.

T assim como seus colegas segue recortando as figuras por ela desenhadas e copiando as orientações dispostas no quadro. (aula PCC1).

Percebemos neste trecho a dificuldade que a professora tem em explicar o conceito de Ampliação e Redução de figuras a seus alunos. É notável que apesar de a professora se utilizar de material concreto para explicação e os alunos alegarem estar compreendendo o conteúdo, nem a aluna T, nem boa parte da turma, demonstraram compreender o assunto apresentado.

Podemos constatar que em boa parte do tempo a professora se posicionou apenas em frente ao quadro, o que demonstra, mais uma vez, que ela não procurou se aproximar dos alunos, a fim de orientar-lhes de forma individual e assim sanar suas dúvidas.

Souza (2018, p. 62) chama a atenção para a necessidade da criação de estratégias de aprendizado que compensem as dificuldades de funcionamento do cérebro de crianças com DI, explorando a memória visual com o uso de recursos concretos como imagens, fotos, objetos, dentre outros, que representem a fala ou a expressão narrada.

Vygotsky (1988) ainda complementa que para diminuir a defasagem das crianças com DI, o enfoque deve estar apropriado ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores, além de métodos concretos.

Nesse sentido, se voltarmos ao conceito do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) anteriormente apresentado, veremos que este propõe formas específicas de como apresentar os conteúdos no intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Como sabemos, os autores Meyer, Rose e Gordon (2014), com base nos conhecimentos resultantes das neurociências, além de destacar três sistemas básicos para aprendizagem dispostos cada um em um local do cérebro com funções específicas (as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas), propõem, na mesma direção, três princípios do DUA visando orientar os docentes sobre o modo como podem tornar as suas aulas mais acessíveis.

De acordo com estes autores, o primeiro princípio se refere a “proporcionar múltiplos meios de envolvimento” e está relacionado ao papel que a

motivação desempenha na aprendizagem. O segundo princípio se refere a “proporcionar múltiplos meios de representação” e está relacionado com o modo como os alunos diferem, percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Já o terceiro princípio se refere a “proporcionar múltiplos meios de ação e expressão” que pressupõe a forma como os alunos podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que sabem. (CAST, 2011, p. 5).

Os autores Rose, Meyer e Gordon (2014) evidenciam que a aplicação destes três princípios na prática pedagógica favorecem a planificação de aulas flexíveis, no desenvolvimento de estratégias e na construção de andaimes que beneficiem uma maior diversidade de alunos, aumentando assim a eficácia do ensino e facilitando o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos (KING-SEARS, 2014; COUREY *et al.*, 2012; KATZ; SUGDEN, 2013).

Considerando os conceitos propostos pelo DUA, se retomássemos a aula da PCC1 descrita anteriormente, poderíamos sugerir que, ao invés de dirigir questionamentos acerca do conteúdo para a sala como um todo, a professora poderia ter proposto, logo no início da aula, um desafio em grupo, para que juntos os alunos pensassem em como ampliar ou diminuir os tamanhos das figuras, com base em suas orientações. Além disso, a professora poderia ter solicitado que os alunos apresentassem as soluções encontradas, a fim de explicar o que realmente são ampliações ou reduções de figuras, a partir dos modelos apresentados.

A seguir, descrevemos as percepções da professora de sala de recursos (PSRM1) que atendia a mesma aluna no turno inverso. Quando questionada a respeito da participação da aluna e de sua motivação no atendimento especializado, a professora respondeu:

Ela é muito tímida, ela fala muito errado então ela tem vergonha. Quando ela vai conversar com alguém, sabe, ela fala bem baixinho, para que o outro não ouça muito, sabe. Ela tem vergonha de expor o que ela tá fazendo porque ela tem vergonha das dificuldades que ela tem. (PSRM1).

Se retornarmos ao relato da PCC1 com relação a sua percepção sobre a participação e motivação da aluna T em suas aulas, verificaremos que ambas falam de aspectos diferentes sobre a mesma aluna. A PCC1 justifica porque não dá todo o atendimento necessário à aluna, concentrando nela a culpa por tal problema. Já a

PSRM1 justifica o porquê de a aluna ter este comportamento, demonstrando conhecer um pouco mais sobre suas características.

Por meio do relato de PSRM1, é possível compreender que o fato de a aluna T ser tão calada é atribuído à timidez em expor suas dificuldades para a professora e para seus colegas.

É, portanto, notável a ocorrência de uma dificuldade característica nos alunos com DI, pois, de acordo com Fontes *et al.* (2007), esses alunos apresentam

[...] um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um tempo maior para realizar suas tarefas. Sua capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização. Consequentemente, geralmente demonstram dificuldades quando lhes são comunicadas duas ou mais ordens complexas, ou quando são obrigados a processar rapidamente uma grande gama de informação e/ou estimulação. (FONTES *et al.*, 2007, p. 81).

Nesta subcategoria pudemos compreender que além de conhecer as características e dificuldades de cada um de seus alunos, cabe ao professor desenvolver práticas e estratégias que promovam a representação, o envolvimento e a expressão destes em relação aos conteúdos ensinados. Tais práticas tendem a promover a inclusão, uma vez que “contempla respostas educativas para todos os alunos nas salas de aula” (COUREY *et al.*, 2012, p. 11).

Diante disso, e considerando o objetivo desta pesquisa, a seguir apresentaremos nossas análises acerca das percepções e práticas das professoras das salas ZDP.

4.3.2 Percepções e Práticas das Professoras das Salas ZDP

Como já apresentado no método, realizamos entrevistas e observações nas salas de aula de duas turmas ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). A seguir, apresentamos os dados considerados mais significativos levantados.

A fim de conhecer a realidade acerca da participação dos alunos da turma da PZDP2, iniciamos destacando dentre as observações realizadas, a cena que segue abaixo:

Nesta aula, a professora iniciou solicitando que os alunos retirassem suas agendas da bolsa e, em seguida, colou bilhetes informativos sobre a festa junina da escola.

Logo após, a professora recordou com os alunos o que são sólidos geométricos e figuras planas.

P: Agora nós vamos fazer uma retomada do conteúdo que nós já trabalhamos... O que que nós trabalhamos aqui nessa maquete que nós fizemos? – Diz a professora apontando para a maquete produzida pelos alunos e colada ao lado esquerdo da sala, próximo a porta.

A: Os sólidos geométricos.

P: Como que chama esse sólido geométrico? – Diz a professora apontando para o cubo.

Os alunos responderam:

A: Cubo!

P: Cubo! Ele é formado por qual figura plana?

A: Quadrado!

P: Quadrado... muito bem!

P: E esse aqui? Pergunta a professora apontando para o cone?

A: Cone! Responde os alunos.

P: Qual figura plana ele representa?

A: O círculo!

P: O círculo.

Assim seguiu a professora recordando os sólidos geométricos e os nomes de cada uma de suas respectivas partes dispostas na maquete.

Depois, distribuiu aos alunos uma atividade em folha sobre os nomes dos sólidos geométricos e suas respectivas formas, para que fizessem sozinhos. Em seguida a professora passou de carteira em carteira para auxiliar a cada aluno individualmente.

Enquanto a professora circulava pela sala, os alunos I e L conversavam entre si e tiravam dúvidas um do outro sobre a atividade.

Os alunos realizaram a atividade sem grandes dificuldades, porém, I e L apresentam maiores dificuldades além de Lu.

A professora realizou após 20 minutos a correção da atividade no quadro. I e L se mostraram desatentos e desinteressados ao longo da correção, não deixando de conversar entre si em momentos inoportunos.

Ambos não participam do início da correção. Porém, no momento que a professora faz a correção da escrita de cada palavra presente na atividade de cruzadinha dada aos alunos, os alunos procuram auxiliar a professora na escrita correta destas palavras (nomes de sólidos) no quadro.

I está sentado com as costas apoiadas na parede e as pernas esticadas e direção a lateral direita de sua carteira. Este pega sua cola e passa a mesma em seus dedos enquanto observa a correção.

Já L está tentando desentupir a tampa da cola branca.

Enquanto isso, a professora seguia com a correção da atividade. L e I participaram apenas de alguns momentos desta correção.

Logo após a correção, a professora diz:

P: Vamos fazer uma lista dos sólidos que encontramos nesta atividade?

Poucos alunos ajudam na nomeação destes sólidos no quadro, porém com a contribuição destes poucos alunos, a professora segue escrevendo no quadro estes nomes.

A professora solicita que os alunos copiam do quadro a lista construída coletivamente. Ambos alunos procuram copiar a lista o mais breve possível.

Logo depois da cópia, a professora solicita que os alunos escolham um dos sólidos e desenhem o mesmo no caderno. (aula PZDP2).

Percebemos que o que se destaca nesta cena é a participação dos alunos I e L. É possível identificar a falta de interesse por parte deles em participar do processo de correção, pois se dedicam a conversar entre si durante alguns momentos da atividade.

Podemos constatar que o interesse dos alunos I e L estava apenas em conversar um com o outro. Nesse sentido, acreditamos que a professora participante poderia aproveitar este interesse de ambos para desenvolver atividades em grupo, de modo a desafiá-los para resolver os problemas de forma conjunta.

Nessa premissa, Santos e Martins (2015, p. 405) afirmam que

[...] esse fazer pedagógico para alunos com Deficiência Intelectual, na perspectiva da organização de um ambiente escolar inclusivo, considera as diferenças, garantindo a sua participação efetiva em todas as práticas educativas, favorecendo a atividade conjunta e a cooperação entre todos os alunos da sala de aula, que são participantes desse cenário escolar, criando novas expectativas de aprendizagem para todos.

Em relação ao planejamento das atividades pelo professor, questionamos a PZDP1 acerca de quais elementos são levados em consideração na hora de planejar, e ela respondeu:

Na hora de planejar, eu levo em conta as coisas que já deram certo com a turma: coisa que eu percebi que eles gostam, que eles se interessam ou o que eles se dedicam mais [...] (PZDP1).

Verifica-se, para tanto, que a PZDP1 afirmou considerar importante o interesse de seus alunos no momento de seu planejamento. Para Avelar (2015), esta é uma preocupação importante, visto que, por ser a principal tarefa do professor – que seu aluno aprenda –, é essencial que o mesmo lance mão de recursos que alimentem o desejo de aprender, e que esse interesse se mantenha de forma duradora, por si mesmo, pelo desejo em aprender.

Nesse sentido, Targa, Paim e Paredes (2011, p. 104) também salientam:

Percebemos a importância do professor como estimulador do interesse e da motivação. Essa instigação pode ser feita por meio de aulas bem planejadas, diferenciadas e com a utilização de recursos didáticos que propiciem o interesse dos estudantes e sua conseqüente motivação. Os estudantes possuem suas particularidades e respondem diferentemente a diferentes estratégias didáticas. Todavia, o professor pode adaptá-las, visando atender à necessidade da turma como um todo.

Cabe destacar também que, de acordo com Santomé (1995, p. 229), é possível que os interesses sejam gerados intencionalmente. Para tanto, será preciso selecionar cuidadosamente os tópicos que sirvam como organizadores do trabalho na sala de aula, de modo a apresentá-los de maneira atraente. Desta forma, o papel se torna estimulador, acrescentando novos interesses e necessidades aos estudantes – o que é fundamental.

Dentre as observações realizadas na turma da PZDP1, destacamos mais um episódio:

A professora iniciou a explicação do conteúdo pronomes. Entregou um texto explicativo e ao longo da leitura do mesmo, de forma coletiva, a professora contou com a participação dos alunos.

Os alunos se mantiveram atentos e buscaram participar ativamente. Alguns respondiam as indagações da professora, porém alguns permaneciam em silêncio. O aluno R ficou em silêncio ao longo de toda a atividade.

Em seguida a professora passou um exercício para que os alunos fizessem a atividade relacionada ao conteúdo “pronomes”.

Logo após ela explicou como deveriam realizar a atividade, reforçando o conteúdo já mencionado. O aluno R, presta atenção na explicação da professora.

Na atividade há perguntas cujas palavras destacadas na mesma devem ser substituídas por pronomes. O aluno F que senta no 5º lugar da terceira fileira do lado direito (mais distante da porta da sala de aula), respondeu as questões com sim ou não, ao contrário do que a professora havia explicado.

A professora sentou-se em sua cadeira de modo a aguardar que cada aluno terminasse a atividade. Pouco tempo depois, a professora realizou a correção no quadro e, ao ver que havia errado a realização da atividade, o aluno F corrigiu a mesma, apesar de não ter iniciado com letra minúscula todas as suas frases.

Em seguida, cada aluno colou sua atividade no caderno e aguardaram os próximos comandos da professora.

A professora entregou uma outra folha com outra atividade envolvendo pronomes.

A atividade consistia em trocar os substantivos próprios destacados por pronomes. Os alunos desenvolveram suas atividades sem grandes dificuldades. O aluno F conseguiu realizar esta segunda atividade.

A professora novamente realizou a correção da atividade no quadro. O aluno R manteve-se em silêncio, porém realizou suas atividades sem grandes dificuldades. O mesmo manteve-se em silêncio, porém atento à correção da mesma.

Após um questionamento da professora, o aluno R participou respondendo o questionamento da professora. (aula PZDP1).

Vimos que o aluno F mostrou-se desatento, uma vez que realizou a atividade sem estar seguro em relação ao que realmente era para ter sido feito. Em contrapartida, a professora, apesar de considerar o interesse e as práticas que deram certo no momento do planejamento, não percebeu nesta aula que F não havia compreendido a atividade proposta, provavelmente porque nessa aula não se aproximou dos alunos para esclarecer suas dúvidas no momento em que faziam a atividade.

Vygotsky (2007) enfatiza ser possível, por meio das funções cognitivas, dirimir a defasagem desses alunos com os processos de estimulação, para que todos os alunos cheguem a um nível de aprendizagem satisfatório e o “observar e fazer”. Além disso, o mesmo autor destaca a importância do professor neste processo, visto, que sem este, não é possível que o aluno atinja as formas mais elaboradas do pensamento abstrato.

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 101-102).

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades planejadas junto aos alunos com DI e aos demais alunos da Classe, questionamos a participante PZDP1 que afirmou não gostar de realizar modificações nas atividades planejadas, visando o atendimento de seu aluno com DI. Nesse sentido, complementou:

Eu não gosto muito de aplicar atividade diferente de um aluno para outro, ainda mais que eles são grandinhos e eles já percebem e eles entendem né, que uma atividade é diferente da outra devido as dificuldades e facilidades deles e como o R é um aluno que acompanha a turma, ele acompanha bem mesmo, assim tem um

aluno que têm mais dificuldades do que ele por exemplo... eu não faço atividade diferenciada para ele, mas por exemplo... na outra escola que eu tinha um aluno DI e ele era um pouco mais comprometido do que o R ...eu precisava aplicar prova de maneira diferente com ele, então a avaliação dele era diferente, mas ali na hora de aplicar era basicamente a mesma coisa. (PZDP1).

Vemos que a professora caracterizou a utilização de uma atividade diferenciada para o aluno com DI como algo inapropriado, uma vez que acredita que este se sentirá inferior aos demais por realizar uma atividade diferente.

Souza (2007, p. 101) concorda com a participante ao afirmar que realizando diferenciações no currículo de forma estratificada o professor tende a “agravar as desigualdades entre os alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade, além de não causar melhorias significativas de aproveitamento, a não ser por parte de alunos que já partem de situações de bom aproveitamento”.

Segundo o mesmo autor, é fundamental que o professor adote uma atitude crítica em relação ao currículo formal, o aprofundamento do conceito de experiência do aluno, maior sensibilidade no que diz respeito à diferença de cada aluno em sala de aula, bem como a busca por se apropriar de mais estratégias antes de realizar tais modificações.

Fizemos o mesmo questionamento relacionado ao desenvolvimento das atividades planejadas para a PZDP2, que respondeu:

No momento de desenvolver as atividades, penso nas dificuldades que eles têm, então tento adaptar as atividades ao nível deles. Já os conteúdos eu tento trabalhar o conteúdo do ano deles, mas de forma diferente e lúdica. Eu penso também nas dificuldades gerais e específicas. Para os alunos não perceberem dou a mesma atividade, porém com acompanhamento [...]. (PZDP2).

Assim como a PZDP1, a PZDP2 afirmou não aplicar atividades diferenciadas a seus alunos. Em sua prática, afirmou considerar as dificuldades destes e tentar adaptar as atividades escolhidas a estas dificuldades. Outro elemento a ser considerado é o fato de utilizar metodologias e recursos lúdicos para ensinar, que, segundo Silva (2020, p. 13) são essenciais,

[...] no desenvolvimento humano, acrescentando ingredientes indispensáveis no relacionamento interpessoal, facilitando também a criatividade e estabelecendo relações. A ludicidade é uma

necessidade do ser humano, independentemente da idade, e não pode ser vista como mera diversão, pois está ligada ao processo dinâmico da educação, a fim de estabelecer relações concretas no processo de construção do conhecimento; é também indispensável à saúde física, emocional e intelectual, uma vez que está presente na cultura dos povos desde os tempos mais remotos. É importante lembrar que o deficiente intelectual aprende melhor quando está em contato com recursos concretos.

Diante disso, destacamos a seguir um trecho de uma das observações realizadas na turma da PZDP2. Nesta cena é possível constatar que a professora desenvolve a mesma atividade com todos os alunos e dedica-se a orientar o aluno Le em suas dificuldades para que este possa realizar a tarefa, muito embora podemos perceber que a atividade proposta se encontrava um pouco distante das suas possibilidades de realização. Como veremos, Le apresentou dificuldades para compreender cada um dos sons das letras que a professora pronunciava na tentativa de ajudá-lo a realizar os exercícios.

A professora passa de mesa em mesa para realizar as devidas orientações e apontamentos, para que os alunos consigam produzir apesar das suas dificuldades (utiliza métodos orais de alfabetização para que os alunos consigam realizar a escrita correta de cada palavra construída).

Enquanto a professora está distante de Le (que se senta na primeira carteira ao centro da sala), este vira-se para trás e se debruça sobre a mesa.

Após perceber que a professora se aproxima de sua carteira, Le diz: Professora, eu não estou conseguindo fazer!

A professora se dirige até sua carteira e o auxilia no processo de reestruturação de sua frase. A mesma faz o som de cada uma das letras para que Le perceba a letra correta a ser escrita.

P: Eu... eu... essss... essss....esss não é issss, é esss... o que que faz essss... essss... – diz a professora ao apagar a palavra construída pelo aluno.

Le imediatamente olha para seu caderno, mas a professora o adverte:

P: Olha pra mim, Le... é esssss...

Le olha em direção à boca da professora e responde:

Le: É um “s”?

P: Vou falar de novo. Olha pra mim, ó... é esssss...

Le: É...

P: Qual eu falei primeiro? Como escreve? Essss....

O aluno olha atentamente para a boca da professora e diz:

Le: É “e”...

P: Então escreve...

Le: “s”...

Ao observar outra palavra incorreta, a professora pergunta:

P: “co”... vo?

O aluno imediatamente apaga a palavra e escreve cada sílaba

cuidadosamente.

A professora diz:

P: Eu escovo os dentes.

Ao observar que o aluno se equivoca ao escrever a frase, a professora repete os sons de cada sílaba para que o aluno consiga registrar a frase.

P: Eu esss... có... vo... osssss... me... uss... é uma palavra só... me... usss.... den... tessssss.

Le registra adequadamente a frase. (Aula de PZDP2).

Constatamos em nossas observações que, de fato, as atividades aplicadas nas duas turmas eram as mesmas para todos os alunos. Entretanto, a forma com que tais atividades foram aplicadas é que diferiu na postura de ambas as professoras. A PZDP1, apesar de utilizar materiais concretos em algumas de suas aulas, não se aproximava com frequência de seus alunos, de modo a orientá-los de forma específica acerca do desenvolvimento de cada atividade. Já a PZDP2, logo após a explicação de cada atividade, ia ao encontro de seus alunos, a fim de verificar se estes haviam entendido as explicações dadas, ou se estavam encontrando dificuldades para resolver os problemas propostos.

Ao analisarmos as percepções e as práticas das professoras, percebemos semelhanças e diferenças existentes entre suas respectivas práticas: apesar de cada uma ter uma postura singular no que diz respeito às práticas de ensino, ambas têm a preocupação de motivar e atender as necessidades de seus alunos. Além disso, verificamos que, apesar de variarem os recursos utilizados, não se utilizavam de metodologias diferenciadas, como é apregoado pela proposta de diferenciação pedagógica.

De acordo com Marin e Braun (2020), cada sujeito da aprendizagem precisa ser conhecido em contexto, por isso, recursos e estratégias devem ser elaborados e personalizados como apoios, servindo até mesmo em benefício de outros estudantes das classes comuns. Diante de tal configuração, a diferenciação pedagógica é vista como uma “possibilidade de enriquecimento curricular [...] em contraposição à ideia de redução, ou empobrecimento dos conteúdos” (GARCIA, 2006 apud MAGALHÃES; SOARES, 2016, p. 1131).

A diferenciação pedagógica propõe pensar o currículo de uma forma mais flexível, em outras palavras, permite “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Alinhada a esta perspectiva está também o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) que propõe o desenvolvimento do currículo a partir da redução de barreiras de ensino e aprendizagem por meio do planejamento, da elaboração de materiais e estratégias pedagógicas, bem como das maneiras de avaliar todos os alunos sem exceção.

Questionamos também as professoras das turmas ZDPs a fim de compreendermos como ocorre o processo avaliativo em sala de aula. As docentes responderam da seguinte maneira:

No dia a dia eu acompanho as correções em caderno de atividades né, então eu percebo como eles estão. [...] E aí no final do trimestre... do primeiro trimestre, eu também apliquei uma avaliação com os alunos, mas a avaliação eu coloquei uma nota para eles não se sentirem tão diferentes assim em relação as outras turmas, porque eles veem os colegas fazendo prova e recebendo nota. Então nós fizemos a prova assim: eu apliquei uma nota, só que essa nota não foi lançada ao sistema porque como é um programa da prefeitura, eles não são avaliados de maneira a mensurar ali quantitativamente a aprendizagem deles. A avaliação assim que a gente vê mesmo se vai ou não vai passar, seria mais no final do ano, mas eu os avalio trimestralmente nesse tipo de avaliação. (PZDP1).

Complicado avaliar. Faço observações e registro os avanços na ficha de acompanhamento. Faço uma avaliação formal, mas não é eficaz, pois o resultado depende da influência de vários fatores. Elas são feitas no último semestre. (PZDP2).

No primeiro relato percebemos que apesar de a professora ter afirmado acompanhar o desenvolvimento de seus alunos diariamente por meio das correções dos exercícios, a avaliação trimestral foi o instrumento mais utilizado para validar o conhecimento de seus alunos.

Considerando que tal instrumento é elaborado a partir dos conteúdos ensinados, muitas vezes ignorando as especificidades de cada aluno, podemos constatar que avaliações como esta não mensuram a real aprendizagem, uma vez que cada aluno aprende de uma maneira.

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos (BEYER, 2006, p. 65).

Outro elemento importante a ser evidenciado é o fato de a primeira professora atribuir nota à prova, para que os alunos não se sintam diferentes dos alunos das outras turmas. Tal fato nos faz perceber que, apesar de a Classe ZDP ser considerada uma Classe Comum, os próprios alunos demonstram que não se sentem iguais aos demais.

Em relação à simples atribuição de notas, Hoffmann (2009, p. 11) elucida:

Muitos professores sabem que os alunos não sabem, mas não sabem o que não sabem. E isto acontece porque se limitam a corrigir tarefas, a atribuir notas e a calcular médias. Notas e conceitos são registros genéricos e superficiais da aprendizagem, que podem transformar-se, em decorrência do viés comparativo, em perigoso instrumento de exclusão.

Já no que diz respeito ao fato da PZDP1 ter afirmado que atribuía notas com o intuito de fazer com que os alunos se sentissem iguais aos demais, tal relato suscitou em nós o seguinte questionamento: como um aluno pode se sentir igual em um ambiente que é diferente da classe comum, que adota um método diferenciado, que possui uma quantidade de alunos diferenciada, tais quais as formas avaliativas? Nesse sentido, podemos rapidamente constatar que, mesmo que se tenha a intenção de disfarçar o real propósito da Classe ZDP, há um fator que não se pode camuflar: a segregação que ali existe.

No segundo relato vemos que a professora afirmou reconhecer que a avaliação formal é ineficaz em sua turma, e mesmo assim é um protocolo que segue semestralmente. Neste sentido, Stainback e Stainback (1999) aponta como prejudiciais as avaliações padronizadas na prática educacional e destaca como positivas as avaliações que realmente levam em conta a singularidade dos alunos, as habilidades e conhecimentos necessários ao funcionamento destes na sociedade, uma vez que podem ajudá-los a identificar e entender o que eles precisam para serem bem-sucedidos sem desmoralizar suas noções de indivíduo.

De acordo com Souza e Macedo (2012, p. 279),

O que se denomina frequentemente por avaliação são apenas instrumentos utilizados para a sua objetivação. A avaliação deve ser identificada como processo e não como um fim, utilizada unicamente para detectar quantitativamente o que o aluno memorizou. Uma avaliação realizada apenas em etapas estanques da formação dos alunos desconsidera o caráter processual, portanto histórico, da

apropriação dos conceitos e nega a historicidade humana, o que resulta em exclusão, que traduzimos neste trabalho como marginalização.

Em sua pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, Pletsch e Oliveira (2014) constataram a existência de muitos instrumentos avaliativos que viabilizam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, revelando não apenas as limitações, mas também as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo as autoras, as avaliações formais não devem ser os únicos instrumentos a serem aplicados no decorrer do processo avaliativo, uma vez que existem outras formas de registro capazes de apontar a evolução dos alunos.

Sartoretto (2010) e Pletsch e Oliveira (2014), destacam o portfólio como instrumento que contribui significativamente para esse acompanhamento. Segundo os autores, a utilização deste instrumento permite conhecer a produção individual dos alunos e analisar a eficiência da prática pedagógica do professor.

Neste sentido, torna-se emergente o ato de pensar e refletir sobre os instrumentos de avaliação no processo educativo dos alunos com NEE, uma vez que é fundamental observar, diagnosticar e refletir a respeito das formas de ensinar e aprender, a fim de promover o acompanhamento efetivo da aprendizagem dos alunos, sem que este processo se torne uma ferramenta de segregação, mas sim de socialização e apropriação dos conhecimentos científicos.

Nesta subcategoria analisamos as percepções e as práticas dos professores das salas ZDP e vimos que de certa forma elas reconhecem seu caráter segregador. Além disso, vimos que as práticas docentes precisam ser aprimoradas para se compatibilizar com a proposta de diferenciação pedagógica, bem como seus processos avaliativos.

Assim, com o objetivo de entendermos melhor o universo das Classes Especiais, apresentamos como próxima categoria as percepções e práticas das professoras destas classes.

4.3.3 Percepções e Práticas das Professoras das Classes Especiais

Como já mencionado, realizamos entrevistas e observações em duas turmas de Classes Especiais, cujos dados considerados de maior relevância apresentaremos a seguir.

Diante disso, iniciamos destacando a resposta da PCE1, que ao ser questionada a respeito de como percebera a participação e as dificuldades de seus alunos, respondeu:

[...] desde o ano passado que eles estão comigo, eles, assim... Avançaram bastante, e cada um tem o seu avanço, dentro da sua limitação. O aluno E, por exemplo. Hoje ele já está lendo, já, palavrinhas simples. O ano passado, ele só identificava as letras e reconhecia os sons, né. Hoje não. Hoje, ele já sabe, já! Ele já consegue juntar as sílabas e fazer a leitura, já consegue formar frases com auxílio, com ajuda, né... E ele não conseguia fazer nem isso. Na Matemática, ele se sobressai, ele é melhor... Ele tem mais facilidade, né. E se desenvolveu, já conseguiu aprender horas. Esses dias, eu tava trabalhando com horas, voltei no conteúdo e ele aprendeu assim, pelo menos, a hora inteira e hora e meia. Ele consegue resolver, consegue fazer... Ele é uma criança bastante agitada, se ele não estiver medicado, a gente não consegue trabalhar, porque ele aí fica o tempo todo disperso e conversa muito, fala muito. Então é essa situação. (PCE1).

A PCE1 demonstra conhecer as limitações de seus alunos. Entretanto, é notável que, apesar destas limitações, a professora percebeu pequenos avanços em alguns deles. Além disso, acredita que estes podem aprender num momento futuro. Esta percepção está alinhada ao que Vygotsky (2009b, p. 241) defendia, visto que o autor considerava que o processo de formação de conceitos não é algo natural, nem depende de um tempo predeterminado para acontecer; pois este ocorrerá independentemente da existência ou não de alguma deficiência, se a criança apropriar-se de conhecimentos sistematizados, extrapolando o limite da sua experiência imediata.

Para ilustrar a prática da PCE1, apresentamos abaixo o seguinte episódio:

Estavam na sala cerca de 4 alunos além da professora (P): A., Pe., J.V., E, e D. A professora solicita que J.V. faça a leitura do texto “A borboleta e o besouro” a partir de seu auxílio apontando para cada palavra à medida que é lida. Após a leitura silabada do aluno, a professora diz:

P: Olha só... Lembrem-se que nós estamos trabalhando com S com som de Z.

Em seguida, a professora faz a leitura do texto que estava previamente escrito no quadro de giz, em voz alta para os alunos, apontando com a régua cada palavra lida de modo que os alunos acompanhem cada parte lida do texto.

Após ler o texto, a professora questiona:

P: Olha só, o que vocês perceberam nesse texto? Que tem o que?

J.V: S

P: S... Que é o som de...

P e J.V. : Z!

P: Algumas palavras são escritas com S mas têm o som de Z!

Vamos ver... Qual que é o título dessa história?

J.V. A borboleta e o besouro.

P: A borboleta e o be...souro!

Então esse é o título... mas a borboleta estava feliz ou estava triste?

J.V.: Triste!

P: Por que?

Pe: Por que o besouro...

P: Que que o besouro fez?

Pe: Assustou ela.

P: Antes de ele assustar ela, ele fez alguma coisa... Ele pegou que flor? A flor mais o que?...

A: Ele pegou a flor...

P: Ele pegou a flor mais viçosa! O que será que significa viçosa?

Pe: Cheirosa!

P: Cheirosa? Será que é cheirosa°

J.V.: Não!

P: O que será que a palavra viçosa significa?

Os alunos responderam:

A: Bonita!

P: Bonita! É a flor mais bo... nita do jardim! E é a flor que morre de ciúmes... O que a flor desejou para o besouro?

A: Que ele saía...

P: Ela desejou que ele caísse de lá... Só que ele não caiu...E ele começou o que?

Pe: Bater as asas...

P: Não... ele começou a zum... bir! Ai a flor ficou assustada com o besouro... com o barulho dele e ela resolveu ficar bem quietinha na margarida que é uma outra espécie de flor e não saiu de lá enquanto o besouro não foi em... bora.

P: Primeira coisa que vocês vão fazer... vocês vão pegar um lápis de cor clara... não quero cor escura... Nós vamos circular as palavras escrita com S mas com som de Z no texto. Vamos ver... Vamos lá... Lá no título tem alguma palavra escrita com S mas com som de Z?

J.V.: Besouro!

P: Besouro! Então circula lá. – a professora pega o giz colorido e circula a palavra besouro no quadro de giz.

P: Primeira coisa que eu vou perguntar antes de começar a circular... Quantos parágrafos tem no texto?

Pe: Deixa eu ver!

Os alunos nesse momento começam a contar cada parágrafo apontando com o dedo.

Logo após cada aluno contar à sua maneira a quantidade de parágrafos, a professora diz utilizando régua para apontar para cada parágrafo.

P: Toda as vezes que eu tenho esse espaço do texto – diz a professora apontando para o início de cada frase, o parágrafo...

A professora continua:

P: Já é um pa... rágrafo!

Terminou a pontuação final, terminou o meu pá... rágrafo. Olhem quantos parágrafos eu tenho aqui! Um.. dois.. – a professora faz a contagem dos parágrafos com o apoio dos alunos e o auxílio de uma régua.

Os alunos, com o auxílio da professora circulam as palavras com S com som de Z no quadro e, respectivamente, fizeram isso em seus textos.

Percebemos que a professora propôs uma atividade coletiva, na qual cada aluno pode responder oralmente as questões de interpretação de texto, e transcrever as respostas em seus cadernos. Vimos que os alunos E e D foram os que menos participaram da aula, apenas transcreveram as respostas construídas coletivamente em seus cadernos. Entretanto, percebemos poucas dificuldades por parte dos demais alunos em compreender e responder os questionamentos da professora.

Neste episódio vimos que a PEC1 recorreu à correção coletiva, e que nesse caso foi um procedimento efetivo para que todos pudessem realizar a atividade, embora os alunos A e D não participaram oralmente, e dessa forma não podemos saber se entenderam a tarefa ou apenas copiaram. Com base em Nascimento e Amaral (2012, p. 577), nessa experiência coletiva “as relações sociais constituem o elemento fundamental do desenvolvimento e, por essa razão, a coletividade viabiliza um espaço para o diálogo e para a consolidação de práticas cotidianas, potencializando papéis e avanços cognitivos a cada um”. Nesse sentido, Turra e Santos (2002, p. 18) destacam que “ninguém sabe tudo, todos sabemos algo”, enfatizando assim a importância do papel do outro na construção coletiva do conhecimento.

Por se tratar de uma atividade de Língua Portuguesa e pelo fato destes alunos estarem em processo de alfabetização, Figueiredo (2008, p. 41) destaca que experiências como estas de

Aprender a ler, compreender, e interpretar o que está escrito, favorece a interação do sujeito com a sociedade e o exercício da

cidadania e, conseqüentemente, a sua inclusão dos diferentes aspectos da vida social. Alfabetizar letrando demanda uma prática pedagógica que considere o sujeito para além do aspecto cognoscente, visto que integra suas dimensões histórico-culturais e sociais.

Percebemos que a professora, apesar de não conseguir que todos participassem da aula, por ser um grupo composto de poucos alunos, conseguiu acompanhar o desenvolvimento das atividades, visto que observava os cadernos dos alunos durante a atividade para verificar se suas respostas estavam corretas.

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades planejadas, a PCE1 relata:

Então..., no momento que eu tô nas atividades né... eu procuro sempre partir do concreto com eles... então é isso! É assim sempre que eu começo... então eu parto ali do concreto para depois eu conseguir abstrair e para depois eu trazer para o conteúdo sistematizado ali, né. Por exemplo, é assim... quando eu vou preparar meu planejamento, e vou trabalhar matemática. Vamos supor: as operações lá com os meninos... Aquela turminha: o L e o A, eu cobro, trago uma atividade diferente... é a mesma coisa, mas é diferente, porém com menor grau de dificuldade, porque eles não estão no mesmo processo dos outros e então eu faço assim com os outros... eu já puxo mais. Tipo assim... igual... eu trabalhei com jogo com o material dourado e aquela criança assim... o J que eu sei que ele já tá sabendo mais, eu passo atividades com um grau de dificuldade maior, tipo assim... eu aumento o grau de dificuldade da atividade. É a mesma atividade menos para os dois: para o L e para o A. Para o L e o A eu dou $6 + 5$, é a mesma proposta, e para os outros os números serão maiores porque eu já sei que eles sabem... é assim que eu faço com eles.

Por ter compreendido que a pergunta tratava da forma como trabalha em sala de aula com seus alunos, a PCE1 procurou detalhar as estratégias pedagógicas que utiliza com o intuito de promover a aprendizagem de seus alunos.

É perceptível que a professora participante diz fazer modificações nas atividades a fim de oportunizar que os alunos com maiores dificuldades realizem atividades diversificadas voltadas ao nível de aprendizagem de cada um, entretanto, com base no mesmo conteúdo que está sendo ensinado a turma.

Tais modificações se assemelham ao conceito de diferenciação pedagógica, o qual, de acordo com Tomlinson (2008), ao ser efetivamente promovido em sala de aula, assegura que todos os alunos desenvolvam suas

capacidades e áreas de conhecimentos essenciais, a partir dos seus próprios pontos de partida. No ensino diferenciado ou da diferenciação pedagógica,

[...] o professor avalia e monitoriza de perto capacidades, níveis de conhecimento, interesses e métodos mais eficazes de aprendizagem para todos os alunos e planifica, em seguida, as aulas e as tarefas tendo em mente todos esses diferentes níveis. [...] Uma aula diferenciada designada por um professor reflecte o entendimento actual que este tem sobre o que a criança deve desenvolver a nível de conhecimento e capacidades. Esse entendimento é evolutivo e mudará durante o ano lectivo. (...) Um dos seus objetivos deve ser ajudar cada aluno a tornar-se cada vez mais autónomo (TOMLINSON, 2008, p. 72).

Em outras palavras, como dito anteriormente, assumir a diferenciação pedagógica como resposta educativa às necessidades dos estudantes implica que o professor veja cada aluno em meio a sua singularidade e lhe ofereça propostas pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento (MARIN; BRAUN, 2020).

Questionamos a PCE1 em relação a como ela avalia o desempenho dos alunos com DI e obtivemos a seguinte resposta:

A avaliação é contínua, então cada dia é um processo de aprendizagem deles, é o que eu faço... eu vou vendo, eu vou percebendo isso neles né, e nesse momento eu não faço registro... é na minha cabeça... só que assim... eu tenho esse registro, essa confirmação do aprendizado deles, quando eu aplico uma avaliaçãozinha. Por exemplo: já acabou agosto, setembro, outubro, aí eu aplico uma provinha.

No ano passado, eu aplicava mais e o que acontece... eu vi aqui eles tinham muito receio das avaliações... eles tinham um trauma... pensavam que não iam dar conta de fazer, que não iam conseguir, entendeu? Então nesse ano eu parti de uma outra forma; eu comecei igual eu tô trabalhando com eles, e agora eu acho que é propício aplicar uma avaliaçãozinha para ver o que realmente eles sabem, pois hoje eles têm menos medo. Hoje eles já pedem “quando que nós vamos fazer avaliação?” Isso é por causa de passar para o outro ano. Antes, em dia de prova eles falavam assim: “Ah! Hoje é avaliação? Mesmo sendo uma coisa que eles já tinham feito e que já sabiam, tinha coisa que faziam de memória e tinha atividades que eles sabiam fazer de memória, mas não que eles soubessem. Eles tinham muito receio e frustração porque, digamos assim, não davam conta de fazer né. Então esse ano eles estão melhores e esse ano eu creio que vai ser mais diferente.

Formalmente eu faço um relatório no fim do ano e mando parecer para a Secretaria de Educação. Eu faço a reclassificação só no final do ano. Se eles forem reclassificados para uma sala ZDP, eu acredito que vai ser mais fácil para eles aprenderem e se desenvolverem do que uma sala de ensino regular, porque os

conteúdos são mais cobrados no ensino regular e eles não vão dar conta. (PCE1).

Vemos neste relato que a professora ao longo das aulas percebeu o desenvolvimento de cada um de seus alunos de forma natural, não recorrendo a avaliações formais, até porque destaca que estes são resistentes ao processo de avaliação atualmente vigente na Rede Municipal de Ensino. Além disso, é possível constatar que a professora percebe que a sala ZDP se diferencia da classe comum no que diz respeito ao nível de dificuldade dos conteúdos e à forma de encaminhamento dos alunos para essas salas. Tal observação denota o raciocínio de homogeneização do ensino, uma vez que os alunos são dispostos nesses três níveis turmas: Classe Especial, Sala ZDP e Classe Comum, com cada classe apresentando níveis de exigências diferentes.

O fato de a professora participante conhecer as dificuldades de seus alunos por meio de avaliações diárias e não formais, provavelmente a torna capaz de pensar em ações efetivas para se alcançar a aprendizagem. Sobre o assunto, Santos e Varela (2007) explicam que às avaliações aplicadas com o intuito de informar o professor e o aluno a respeito do resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares, é dado o nome de Avaliação formativa. Segundo os mesmos autores, é por meio desse tipo de avaliação que o professor consegue localizar a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações e assegurar o alcance dos objetivos.

Segundo Sant'anna (2001, p. 34), a referente modalidade de avaliação informa o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados

[...] durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios).

De acordo com Fernandes e Viana (2009), a avaliação da aprendizagem também pode contribuir ativamente no conhecimento das dificuldades enfrentadas em determinadas áreas do saber ou do fazer, uma vez que é capaz de incentivar esse aluno a aprender e a se desenvolver. Em outras palavras, a forma tradicional de avaliar não considera seus limites e potencialidades, e colabora para que o aluno

fique retido por não aprender, o que é injustificado, incoerente e inconstitucional.

Nesta perspectiva, a fim de compreendermos melhor como são desenvolvidas as atividades propostas na sala sob responsabilidade da PCE1, destacamos abaixo o trecho de uma das observações realizadas em sua turma.

As alunas N e K estão sentadas juntas resolvendo uma operação de adição com centenas. A professora as orientou, assim como todos os alunos, a resolver a continha sorteada para elas em uma folha e, depois, representar o resultado na forma de material dourado. N termina rapidamente e diz para K:

N: Acabei!

K está contando os cubinhos que representam a unidade, um a um, e, ao ouvir sua colega dizer que acabou, faz sinal de “espere” com a mão esquerda para que esta silencie e espere ela terminar a contagem do material dourado antes de iniciar qualquer diálogo.

K utiliza como estratégia o próprio material dourado para realizar a operação e, neste momento, está contando as dezenas. Ao ver a professora colocando a pontuação de outros colegas no quadro, K diz à professora:

K: Professora, coloca o nosso ponto aí pra gente!

N complementa:

N: Sim, professora! É daquela outra rodada ainda, você esqueceu de dar.

A professora olha para as meninas e, em seguida, marca um ponto para elas.

K bate na carteira três vezes e fala:

K: Professora, vem aqui, fazendo favor?!

Após passar pela carteira de uma dupla de alunos que estava próxima às duas, aproxima-se da mesa de ambas. K mostra a folha de sua operação e pergunta, apontando com o dedo para a conta que acabara de fazer:

K: Professora, aqui ó, tá certo?

A professora se posiciona no meio das duas, coloca a folha sobre a mesa e corrige a soma, questionando-as sobre cada parte da conta. Faz isso com N, que, após a professora declarar que ela acertou a conta, comemora com palmas e gritos agudos, porém baixos. Em seguida, faz a conferência da conta de K, que, por sua vez, acerta a conta. Entretanto, representa-a de forma incorreta. Após ver seu equívoco, imediatamente manipula o material dourado para fazer a representação do mesmo.

K apaga o que havia feito, a professora se afasta, pega duas fichas pequenas escritas que estavam em sua mesa e, poucos segundos depois, retorna com duas fichas contendo dois números distintos. A professora entrega o primeiro número para a aluna N e faz a seguinte pergunta:

P: Que número é este, N?

N: Cento e trinta e dois.

A professora entrega outra ficha contendo outro número e diz:

P: Que número é este, N?

P: Cento e oitenta e seis.

A professora diz:

P: Agora faça a soma! – e se afasta.

N inicia armando a operação na folha.

K, neste momento, acaba de realizar a representação do número que a professora havia solicitado, volta seu tronco para o canto direito da sala (no sentido onde estava a professora naquele momento) e diz:

K: Professora, acabei!

A professora, que estava auxiliando a equipe de 3 alunos que estavam sentados neste mesmo no canto direito da sala, dirige-se até a aluna K, observa sua representação e diz:

P: Isso, muito bem! Agora conta quanto tem cada parte que você representou.

K começa a contar de 10 em 10 cada dezena e de 1 em 1 cada unidade até acabar sua representação, enquanto N e sua professora a observam.

N conclui sua operação e auxilia K, que, por sua vez, é informada pela professora de que sua adição agora estaria correta. (aula da PCE1).

Percebemos neste episódio que apesar de K demonstrar dificuldade em resolver a operação, a aluna se dedicou a compreender como solucioná-la. Para tanto, solicitou que a professora examinasse sua atividade e fizesse as devidas orientações.

Verificamos também que a PCE1 promoveu troca de saberes entre seus alunos por meio da separação da sala em grupos, e faz uso de materiais concretos para favorecer a compreensão do conteúdo proposto

Nesse sentido, Fiorentini e Miorim (1990, p. 3) afirmam que

Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um 'aprender' mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e por que faz. Muito menos um 'aprender' que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade.

Turrioni e Perez (2006, p. 61) explicam que o material concreto é fundamental para o ensino experimental, uma vez que “facilita a observação, análise, desenvolve o raciocínio lógico e crítico, sendo excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos.” A seguir, apresentamos as análises sobre as percepções e as práticas da PCE2.

Questionamos ainda a PCE2 acerca de como desenvolvia as atividades planejadas para os alunos com DI, e obtivemos a seguinte resposta:

O conteúdo é igual para todos, a gente só muda a maneira de trabalhar, entendeu? Cada um é de um jeito, entendeu? Eu faço direto para turma toda atividade, mas os que tem apoio tem que ter adaptação que o professor de apoio tem que fazer.

Percebemos que a professora participante disse utilizar-se de um mesmo currículo, entretanto, modifica a forma de trabalhar este currículo, de modo a atender as necessidades educacionais de cada aluno, considerando seu contexto de turma heterogênea. Para ilustrar a forma como a PCE2 desenvolvia as atividades em sua turma, apresentamos a seguir a descrição de um trecho de uma aula observada, na qual após retomar o conceito acerca do gênero “legenda de fotos” com seus alunos (gênero que, segundo a ela, estava sendo trabalhado há duas semanas), distribui uma atividade impressa de interpretação de uma legenda de foto sobre reciclagem, a fim de que respondessem de forma oral e coletiva. Após a interpretação coletiva do texto, solicitou que seus alunos localizassem e circulassem na atividade as palavras com F.

Nesse momento Pe levanta-se de sua carteira e passa a movê-la em direção à fileira mais próxima, situada à esquerda. Pe deixa sua carteira e cadeira posicionada a frente da 2ª fileira mais próxima à porta e senta-se na cadeira que está localizada logo atrás da sua. O mesmo fica por dez minutos com a cabeça apoiada sobre seus braços e depois vira seu corpo para traz em direção à carteira da pesquisadora e passa a observar o caderno da mesma.

Nesse momento Re também se levanta, vai até o armário onde estão os jornais. Este armário está no canto esquerdo da sala, também ao fundo. Lá ela pega os jornais, coloca sobre as carteiras laterais (mais próximas da porta) e o folheia. Logo após, vai até o mesmo armário e pega três livros que estão na quarta prateleira e os coloca sobre a carteira mais próxima localizada na fileira central da sala.

A professora regente vai até a aluna Re, pega os livros que estão sobre a carteira e os coloca novamente no local onde estavam.

A professora pega na mão direita da aluna e a leva até sua carteira, em seguida, após fazê-la sentar, solicita que continue fazendo a atividade dada inicialmente.

A professora retorna para sua carteira e orienta os alunos H e J na conclusão de suas atividades.

Depois pede que estes escrevam a letra F no quadro. A aluna Re conclui sua atividade e se dirige novamente à carteira da pesquisadora com sua atividade em mãos para mostrá-la.

Re diz:

Re: Olha o que fiz?

A pesquisadora responde:

P: Nossa, que lindo Re! Parabéns!

Após receber o elogio, Re sorri, puxa uma cadeira próxima e senta-se ao lado da pesquisadora, continuando a observar seu caderno.

H conclui sua atividade, se dirige ao quadro, pega um giz e começa a escrever seu nome no quadro. H diz:

H: Olhem gente, o que eu fiz!

Todos olham para H e sorriem. A professora o elogia dizendo:

P: Parabéns H!

J, ao ver a reação da professora, também se dirige para o quadro, pega um giz e também faz a escrita de seu nome. Ao terminar, chama a professora, que, após voltar-se para ele, o elogia da mesma maneira.

Nesse momento Rh, que estava sentado em sua carteira, pega a bolsa que está encostada em sua perna direita, vai até o quadro, do lado direito próximo à porta e passa a girar seu brinquedo que estava em sua mão esquerda e a balançar sua bolsa.

A professora regente, que neste momento se colocou de pé em frente a sua carteira para recortar um papel dupla face que está em suas mãos, para o que está fazendo, coloca a tesoura sobre sua mesa, pega o óculos amarelo que está sobre sua mesa, vai até Re e coloca o óculos em seu rosto.

H e J param de desenhar no quadro, retornam para seus lugares e passam a organizar as carteiras nas respectivas fileiras.

Nesse momento, a professora de apoio que até então não estava na sala, chega e ao voltar seus olhos em direção a Pe, seu aluno de apoio, diz:

PA. Pe, você está molhado? Vamos ao banheiro, você fez xixi na roupa.

A professora pega em sua mão direita, pega a mochila de Pe e o leva para fora da sala, depois de cerca de 10 minutos, retorna com Pe com roupas diferentes daquelas que estava vestindo no início da aula.

Vemos nesta cena uma sequência de ações, entretanto, a maioria delas não resultam da interação entre professor e aluno referente à condução da atividade e atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos, e sim de situações diversas.

Se considerarmos que a turma da PCE2 tem mais de um aluno com Síndrome de Down, tendo um deles autismo e pouca autonomia, e que nesta situação a professora estava sozinha, sem o auxílio da professora de apoio, é, de certa forma, compreensível o fato de a professora participante ter tido dificuldades em envolver os alunos nas atividades planejadas. Entretanto, acreditamos que independentemente da presença da professora de apoio, caberia à professora regente propor uma atividade acessível e motivadora, que instigasse a participação de todos os alunos, por meio de recursos e metodologia diferenciada.

Percebemos ser essencial que, nos casos da inserção de alunos com NEE que possuem menor autonomia, o professor de apoio auxilie o professor regente no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Além disso, vemos que é fundamental que professor de apoio e professor regente colaborem entre si, de forma a pensar no desenvolvimento de todo o processo educativo de cada aluno.

Todavia, diante dos relatos e observações realizados em relação à turma da PCE2, percebemos, que há pouca parceria entre a professora de apoio e a professora regente, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades adaptadas, visto que tais adaptações são atribuições conferidas ao professor de apoio.

De acordo com Pereira Neto (2009), o professor de apoio deve ser um profissional habilitado ou especializado em educação especial, capacitado para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial, a fim de oportunizar apoio intenso e contínuo na sala regular que esteja inserido. Este professor deve auxiliar a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que, por vezes presta atendimento às crianças deficientes. Seu papel é ser detentor de conhecimentos específicos, tais como código de linguagens e técnicas, que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados.

O professor de apoio, conforme declara Carvalho (2009), é um interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, sendo fundamental a colaboração entre os dois, para o sucesso escolar dos alunos com NEEs. Neste caso, o trabalho conjunto tende a valorizar ambos, no sentido de partilhar saberes e desenvolvimento pessoal e profissional.

Em nossas observações, percebemos que quando a pesquisadora estava presente, a professora de apoio orientava os alunos com mais comprometimento cognitivo e menos autonomia. Já à professora regente cabia orientar os alunos com maior autonomia e menor resistência às regras impostas. As atividades desenvolvidas pela professora de apoio, na maioria das vezes, pouco tinham relação com as atividades propostas pela professora regente, prevalecendo neste ambiente o trabalho isolado e pouco colaborativo.

Questionamos a PCE2 acerca de como avaliava o desempenho de seus alunos, e esta respondeu que:

A avaliação deles é semestral: uma no começo e no final do ano. É a secretaria que dá. Eu avalio o dia a dia das crianças, não tem prova... não tem nada disso, apenas quando eles entraram. Na verdade, fizemos um teste lá no início, sabe?

Usando material manual, alfabeto móvel, gravuras, leitura de imagens... mas esses tipos de teste que nós montamos.

Podemos perceber que apesar da PCE2 utilizar avaliações não formais para avaliar seus alunos no dia a dia, são aplicadas, no começo e no final do ano, avaliações padronizadas e pré-definidas pela Secretaria de Educação.

Entretanto, Russel e Airasian (2014) salientam que, independentemente de constatações previamente estabelecidas, é importante que o professor se familiarize com as necessidades especiais de cada um dos seus alunos, uma vez que é responsabilidade do docente “dar assistência na identificação de necessidades adicionais de alunos individuais” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 49). Além disso, ainda segundo os mesmos autores, é fundamental que no momento das tomadas de decisões em relação ao aluno, o professor tenha como meta a criação de um ambiente propício ao aprendizado.

Valentim e Oliveira, (2013, p. 4780), complementam que o processo avaliativo de alunos com DI deve ser desenvolvido de forma dinâmica, voltado para as possibilidades de aprendizagem do aluno, podendo “oferecer à escola e ao professor elementos que subsidiem a aprendizagem, apoiando decisões sobre as ações necessárias a serem tomadas para viabilizar o sucesso educacional”.

No trecho a seguir apresentamos uma cena, fruto de nossas observações na turma de PCE2, na qual pudemos perceber as dificuldades dos alunos em compreender a atividade proposta, bem como a insistente intervenção da professora com o intuito de fazer com que o objetivo da atividade proposta fosse alcançado.

Ju diz:

Ju: Olha, professora, o que eu escrevi!

A professora olha para atividade de Ju e diz:

P: Parabéns, Ju!

Em seguida, a professora se dirige ao quadro, pega um giz, escreve a palavra “baú”, vira-se para os alunos e diz:

P: A Ju escreveu sua primeira palavra sozinha!

Ju, que está sentada em seu lugar, sorri, desmonta sua palavra e passa a fazer outras tentativas.

Je olha para a palavra escrita no quadro, passa a manipular o alfabeto móvel, procurando as letras que a professora escreveu.

Je olhou em direção ao quadro, fixou seu olhar na direção da letra inicial da palavra escrita e pegou a letra “b”, que estava em cima da mesa. Em seguida, olha novamente para o quadro, em direção à palavra. Olha para suas letras e pega as letras “a” e “u”.

Je observou a palavra “baú”, que formou em sequência sobre sua carteira. Chamou a professora e disse:

Je: Professora, olha o que eu escrevi!

A professora disse:

P: Muito bem, Je! Você também escreveu a palavra “baú”! Você também está de parabéns.

Je sorriu...

JL, que estava sentado, nesse momento volta o seu olhar para a professora e para Je, passando a fixar seus olhos em cada uma das letras da palavra “baú”, dispostas no quadro. Pega as letras “b”, “a” e “i” e as leva para a professora, que está sentada na sua mesa. Em seguida, ordena letra por letra, buscando formar também a palavra “baú”, disposta no quadro na carteira da professora.

Observando a palavra que JL formara, a professora disse:

P: Mas você escreveu a palavra “bai”!

JL: O que é “bai”? Nem sei... diz JL.

Em seguida, a professora diz:

P: Se, por acaso, você colocar a letra “a”, no final, e o “h” antes, você vai escrever a palavra “bahia”.

JL: Mas já tem o “a”, professora!

P: Mas precisa de outro “a”, JL.

JL, nesse momento, pega as letras da palavra que formou e retorna para sua carteira [...] (aula da PCE2).

Vemos neste episódio que é o aluno JL quem vai até a professora e busca verificar se montou a palavra “baú” corretamente. A professora, de forma breve, sinaliza o equívoco do aluno e indica ser possível formar outra palavra diversa da que construiu. Porém, demonstra não ser possível construir uma nova palavra com a que havia formado.

Para Boss (1976), aproximar-se significa estar disponível e aberto para o que se mostra do outro, levando em conta a totalidade de seu comportamento comunicativo. Ao aproximar-se do aluno, a professora compreende melhor a sua necessidade e, desta maneira, predispõe-se buscar as mais diferentes formas de atender suas especificidades.

Apesar de as duas turmas terem o mesmo nome e mesmo objetivo, percebemos nas observações realizadas, que há grandes diferenças entre ambas no que diz respeito à forma de atendimento dos alunos. Na turma da PCE1, a maioria dos alunos inseridos possuíam Deficiência Intelectual; entretanto, na turma da PCE2, de modo geral, era uma turma que apresentava mais dificuldades de aprendizagem e estava em fase inicial de alfabetização.

Na turma da PCE1 todos os alunos foram organizados próximo à professora regente; já na turma da PCE2 apenas os alunos com DI ou com Síndrome de Down mais sociáveis, foram organizados próximo à professora regente. Os demais alunos da turma da PCE2 foram colocados perto da professora de apoio,

que desenvolvia atividades diferentes das aplicadas pela professora regente.

Se retomarmos a resposta da PCE2 relacionada à maneira como desenvolve as atividades planejadas para os alunos com DI, veremos que esta afirma que o conteúdo era igual para todos, entretanto, apenas as formas de trabalhá-los era diferente. Vemos que tal posicionamento é incoerente, visto que as atividades aplicadas aos alunos orientados pela professora de apoio eram, na maioria das vezes, diferentes das aplicadas aos alunos que estavam mais próximos da professora regente.

Dizemos isso porque, ao longo das observações, verificamos em alguns momentos que a professora de apoio aplicou atividades paralelas a dois dos alunos da Classe Especial: enquanto a professora regente trabalhava com interpretação de texto, por exemplo, a professora de apoio dava ênfase ao trabalho com a ordem e o nome das letras do alfabeto.

Sabemos que “a criança agrupada em ambiente segregativo (classe especial, instituição ou escola especializada) não poderá se beneficiar da interação com a criança normal” (BONETI, 1996, p. 118), entretanto, da mesma maneira no que diz respeito ao processo de ensino, acreditamos que se forem agrupados dentro de um espaço já considerado segregado (a depender da sua condição cognitiva), estes alunos deixarão de se beneficiar também da interação com os conteúdos.

Neste sentido, destacamos o DUA como ferramenta que propõe o desenvolvimento curricular a partir da redução de barreiras que impeçam o ensino e a aprendizagem, de modo que o ensino é planejado com objetivos, criação de materiais, elaboração de estratégias e formas de avaliação que beneficiem a todos e a cada estudante. Em outras palavras,

[...] um dos princípios fundamentais dessa perspectiva é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. Isso significa que o “currículo em ação” irá de encontro às diferenças e necessidades de todos os estudantes, os obstáculos pedagógicos serão removidos para que haja acessibilidade curricular (MARIN; BRAUN, 2020, p. 14).

A partir deste recurso, o professor é capaz de beneficiar todos os seus alunos com estratégias de ensino que favorecem uma aprendizagem significativa.

Na próxima categoria, conheceremos as percepções e sugestões dos gestores e professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com DI no Município.

4.4 PERCEPÇÕES E SUGESTÕES DOS GESTORES E PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DI NO MUNICÍPIO

Com o intuito de conhecermos as percepções dos gestores e professores acerca do processo de inclusão dos alunos com DI na Rede Municipal de Ensino, faremos nesta última categoria uma reflexão a partir de trechos das entrevistas realizadas.

Questionamos inicialmente os gestores municipais se a Rede Municipal de Ensino promove a inclusão. Um dos gestores respondeu da seguinte maneira:

[...] eu penso que em inclusão não é parte de um processo, mas inclusão é todos os dias: é ele ter acesso ao lanche, numa carteira que ele possa ter visibilidade a fim de estar mais próximo do professor, é toda a equipe escolar fazer a interação de chave com outros alunos... isso é no dia a dia, não se faz inclusão apenas com o braço, se faz inclusão com o corpo inteiro então assim isso é muito amplo então não dá para dizer que a secretaria de educação municipal promove a inclusão porque se toda a rede não estiver aberta para tudo isso não existe inclusão. [...] A secretaria de educação trabalha para garantir que todos tenham acesso à mesma forma de aprendizagem ou os mesmos direitos, isso é inclusão para todos e não só para os alunos que tenham diagnóstico. Porque pode ser que apareça um aluno que não tem diagnóstico e ele precisa ser incluso ... então a inclusão é para todos, ela é ampla, é de forma geral, então não dá para fazer um recorte dos 500 alunos de inclusão... Não... São 10 mil alunos de inclusão porque todos têm direito as mesmas coisas, acesso ao mesmo conhecimento, porém a gente precisa de procedimentos diferenciados... isso sim é inclusão. (GM1).

É possível perceber neste relato que, para a gestora municipal, a inclusão envolve apenas assegurar todos os alunos o direito ao acesso às mesmas condições de aprendizagem. Observamos que a participante, apesar de considerar que a inclusão envolve todos os alunos, considera também que o simples acesso e o bom tratamento destes garante que a inclusão aconteça.

Ao comentar que “a gente precisa de procedimentos diferenciados”, GM1 demonstra considerar que classes específicas (ZDP e Classe Especial) são capazes

de promover metodologias e procedimentos diferenciados; entretanto, cabe elucidar que, para que procedimentos diferenciados sejam aplicados, não se faz necessária a criação de turmas específicas ou diferenciadas como a Classe Especial e sala ZDP, e sim, a prática de tais procedimentos em Classes Comuns com todos os alunos.

Se retomarmos o Artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (PARANÁ, 2015), veremos que além da garantia de condições de acesso, cabe ao poder público aprimorar os sistemas educacionais de modo que se garantam também a permanência, participação e aprendizagem dos alunos.

Art. 28º. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015, p. 6).

Tal normativa nos mostra que apenas a garantia de acesso e atendimento de todos os alunos não caracteriza inclusão, isso porque

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Outro questionamento feito aos gestores municipais foi com relação à percepção destes a respeito das dificuldades encontradas para a promoção da inclusão no município. Neste sentido, a gestora respondeu:

[...] o ensino regular com currículo para cumprir, com a atual carga horária, com esse monte de burocracias... isso eu acredito que atrapalha bastante o processo de inclusão dos alunos que apresentam diagnóstico. (GM1).

Em sua pesquisa, Moura (2009) fez a observação e descrição da vida escolar portuguesa bem como das rotinas da escola, e constatou que há uma lógica no tempo escolar que, por sua vez, está organizado dentro de uma lógica burocrática que atinge todas as escolas. Para a autora, tal estrutura impede que as escolas se adequem às necessidades de seus alunos ou às características da comunidade que está ao seu entorno. Dessa maneira, o tempo escolar interfere também na organização social e econômica das famílias, devido ao fato de não conseguirem “pautar a sua organização social e econômica do modo que a escola pressupõe”. (MOURA, 2009, p. 8).

Diante disso, a autora supracitada afirma que,

Há uma resistência social à imposição e lógica do tempo escolar, este é um dos factores que está na origem do abandono, abstenção e evidentemente insucesso escolar. Dentro desta lógica burocrática e centenária o tempo escolar não é questionado, as escolas não procuram outras formas de organização, predominam respostas estereotipadas, burocráticas, homogêneas, não adaptadas à realidade, aos problemas, às características, à cultura e às necessidades dos alunos e das suas famílias. (MOURA, 2009, p. 9).

Além disso, a autora afirma que em meio a esta organização da escola se encontra a relação individualista de alguns professores, uma vez que acabam por atribuir ao aluno e a sua família a culpa de seu insucesso escolar.

Em outras palavras, alguns

[...] professores têm um discurso que legitimando práticas de exclusão, desresponsabilizam-se das dificuldades dos alunos, que afinal não são sua “culpa” mas deles próprios, das suas famílias, da sua pobreza... do seu desinteresse, problemas que não estão “na mão” dos professores resolver. Mas muitos professores colocam a questão: O que pode a escola fazer contra a exclusão? Esta questão é colocada por professores, mas também por vários analistas, com várias perspectivas científicas, e formulada precisamente da mesma forma: O que pode a escola fazer contra a exclusão? (BRUNER, 1996, p. 9; SARMENTO, 2002, p. 26 apud MOURA, 2009, p. 18).

De fato, assim como exposto pela gestora municipal, esta lógica burocrática que permeia a organização das escolas se torna um dos fatores que impactam no espaço, no tempo escolar e no do professor, repercutindo diretamente no processo de ensino dos alunos. Apenas alunos e famílias capazes de se adequar

a este tempo e a esta organização superam os limites do tempo que a escola impõe. Aos alunos que não conseguem se adequar a este tempo, resta contentar-se com o insucesso escolar e a exclusão.

Questionamos também professores e gestores em relação a como avaliam o processo de inclusão dos alunos com DI em suas escolas e em suas salas de aula, bem como quais práticas sugeririam para aprimorar o processo de inclusão dos alunos com DI nestes espaços. Obtivemos então as seguintes respostas:

Eu penso assim... na minha opinião, a classe ZDP eu acho bom, porque inclui eles assim dentro né do ambiente. Se pensarmos neles dentro do ensino regular, eu acho que a frustração é maior devido aos conteúdos a serem dados, ao número de alunos e devido não ter alguém para poder estar o tempo todo ali. [...] A sugestão seria que tivesse alguém de apoio para ajudar a conduzir na sala regular por quê, mesmo a professora explicando lá na frente, a professora de apoio ajuda também. (CE1)

Olha, eu acredito eu sim... tratamos todos igualmente e adaptamos o currículo para que os alunos aprendam melhor. [...] Para uma melhor aprendizagem, acredito que todos os professores deveriam se aprimorar com especializações e materiais relacionados ao assunto, pois o número de DIs tem aumentado bastante. (D1).

A escola abre espaço para todas as crianças e a sala especial tá mostrando grande avanço no desenvolvimento dos alunos, porque a professora trabalha de uma forma que o aluno aprende melhor. [...] Acredito que todos os professores deveriam estudar mais a respeito de alunos com DI e assim ter um olhar diferente pra não deixá-los de lado na sala de aula, pois todos os alunos podem aprender. (C1).

Eu acho que a inclusão tá andando bem, pelo menos aqui na escola tá. Nessa escola aqui eu acho que trabalha bem com isso, viu? Os alunos se sentem bem, eu acho. Essa escola aqui na minha opinião está de parabéns. [...] No caso a minha sugestão é ter um professor de apoio, mas isso não acontece muito não. (CE2).

Eu acredito que essa inclusão tá sendo muito positiva para eles. [...] Como sugestão, acredito que a turma montada teve progressos e que não é a hora de incluir esses alunos na sala comum devido o problema deles com a auto-estima. (PZDP2).

Apesar de serem muitos os relatos destacados, em uma coisa todos estes participantes concordam: a forma como as escolas do município estão lidando com a inclusão, com base na orientação da Rede Municipal de Ensino, está sendo positiva. Para eles, o atendimento oferecido nas Classes Especiais e Salas ZDPs vem favorecendo a elevação da autoestima e da aprendizagem dos alunos.

Além disso, para alguns participantes, o processo de inclusão está ocorrendo devido ao bom tratamento e à igualdade de direitos oferecidos aos alunos. De certa forma, o fato de o Município organizar classes especiais e sala ZDP que mantém apenas os alunos com dificuldades de aprendizagem associadas a condição de deficiência ou não é visto como inclusão.

É evidente que os participantes pouco compreendem o que vem a ser inclusão, isso porque

A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo aluno para a sala de aula e, conseqüentemente, para o interior da escola, que estimula a criação de práticas em um agir comprometido com as maneiras de transpor o conteúdo e torná-lo crítico, reflexivo e criativo, que cria oportunidades de construir políticas de inclusão com novas formas de intervenção, garantindo a participação de todos. Não somente uma inclusão que segrega pessoas com necessidades especiais por chamar atenção para a deficiência, na tentativa de incluí-la no ensino dito “regular” (MATTOS, 2012, p. 218-219).

Nessa vertente, a inclusão escolar se torna o “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos” (MARTINS *et al.*, 2008, p. 19). Cabe ressaltar que o mais importante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 19).

Portanto, ao contrário do que os professores e gestores pontuaram nos relatos acima, quando alunos são atendidos separadamente de acordo com suas deficiências e dificuldades, eles não estão sendo incluídos, mas sim, segregados.

Dentre as sugestões dadas pelos participantes supramencionados, está a disponibilização de professores de apoio e o aperfeiçoamento do professor.

Coincidentemente, os participantes que destacaram a importância da oferta de professor de apoio foram os professores das Classes Especiais. Tal fato nos remete à seguinte questão: se na Classe Especial há um professor para cerca de 10 alunos (poucos alunos se comparado a uma sala de ensino regular), por que essas professoras alegam precisar de um professor de apoio? Isso se dá por que muitas vezes o professor da Classe Especial “não consegue sozinho atender a toda

essa diversidade e precisa de técnicas e profissionais especializados para ajudá-lo neste desafio” (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015, p. 10879).

O professor de apoio, além de ser um agente mediador do desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência, é um profissional que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio e mediação em tempo integral e irá auxiliar o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola no trabalho com estes alunos (MOUSINHO *et.al.*, 2010).

Outra sugestão fora dada pelos gestores da escola 1 e se refere à importância da formação e aperfeiçoamento do professor para o melhor atendimento de alunos com DI. De fato, estudos têm confirmado a necessidade de melhoria na formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino (BUENO, 1999; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002; 2003; FERREIRA; FERREIRA, 2004; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA; SENNA, 2003; BRAUN; PLETSCH; SODRÉ, 2003; GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH, 2005; GLAT; PLETSCH; OLIVEIRA; ANTUNES, 2006; PLETSCH; FONTES, 2006; VITALIANO; MANZINI, 2010). Todavia, cabe evidenciar que segundo as gestoras mencionadas, cabe aos professores buscar esta formação.

Para Silva (2009, p. 151), a inclusão,

[...] não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um.

Como destacado por Silva (2009), a inclusão não depende unicamente da formação dos professores, mas também da “articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes educacionais, destinação de recursos humanos e materiais” para o enfrentamento dos diferentes desafios trazidos pela prática cotidiana do ensino (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 142).

Em outras palavras, Crippa e Vasconcelos (2012, p. 170) afirmam que

Para garantir uma Inclusão do aluno deficiente, é preciso romper os obstáculos existentes na escola que de uma forma ou outra impedem

a Inclusão, não depende somente dos professores, mas de todos os envolvidos no processo com a educação em geral.

Ao questionar outras professoras acerca de como avaliavam o processo de inclusão dos alunos com DI em suas escolas e em suas salas de aula, bem como quais práticas sugeririam para aprimorar o processo de inclusão dos alunos com DI nestes espaços, obtivemos as seguintes respostas:

Bom, sobre como avalio a inclusão... o fato do R ter saído na Classe Especial fez muito bem para ele. Ele quer passar para o quinto ano e quer terminar os estudos né, então ele está bem motivado. Então esse processo da inclusão dele numa sala regular motivou ele bastante sim, para ter persistência passar para os próximos anos. [...] Como sugestão, defendo mesmo que tem que haver a inclusão, só que do jeito que ela tá sendo feita acaba excluindo mais essas crianças né. Então daí a necessidade de ensalamento né, de alunos com mais dificuldades de aprendizagem, por que esses alunos não receberam atendimento que eles necessitavam lá na salas regulares né, então não tá sendo feito de uma maneira ideal: o que era para incluir acabou agora, neste momento, na atual conjuntura lá da nossa Secretaria de Educação... acabou excluindo mais. Há a necessidade de sanar as dificuldades que eles apresentavam que não foram sanadas. (PZDP1).

Na minha opinião a inclusão dos alunos com DI poderia ser melhor se houvesse uma maior relação entre nós professores da sala de recursos e os professores das salas comuns. [...] Uma sugestão seria a adaptação curricular mesmo né e a oferta de 40 horas para professores de sala de recursos. (PSRM1).

O processo de inclusão dos alunos com DI teria que ser visto como uma aprendizagem pra todos os alunos de uma turma, por que tem alunos que são tão empenhados e dedicados, e que precisam de afirmação sobre as realizações das suas atividades. A pena é que tem uns muito inseguros que se dispersam com facilidade, sabe... esses precisam de bastante ajuda pra fazer as atividades. Tem outros ainda que você tem que sempre ficar lembrando todo o conteúdo e só realizam as atividades com apoio do professor e de material manipulável. Seria bom que fossem feitas mais atividades em grupo, assim teria mais troca de conhecimento e socialização e o aluno com DI poderia interagir mais com seus colegas de turma. [...] Como sugestão eu acredito que deva ser ampliado o tempo da realização das avaliações formais e a leitura das avaliações (professor auxiliar) para que os alunos possam tentar resolver as provas. (PZSRM2).

Podemos perceber por meio das respostas dadas que, ao contrário dos participantes anteriores, as professoras acima mencionadas, de certa forma, não

avaliam como totalmente positivo o processo de inclusão dos alunos com DI em suas escolas.

Vemos que a PZDP1 inicialmente afirma que sair da Classe Especial acabou por motivar ainda mais seu aluno. Segundo a professora, este processo de retorno a uma sala considerada de ensino regular o fez ter a vontade de se esforçar mais, com o intuito de avançar para a turma subsequente.

Neste relato, podemos constatar claramente o quanto estar na Classe Especial limitou o aluno, a ponto deste não se considerar capaz de alcançar uma turma regular. De acordo com Rodrigues (2006), quando um aluno está à margem do processo de inclusão educacional, a escola tende a abandoná-lo, pois não conseguem ter a perspectiva de ascensão social através dos estudos. Dessa maneira, “afetados em sua autoconfiança, esses alunos desacreditam de sua competência para aprender, desistem da escola e enterram a esperança de sonhar com um futuro digno” (GUARÁ, 2003, p. 33).

Nessa premissa, Mendes (2013, p. 262) reafirma as percepções de Guará (2003) ao esclarecer que, “de fato, o processo de inclusão pode acarretar efeitos diretos na motivação do aluno e, desta forma, estar associado à sua permanência ou evasão da escola”.

Incluir é muito mais do que inserir um aluno com NEE em uma turma regular, segundo Mittler (2003, p. 16), é

[...] mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Já a PSRM1 afirma em sua resposta que o processo de inclusão poderia ser melhor se fosse estabelecido maior contato entre professores regentes e professores das Salas de Recursos. Além disso, como solução, a participante propõe que o professor da SRM, tenha sua carga horária de trabalho estendida, para que assim possa atuar também no período em que os professores de seus alunos atuam. De fato, de acordo com Costa (2011), o espaço da sala de recursos não deve ser considerado como um espaço diferenciado da sala de aula comum,

nem pode estar distante da educação escolar centrada nos princípios de inclusão. Nessa premissa, a sala de recursos precisa,

[...] se apresentar como um espaço pedagógico, significativamente relevante que fortaleça o papel especializado da educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais, possibilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. O aprendizado e conseqüentemente o desenvolvimento das diferentes potencialidades do educando acontece a partir da troca de informações (BAUCH, LÖHR, 2014, p. 13).

Diante disso, ressaltamos a importância da troca de saberes e percepções entre professores regentes e professores das salas de recursos, uma vez que esta parceria é capaz de possibilitar a reflexão a partir da prática pedagógica, ampliar as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência e possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola (CAPELLINI, 2007).

A PSRM1 sugere ainda que, para melhorar o processo de inclusão, devem ser realizadas adaptações curriculares. Como já mencionado, as adaptações curriculares individuais partem do currículo e organizam aquilo que o aluno com deficiência pode aprender sem deixar de acompanhar os mesmos conteúdos trabalhados com os demais colegas (HEREDERO, 2010).

Segundo afirmam Barreto e Cavalcante (2015, p. 6),

[...] a adaptação ocorre momento em que, por consequência dos impedimentos da deficiência, o aluno não consiga acessar o currículo comum a todos os estudantes. Ou seja, a partir de um currículo flexível, com o objetivo atender à diversidade de todos os alunos, se faz possível a realização das adaptações curriculares de acesso aos conteúdos para os alunos que dela necessite.

Apesar de a adaptação curricular corroborar para inclusão, esta se restringe aos alunos com NEE e casos “em que a proposta geral não corresponda efetivamente às necessidades específicas do aluno. Somente em alguns casos teríamos a elaboração de planos verdadeiramente individuais” (MINETTO, 2008, p. 66).

Neste sentido, destacamos outra perspectiva que propõe que sejam dadas respostas orientadas pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial que considerem à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola

actual” (SANTOS, 2009, p. 52). Tal perspectiva (a qual já discutimos nesta pesquisa) é denominada diferenciação pedagógica e se configura em “uma estratégia curricular apropriada à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e estudantes com autismo na escola comum” (MARIN; BRAUN, 2020, p. 6).

Segundo Henrique (2011, p. 170), a diferenciação pedagógica, “[...] assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem.”

Além disso, de acordo com Marin, Braun e Maretti (2014), a diferenciação pedagógica propõe o atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno sem tornar um ensino exclusivo para ele, ou seja:

[...] consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno. No entanto, vale ressaltar que esta ação não tem ação exclusiva somente para o aluno em processo de inclusão, pois embora a estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira (MARIN; BRAUN; MARETTI, 2014, p. 5).

Ao retomarmos o relato da PSRM2, veremos que esta considera que a educação inclusiva envolve a aprendizagem de todos os alunos. Ademais, a participante destaca a heterogeneidade de cada um, principalmente no que diz respeito à aprendizagem e à forma de se comportar. Além de evidenciar os benefícios da promoção de atividades em grupo, a professora sugere a ampliação do tempo de realização das avaliações formais e a leitura dessas avaliações para os alunos com maiores dificuldades.

No que diz respeito à educação inclusiva, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21), esta

[...] pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Ao confrontar a percepção da PSRM2 com a de Stainback e Stainback (1999), podemos perceber que a participante demonstra compreender o que é

educação inclusiva por considerá-la direito de todos e por entender que cada aluno possui uma necessidade que deve ser atendida.

Além disso, ao destacar a importância do trabalho em grupo por promover a troca de conhecimentos, socialização e interação, a participante demonstra ter conhecimento dos benefícios desta estratégia. Nesta vertente, Ainscow (1997) explica que o trabalho em grupo facilita o clima de resolução de problemas e estabelece tarefas que encorajam a participação.

PSRM2 concorda com Dees (1991), que, por sua vez evidencia em seus textos o trabalho cooperativo entre alunos. Para a autora, ao trabalharem juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e na intenção de produzir um produto ou solução comum, os alunos aprendem cooperativamente. Por meio desta cooperação, os alunos percebem que somente podem alcançar os devidos objetivos, se os integrantes do grupo atingirem os seus.

Outro ponto a ser destacado na fala da PSRM2 é a sugestão dada por ela em relação à forma como as avaliações formais são aplicadas. Para a professora, alguns alunos necessitam de adaptação no que diz respeito ao processo avaliativo.

Nesta premissa, Domingues (2016) explicita que os alunos com NEE, podem ser avaliados das mais diversas formas e com os mais diferentes instrumentos, a fim de comprovar os conhecimentos que foram verdadeiramente assimilados pelo aluno.

Ainda segundo a mesma autora,

[...] a adaptação do processo avaliativo requer que todos os envolvidos adquiram informações e procedam com modificações principalmente nos conteúdos e no método de ensino, conforme assegura as recomendações legais para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente aqui para o aluno com DI. (DOMINGUES, 2016, p. 5).

Observamos que dentre todos os participantes expostos nesta subcategoria, a PSRM2 é a que demonstra melhor compreender o que realmente é inclusão. Seus argumentos mostram que ela considera que todos os alunos devem protagonizar sua aprendizagem, bem como ter suas necessidades educacionais atendidas.

Por meio destas análises, percebemos que os gestores municipais, os gestores das escolas pesquisadas e os professores participantes, acreditam que os

espaços onde atuam são inclusivos e, além disso, acreditam que praticam a inclusão, muito embora tenham sugestões para aprimorá-la. Entretanto, como vimos, a classe especial representa sem sombra de dúvidas um espaço segregado e a sala ZDP se constituiu como um espaço de exclusão velado, no qual se tem alguns aspectos semelhantes aos do ensino oferecido na classe comum, configurando-se como uma sala para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas já alfabetizados.

Outro aspecto que distancia essa sala do objetivo de se constituir como um espaço inclusivo é o fato de propiciar o convívio somente entre os pares que estão ali, devido a apresentarem dificuldades de aprendizagem para acompanharem o ensino disposto na classe comum, ou seja, não possibilita interação entre pares com diferentes níveis de aprendizagem, mantendo, portanto, a sala de certa forma homogênea. Temos como consequência desse arranjo a classe comum, de certa forma isenta da responsabilidade de se adaptar às necessidades dos alunos com DI e outras condições, que ao contrário segue com seu ritmo homogêneo e tradicional de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados analisados nesta pesquisa, acreditamos ter alcançado os objetivos traçados por meio do método adotado. Entretanto, o levantamento de muitos dados dificultou a seleção e o tratamento dos mesmos.

Ao buscar identificar as políticas, percepções e práticas desenvolvidas pelo sistema de ensino pesquisado para o atendimento educacional dos alunos com DI, constatamos que o município em questão, além de promover o ensino em ambientes segregados e desiguais, organizou um sistema semelhante ao modelo de atendimento denominado integração, tendo sido este predominante até meados dos anos 90 do último século. Vimos como os dados mostraram que o referido sistema não apresenta características do modelo inclusivo, o que atualmente era o esperado, dado nossa legislação e por ser também o modelo de ensino assumido na maioria dos países de todo o mundo, tendo em vista que ofereceu serviços de acordo com as características dos alunos e não adaptou as condições de ensino da classe comum para atender as necessidades dos referidos mesmos. Dessa forma, vemos que, por terem sido matriculados em classes especiais os alunos com DI não alfabetizados e que encontraram dificuldades para aprender na classe comum, e que, por terem sido matriculados em turmas ZDPs alunos com DI, alfabetizados, porém que apresentavam dificuldades de aprendizagem restou matricular na classe comum poucos alunos com DI que apresentavam menor dificuldade, ou que já estavam nos últimos anos do ensino fundamental I, tendo em vista que a sala ZDP fora organizada prevendo o atendimento de alunos do 2º ao 4º ano.

Considerando essas análises, verificamos que os alunos com DI que estavam matriculados nesse sistema de ensino tiveram poucas experiências de inclusão de fato, na maioria das vezes tiveram a experiência de estudar com pares que apresentavam dificuldades semelhantes as suas e, portanto, tiveram poucas oportunidades de interagir com pares com diferentes níveis de desenvolvimento.

Esse arranjo, como bem comentado pelos gestores municipais em relação aos alunos com DI, foi fundamentado nas normativas do estado do Paraná que possibilitam a criação de classes especiais, e até mesmo encaminhamento para escolas especiais, medidas estas que contrariam as normativas nacionais. O estado do Paraná, ao não aderir às normativas nacionais em relação ao atendimento de modo inclusivo da população alvo da Educação Especial, de certo modo autoriza as

escolas a manterem práticas de segregação, muitas vezes interpretadas erroneamente pelas participantes como inclusivas. Dessa forma, foi possível perceber que as participantes não tinham clareza a respeito do conceito de inclusão. As classes especiais, cujo funcionamento é autorizado pelo estado, oferece à escola a oportunidade de segregar uma população que requer respostas educacionais mais elaboradas e mudança em sua forma de trabalhar os conteúdos. Tal organização escolar, ao promover essa classificação dos alunos, tende a manter as salas de aula com características homogêneas e estratificadas em classe especial, sala ZDP e classe comum.

É importante que se compreenda que, apesar de terem sido criadas com o intuito de promover aprendizagens mais significativas, as Classes Especiais e ZDPs presentes na Rede Municipal de Ensino não se caracterizam ambientes inclusivos. Isso porque planejamentos e avaliações são constantemente elaborados sem considerar as especificidades de cada aluno, as atividades aplicadas não são devidamente adequadas às necessidades discentes, tampouco elementos como a motivação e a participação são considerados.

Além disso, cabe explicitar que a sala ZDP é um modelo criado e organizado exclusivamente pela Rede Municipal de Ensino do Município – ambiente onde esta pesquisa foi desenvolvida – e se baseia em um conceito que preconiza o oposto do que a sala proporciona.

Observamos que na Classe Comum da PCC1, a aluna com DI incluída pouco era contemplada com os benefícios desta “inclusão”, uma vez que não tinha suas necessidades de aprendizagens consideradas e tampouco foram desenvolvidas metodologias que promovessem sua efetiva participação e aprendizagem. Na Classe Especial 2 da PCE2, percebemos que apesar de ter poucos alunos com NEEs similares, não foram desenvolvidas atividades com metodologias e recursos diferenciados que envolvessem todos os alunos independentemente de suas limitações. Já nas Classes ZDP1 e ZPD2 das professoras PZDP1 e PZDP2, constatamos que apesar de também haver poucos alunos matriculados com NEEs similares e serem desenvolvidas algumas atividades com recursos diferenciados, eram raros os momentos de interação entre estes, bem como o desenvolvimento de propostas metodológicas diversificadas. Apenas na Classe Especial 1 da professora PCE1, identificamos metodologias que contemplaram boa parte das NEE dos alunos. Percebemos que essa professora

tinha a sensibilidade de procurar conhecer melhor as dificuldades e potencialidades de seus alunos, de modo a organizar ações que promovessem a aprendizagem significativa.

Diante disso, a partir das observações e entrevistas realizadas, entendemos que mesmo que sejam desenvolvidas boas práticas, o fato de estas se constituírem em ambientes segregados, não favorecem a aprendizagem plena de todos os alunos, sem exceção, uma vez que tais ambientes não valorizam o contato com heterogeneidade natural do ser humano. A partir desses resultados reforçamos a necessidade de que todos os alunos (com e sem NEEs) aprendam juntos, em um ambiente comum, por meio de práticas e metodologias diferenciadas e significativas.

Nessa perspectiva, compreendemos que os resultados encontrados reforçam o fato de que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças e adaptações de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional: governantes, gestores, professores, alunos, familiares e a sociedade. Mudanças em aspectos referentes aos recursos humanos e pedagógicos disponíveis, estrutura, organização, formação e o desenvolvimento de atitudes positivas frente ao processo de aprendizagem dos alunos com DI.

Destacamos que aos professores e gestores cabe a utilização de toda experiência e conhecimento no sentido de proporcionar o máximo de estímulos, possibilidades de vivências e ampliação da aprendizagem aos alunos atendidos. À escola cabe o investimento na construção de ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões.

Todavia, não somos nós que devemos dizer se tais Classes devem ou não continuar abertas, mas sim, os gestores municipais e escolares, os profissionais da escola, os pais e os alunos. Cabe a nós a função de fomentar a reflexão e discutir acerca de outras possibilidades que corroborem para a aprendizagem inclusiva dos alunos envolvidos.

Encontramos alguns percalços ao longo de nossa pesquisa que nos impediram de aprofundar ainda mais nossas reflexões, os quais se constituíram em limitações da pesquisa. Dentre estes, destacamos: a grande quantidade de turmas observadas e o pouco tempo de observação em cada uma delas que, de certa forma, limitou a possibilidade de verificar o desenvolvimento do processo de

aprendizagem dos alunos; a não observação dos atendimentos desenvolvidos nas salas de recursos, que nos limitou a considerar apenas os dados coletados em entrevistas; e a ausência de busca por informações acerca do atendimento oferecido pelas APAEs do município, para compreendermos melhor como se dá o caráter substitutivo deste atendimento.

Entendemos que o tema aqui apresentado não se esgota nesta pesquisa, uma vez em que vemos a necessidade de aprofundamento no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos na sala ZDP, no intuito de observar em que medida esta poderia ser uma alternativa para melhorar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Além disso, acreditamos ser pertinente promover uma análise sobre os efeitos da classe ZDP junto aos alunos, a fim de verificar como estes se caracterizam neste tipo de atendimento, se o compreendem como uma classe comum ou se percebem que se encontram em outra classificação. Por fim, julgamos essencial pesquisar em relação a quantos alunos conseguem ser encaminhados para a classe comum ou são efetivamente alfabetizados.

Sugerimos ainda que sejam desenvolvidos estudos futuros relacionados à avaliação do processo de aprendizagem dos alunos com DI nas salas de aula dispostas nesse sistema de ensino (Classe Comum, Sala ZDP e Classe Especial), de modo a compará-las com outras experiências inclusivas em outros sistemas de ensino, nos quais os alunos com DI frequentam a classe comum e a sala de recursos apenas. De certa forma, a organização que encontramos nesse sistema de ensino se alinha às propostas da Nova Política de Educação Especial (BRASIL, 2020), o que por si motiva novos estudos, a fim de verificar se tais medidas realmente podem promover a inclusão dos alunos com DI ou pelo contrário, se a longo prazo podem gerar mais exclusão e discriminação.

Esperamos que os resultados aqui apresentados e discutidos possam contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressaltamos que os assuntos tratados neste trabalho não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, uma vez que acreditamos que há muito mais a ser aprofundado, desmistificado e desenvolvido para que possamos ter o processo de inclusão dos alunos com DI de fato em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Estudio Cualitativo de las ideologias. *In*: ADORNO, Theodor Wiesengrund *et. al.* **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Proyección, 1965. p. 567-728.
- AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**, n. 15, p. 165-17, 2002.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEED, 2006.
- ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos. *Tecnologias da Informação em Educação*. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- AVELAR, A. C. A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário de produções acadêmico- -científicas dos discentes da Faculdade Araguaia*. v.3, p. 71-90, mar. 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Juliana Bertoldo; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. **Adaptação Curricular**: elemento indispensável para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2015.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- BATISTA, Marcus Welbi; ENUMO, Sônia R. Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BAUCH, Kátia Belasque; LÖHR, Suzane S. Recursos para a promoção da inclusão na escola. **Cadernos PDE**, v. 1. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf. Acesso em: 05 maio de 2019.

BERNADELLI Kellen Cristina Alves; TEIXEIRA, Priscila Gervásio. A ludicidade nos espaços/tempos escolares. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 111-137, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/28258/19632>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, mar. 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integraccedilatildeo-agrave-inclusatildeo-novo-paradigma>. Acesso em: 19 set. 2019.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEZERRA, Milene Ferreira; MARTINS, Paulo César Ribeiro. A concepção de deficiência intelectual ao longo da história. Parnaíba. **Interfaces da Educação**, v. 1, n. 3, p. 73-84. 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/617>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BOSS, Medard. Solidão e comunidade. **Revista da Associação Brasileira de Daseinsanalyse**, São Paulo, n. 2, p. 25-45, 1976.

BOWMAN-PERROTT, Lisa *et al.* Academic bennefits of peer tutoring: a meta-analytic review of singlecase reserarch. **School Psychology Review**, Bethesda, v. 42, p. 39-55, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N.º 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 2005a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

(CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRAUN, Patrícia; PLETSCHE, Márcia Denise; SODRÉ, Jane. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. *In*: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003.

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara; REIS, Anna Carolina de Lazzari. Identidades profissionais de estudantes de Pedagogia: atribuições iniciais. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2009.

BRIANT, Maria Emília Pires and OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo 428 estratégias e ações. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 141-154.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAMARGO, Eder Pires, Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlances. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CAMBÉ (PR). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Cambé**. Cambé: [S.n.], 2014. Disponível em: <http://www.cambe.pr.gov.br/site/planoeduca.html>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CAMBÉ (PR). Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**. Cambé, A Secretaria, 2016. (Ensino fundamental; v. 1).

CAPELLINI, Simone Aparecida. Editorial II. Fonoaudiologia e leitura e escrita: uma atuação por ser descoberta. **Revista CEFAC**, v. 9, n. 4, out./dez. 2007.

CARNEIRO, Rogéria da Cruz Alves. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, Dulcimar Lopes; RIBEIRO, Sonia Maria. A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Regular. *In*: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE, 13., 2017. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017.

CARVALHO, Luís Miguel. **Production of OECD's "Programme for International Student Assessment" (PISA)**. Knowandpol Orientation 3, Supra-national Instruments. WP 11 Report (Education), apr. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras na prática pedagógica em sala de aula. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). p. 39-43.

CAST. **Design for Learning guidelines**. Desenho Universal para a aprendizagem. Estados Unidos: CAST, 2011.

CASTRO, José Carlos V.; ALMEIDA, Maria Josilane M.; FERREIRA, Vanessa Queiroz. Os benefícios das intervenções pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo do estudante com déficit intelectual. *Anais das Jornadas de Pós-Graduação da Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA*, Belém, n. 3, p. 21-33, set. 2010.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista ePed**, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%ADncia_na_educacao.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

COSTA, V. B. A sala de recursos: algumas contribuições ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. Inclusão: pesquisa e ensino. *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, p.1738-1750.

COUREY, Susan Joan *et al.* Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). **Teacher Education and Special Education**, v. 36, n. 1, p. 7-27, aug. 2012.

CRIPPA, Rosimeiri Mmerotti, VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Educação Inclusiva: uma reflexão geral. **Cadernos da FUCAMP**, v. 11, n. 15, p. 155-176, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2011.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando observação: uma introdução**. Manual do professor. São Paulo: Edicon. 1986.

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

DEES, Roberta L. Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual. *In*: DAVIDSON, Neil. **Cooperative learning in mathematics**. S. Francisco: Addison-Wesley, 1991.

DENARI, Fátima Elisabeth. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 31-39, 2008.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

DIAS, Tércia Regina S.; OMOTE, Sadao. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, p. 93-100, 1995.

DOMINGUES, Rosely. Adaptação de conteúdos e avaliação para alunos com DI. **Cadernos PDE: Os desafios da escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**, v. 1, 2016.

EMERICH, Deisy Ribas; ALCKMIN-CARVALHO, Felipe; MELO, Márcia Helena Silva. Rejeição e vitimização por pares em crianças com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 389-404, 2017.

FARIAS, Karoline Bonardo. Insegurança do professor em relação à inclusão. 2014. Monografia (Pós Graduação em Gestão escolar e Coordenação Pedagógica) – Escola Superior Verbo jurídico, Porto Alegre, 2014.

FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **Contexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 4, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2051>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. **Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael;

FIGUEIREDO, Eliene Vieira. **Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Fortaleza, 2008.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso dos materiais concretos e jogos no ensino da matemática. **Bolema**, n. 7, p. 5-10, 1990.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; NABEIRO, Marli. Um estudo sobre a intervenção com o professor de Educação Física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 21-26, 2013.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Alice; FREIXO, Ondina. **Vigotsky e a Aprendizagem Cooperativa**: uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

FONTES, Rejane de Souza *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FUJISAWA, Dirce Shizuco. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e de grupos. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

GAZIM, Edna Cristina Bueno Bigli *et al.* Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, nº 29 ano 10, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCHE, M. D. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2006, Recife. Anais... Recife, 2006.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003, p. 01-63. Disponível em: < www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf >. Acesso em: 21 de outubro 2019.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

GLAT, Rosana *et al.* **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica. [S.l.]: Banco Mundial, 2003.

GLAT, Rosana, NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 1, p. 16-23, 2000.

GLAT, Rosana. et. al. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

GUARÁ, I.M.F.R. Educação, Proteção Social e muitos espaços para aprender. In: CARVALHO, M.C.B. Muitos lugares para aprender/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo; CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003. p.33-45

HANSEL, Ana Flavia; RIBEIRO, Lucimare Aparecida; POLON, Sandra Machado. Os alunos das classes especiais e o processo de inclusão educacional. **Revista Aproximação**, v. 1, n. 1, out./dez. 2019.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 497-512, 2014.

HARRIS, Judith Rich. **Diga-me com quem anda...** Objetiva. Rio de Janeiro. 1999.

HENRIQUE, Mário. Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. **Cadernos de Investigação Aplicada**, v. 5, p. 167-187, 2011.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p.193-208, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar**, 2007. Brasília: MEC, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar**, 2018. Brasília: MEC, 2019.

JARDIM, Ana Paula. **Relação entre Família e Escola**: proposta de ação no processo ensino aprendizagem. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Bandeirantes, 2006.

KATZ, Jennifer; SUGDEN, Ron. The three-block model of universal design for learning Implementation in a high school. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, n. 141, 2013.

KING-SEARS, Peggy. Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: Part one of two. **Learning Disability Quarterly**, v. 37, n. 2, p. 68-70, apr. 2014.

LAPLANE, Adriana Lia de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez., 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. *In*: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LUZ, Lelyane Silva e; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades. Uberlândia, MG, 2005.

MACHADO, Evelcy Monteiro; VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2479/2224>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MAGALHÃES, E. F. C. B. Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino

regular. 1999. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Participação e exclusão no currículo escolar: a deficiência como marca definidora das (in)capacidades dos estudantes. **Comunicações Piracicaba**, v. 23, n. 3, núm. esp., p. 311-333, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: _____; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Por uma escola para todos** (Capítulo 1). Programa de Apoio Didático, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MANTOAN. M.T.E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola In: O Desafio das diferenças nas Escolas. (Org.). 5. ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadao (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004. 4 transparência. P&b, 39 cm x 15 cm.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no trabalho docente segundo professores de História: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia, MARETTI, Márcia. Ensino colaborativo: Estratégia de Ensino para a inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e Diferenciação Pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-27, 2020.

MARTINS, Ana Rita et al. Não basta (só) tapar os buracos. Nova Escola. São Paulo, out. 2008. p. 54 - 57.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 44, jun. 2012. Disponível em: Acesso em: 15 jul. 2019

MEC. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] - Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p.

MELETTI, Silva Márcia Ferreira, Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p.261-265, abr./jun. 2013.

MEYER, Anne, ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning (UD)**. Wakefield, MA: CAST, 2002.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Camila. Marcos Históricos e Legais da Educação Especial no Brasil. **JusBrasil**, 2013. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>. Acessado em: jul. 2018.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MORIÑA DíEZ, Anabel. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Revista Inclusão: Revista de Educação Especial**, v. 5, n. 1, p. 16-25, 2010.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 5, p. 45-72, jul./dez. 2009.

MOUSINHO, Renata *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NASCIMENTO, Juciene Moura de; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. O papel das interações sociais e de atividades propostas para o ensino-aprendizagem de conceitos químicos. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 18, n. 3, p. 575-592, 2012.

NUNES, Anna Paula de Paiva; NEGÓCIO, Poliany Ágne de Freitas. A importância e o papel do atendimento educacional especializado (AEE) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência. *In: SEMINÁRIO POTIGUAR*, 2., 2015. **Anais [...]**. Mossoró: UERN, 2015. Disponível em: [http://www.uern.br/controldepaginas/educacao-atual-/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_\(polianny_e_anna_paula\).pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/educacao-atual-/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luis Henrique. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, Mábia Cardoso.; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Inclusão escolar: concepções de professores de alunos deficientes mentais na educação regular. **Revista Eletrônica Horizonte Científico**, v. 1, n. 7, p. 1-22, 2007.

OLIVEIRA, Vitor Hugo de; SANTOS, Natalia Gomes dos; MARQUES, Emanuely Fernanda. Instituições especializadas no Estado do Paraná: uma análise das matrículas do Censo escolar em 2012. *In: X ANPED SUL*, 10., Florianópolis, out. 2014. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>. Acesso em: 14 fev. 2019.

OMS. Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução A. Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** Curitiba, 2009. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>. Acesso em 15\01\2019.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei N.º 18.419, de 7 de janeiro de 2015. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, n. 9366, 8 jan. 2015.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei N.º 19.603, 19 de julho de 2018. Altera a Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, n. 10235, 20 jul. 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação N.º 02/2003.** Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, PR, 2003.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação N.º 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR, set. 2016.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEB N.º 108/10. Autoriza a alteração de denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I. Curitiba, PR, fev. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n.º 014/2008 - SUED/SEED**. Estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Curitiba, PR, set. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n.º 03/04**. Estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Menta Curitiba, PR, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n.º 09/2018–SUED/SEED**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais [...]. Curitiba, PR, abr. 2018b.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Informações Educacionais. **Censo Escolar 2011 - Orientação Nº 05/2011**. Escolas de Ensino Regular com oferta de Educação Especial, Classe Especial e Atendimento Educacional Especializado, Curitiba, PR, 2011b.

PARANÁ. Superintendência da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução N.º 3.600/2011**. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Curitiba, PR, 2011a.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAULA, Ana Flávia M. de, BALEOTTI, Luciana Ramos. Inclusão Escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, 2011, v. 19, n.1, p. 53-69.

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A ambivalência do papel do Professor de Apoio Permanente em salas regulares do Ensino Fundamental**. 2009. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PEREIRA, Amanda Morão *et al.* Avaliação da memória em crianças e adolescentes com capacidade intelectual limítrofe e deficiência intelectual leve. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, p. 302-313, 2015.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Revista de Educação PUC-Camp.*, Campinas, 20(2):127-142, maio/ago., 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, Susana C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Educar*, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2007. **Anais [...]**. Caxambu: [S.n.], 2007. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2107--Int.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana C. Pitanga. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014.

POKER, Rosimar Bertolini. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista: formação de profissionais na educação**, n. 4, p. 39-50, 2003.

RATUSNIAK, Célia. **De quem é o aluno da Classe Especial?** Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: UFPR, 2016.

REIS, RL dos, ROSS, PR. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular. SEED e UFPR pelo Programa de Desenvolvimento Educacional PDE 2008. Apud: American Association of Mental Deficiency (AAMD). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf> último acesso em 04 de setembro de 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999

ROCHA, Arthur B. O. O papel do professor na Educação Inclusiva. **Revista Ensaios Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo. Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, Irene Elias. Salas de Recursos Multifuncionais e salas regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 41-47, jan./jul. 2014.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves; CIA, Fabiana. As relações do professor de salas de recursos multifuncionais pré-escolar: a escola, o professor da classe comum e as instituições especializadas. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013. **Anais** [...]. Londrina: [S.n.], 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSSETTO, Elisabeth; PIAIA, Tiarles Mirlei. A escola de Educação Básica na modalidade Educação Especial. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 98-109, jul./dez. 2015.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SALAZAR, Roberto Moraes. O laudo Psicológico e a Classe Especial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 16, n. 3, 1996.

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34714>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, p. 63-83, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, n. 1, out. 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, L. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis - Reflexão e acção*, n. 79, p. 52-57, out 2009. Disponível em: Acesso em: 05 de março de 2019.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Educação especial e inclusão: por uma perspectiva universal. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul./dez. 2013.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 01, ago./dez. 2007.

SANTOS, Shirley Aparecida dos Santos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das Políticas Públicas para a Educação Especial no Paraná. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 7, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 8312-8325.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em Classe Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set., 2015.

SANTOS, Valtecir. Paraná desafia MEC em política de inclusão. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 24 de mai. de 2010. Acesso em: 24 mai. 2019.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. 2002. *In*: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2002. p. 9-34. Disponível em: http://cedic.iec.unminho.pt/texto_de_Trabalhos/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. *Revista Inclusão*, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007. (Coleção memória).

SHERMAN, Lawrence W.; BURGESS, Dianne E. Social distance and behavioral attributes of developmentally handicapped and normal children. **Perceptual & Motor Skills**, v. 61, n. 3, p. 1223–1233, 1985.

SIERRA, D. B; FACCI, M.G.D. Aprendizagem promove desenvolvimento: a educação de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação em Questão* (Online), v. 40, p.128 – 150, 2011.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043/3310>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA L. M. da. Educação inclusiva e a formação de professores. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização Latu Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

SILVA, Élide Cristina Santos. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares; OLIVEIRA, Daiana Araujo de. Um estudo sobre a Defectologia na perspectiva Vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba, 2013. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2013. p. 20217-20230. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVA, Flávia Junqueira da; SILVA, Lázara Cristina da. Práticas Pedagógicas Inclusivas ou excludentes? In: VII Congresso de Psicopedagogia Escolar. Uberlândia – MG, FAGED/UFU. 2018.

SILVA, Janaina Cassiano; HAI, Alessandra Arce. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 602-628, maio/ago. 2016.

SILVA, Vanessa Caroline da; LUCAS, Maria Fátima Ferreira; MOREIRA, Laura Ceretta. Classe especial e escola comum: encaminhamentos e percalços pedagógicos para inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina, PR. **Anais** [...]. Londrina, PR: Universidade Estadual Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/110.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, Vanussa Sampaio Dias da. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 20, jun. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/o-ludico-como-recurso-metodologico-na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 283-290, jul./dez. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política Educacional e seus objetos de Estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, 2016.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; ROSSO, Ademir José. Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: CHAMPAGNAT, 2011. v. 1. p. 5894-5906.

SOUZA, Cristielaine Aparecida Alves; Como os alunos aprendem inglês? Estratégias que os alunos acreditam auxiliá-los na aprendizagem. **Revista Linguagens e Cidadania**, v. 20, n. esp., jan./dez. 2018.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista multidisciplinar da UNIESP**, v. 8, p. 35-45, 2009.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. O papel do professor de apoio na inclusão escolar. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 12.*, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: CHAMPAGNAT, 2015. v. 1, p. 10876-10885

SOUZA, M.P.R. A Psicologia escolar e o ensino de Psicologia: dilemas e perspectivas. *Educação Temática Digital, 8 (2)*, 258-265, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William C. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda F. Lopes *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Celia de Almeida Rego. A. R. A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ; Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2014.

TARGA, Adriano Dias Santos; PAIM, Andressa; PAREDES, Giuliana G. Olivi. Interesse e motivação em sala de aula: um relato de estudantes da prática de ensino em biologia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 10.*, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: CHAMPAGNAT, 2011. v. 1, p. 12676-12705.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 9*, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4126- 4138.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade**. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora, 2008.

TURRA, Flávio Eduardo de Gouvêa; SANTOS, Flávio Eduardo de Gouvêa. **Manual metodológico: organização social**. Brasília: Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, 2002.

TURRIONI, Ana Maria Silveira; PEREZ, Geraldo. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. *In: LORENZATO, Sérgio. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 57-76.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UTLEY, Cheryl A.; MORTWEET, Susan L.; GREENWOOD, Chrales R. Peer-mediated instruction and interventions. **Focus on Exceptional Children**, North Carolina, v. 29, n. 5, p. 1-23, dec. 1997.

VALDÉS, María Teresa Moreno. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia Paiva (org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, 2007.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília [online], v. 95, n. 239, p. 139-51, jan./abr. 2014.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina, PR: EDUEL, 2010. p. 49-112.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007.

VITALIANO, Célia Regina. Políticas e Práticas Educacionais Desenvolvidas em Relação aos Alunos com Deficiência Intelectual em escolas da cidade de Londrina nas etapas da Educação Básica. Paraná, PR: UEL, 2015.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [online], v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana, Científico-técnica, 1987.

ZAVAREZE, Tais Evangelho. A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia.com.Pt.**, v. 1, n. 1, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)

“POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DO NORTE DO PARANÁ NO ENSINO FUNDAMENTAL I”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas do Norte do Paraná no Ensino Fundamental I. O objetivo da pesquisa é analisar as políticas e as práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas do Norte do Paraná no Ensino Fundamental I. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, por meio da colaboração em ceder uma entrevista e permitir a realização de quatro sessões de observação de suas aulas nas quais esteja presente pelo menos um aluno com deficiência intelectual.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa ou para outras que o grupo de pesquisa: Educação para Inclusão possa desenvolver nos próximos cinco anos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados das entrevistas e os relatos das observações realizadas em sala de aula serão incinerados após cinco anos.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: 1) A identificação das práticas desenvolvidas para promover o processo de inclusão escolar dos alunos com

deficiência intelectual que ocorrem nas escolas de educação básica da cidade de Cambé, comparando-as com as determinações legais referentes às políticas educacionais inclusivas; 2) O levantamento de sugestões para aprimorar o referido processo. . Quanto aos riscos, acreditamos que esta pesquisa não oferece riscos, mas caso o participante se sinta constrangido com as informações prestadas, a pesquisadora pode oferecer suporte emocional e/ou suprimir os dados coletados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisadora - Katiane Pereira dos Santos, residente na Rua Delaine Negro nº 55, apto 308, telefone celular – 43 996104196 – email: kati1841@hotmail.com; Orientadora - Celia Regina Vitaliano, residente na Alameda Pé Vermelho nº50, apto 1503, fone residencial: 33425419 ou 999975420 – email: creginav@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, 2 de junho de 2019.

Katiane Pereira dos Santos
Pesquisador Responsável
RG:42.262.338-6

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____
Data: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EQUIPE GESTORA)

“POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DO NORTE DO PARANÁ NO ENSINO FUNDAMENTAL I”

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas do Norte do Paraná no Ensino Fundamental I. O objetivo da pesquisa é analisar as políticas e as práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas do Norte do Paraná no Ensino Fundamental I. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, por meio da colaboração em ceder uma entrevista e permitir a realização de quatro sessões de observação de suas aulas nas quais esteja presente pelo menos um aluno com deficiência intelectual.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa ou para outras que o grupo de pesquisa: Educação para Inclusão possa desenvolver nos próximos cinco anos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados das entrevistas e os relatos das observações realizadas em sala de aula serão incinerados após cinco anos.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: 1) A identificação das práticas desenvolvidas para promover o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual que ocorrem nas escolas de educação básica da cidade de Cambé, comparando-as com as determinações legais referentes às políticas educacionais inclusivas; 2) O levantamento de sugestões para aprimorar o referido processo. . Quanto aos riscos, acreditamos que esta pesquisa não oferece riscos,

mas caso o participante se sinta constrangido com as informações prestadas, a pesquisadora pode oferecer suporte emocional e/ou suprimir os dados coletados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisadora - Katiane Pereira dos Santos, residente na Rua Delaine Negro nº 55, apto 308, telefone celular – 43 996104196 – email: kati1841@hotmail.com; Orientadora - Celia Regina Vitaliano, residente na Alameda Pé Vemelho nº50, apto 1503, fone residencial: 33425419 ou 999975420 – email: creginav@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, 2 de junho de 2019.

Katiane Pereira dos Santos
Pesquisador Responsável
RG:42.262.338-6

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

Roteiros de Entrevistas Semiestruturadas

Roteiro de entrevista com os professores da classe comum da Educação Infantil, Anos Iniciais, Ensino fundamental II e Ensino Médio

Dados gerais:

Nome:

Idade:

Formação:

Especialização:

Pós-Graduação:

Tempo de experiência na Educação Infantil:

Experiência em outros níveis de ensino ou gestão:

Nível que atua:

Questões pertinente aos objetivos

1) Você tem aluno com DI em sua sala, como você percebe o seu desempenho em relação as:

a) atividades propostas;

b) interação com os colegas da sala;

c) participação nas atividades (motivação);

d) comportamento:

e) dificuldades;

f) facilidades. Se sim descreva

3) O aluno recebe AEE ou outros atendimentos? tem professor de apoio?

4) Caso receba como é seu contato com os profissionais que o atendem?

5) Você recebe orientação ou apoio de profissionais do AEE ou da escola para atender o aluno em sala?

6) Recebe recursos pedagógicos?

- 7) Como você desenvolve as atividades junto ao aluno com DI e os demais alunos da classe? você planeja atividades diferenciadas ou são as mesmas pra sala toda?
- 8) Você planeja as atividades com apoio de algum profissional ou sozinho(a)?
- 9) No momento que planeja as atividades o que você leva em conta? (esperar ela responder) depois questionar: os conteúdos a serem trabalhados; o rendimento da classe como um todo; as características do seu aluno com DI; sua experiência em anos anteriores. Em caso positivo dê um exemplo
- 10) Como avalia o desempenho de seu aluno com DI no dia a dia. Como você realiza as avaliações dele bimestrais.
- 11) Você sente ou já sentiu alguma dificuldade para ensiná-lo e/ou lidar com ele em sala. Se sim quais? dê exemplos.
- 12) Você compreende as características e necessidades dos alunos com DI?.
- 13) Como você compreende a DI?
- 14) Você teve experiência de formação sobre DI ou de ter já trabalhado com outros alunos com DI? se sim quais.
- 15) Você tem sugestões para aprimorar o processo de inclusão do seu aluno com DI na sua sala e na escola.
- 16) Como você avalio o processo de inclusão do seu aluno com DI na sua sala de aula.

Roteiro de Entrevista para o Professor de Sala de Recursos:

Dados gerais:

Nome:

Idade:

Formação:

Especialização:

Pós-Graduação:

Tempo de experiência em sala de recursos:

Experiência em outros níveis de ensino ou gestão:

Nível que atua:

Questões pertinente aos objetivos:

1) Você tem aluno com DI em sua sala de recursos, como você percebe o seu desempenho em relação as:

a) atividades propostas;

b) interação com os colegas da sala;

c) participação nas atividades (motivação);

d) comportamento;

e) dificuldades;

f) facilidades.

2) Como ocorre o processo de avaliação dos alunos com DI para encaminhamento à sala de recursos em sua escola? Descreva:

3) Você sabe como ocorre a avaliação na classe comum? Como e quando os alunos são promovidos para séries subseqüente, o que é levado em conta para essa avaliação? Os alunos com DI têm avaliação diferenciada ou é a mesma para todos os alunos?

- 4) Como se dá seus atendimentos junto aos alunos com DI? Como são planejados seus atendimentos? Qual sua carga horária de trabalho na sala de recursos? Você em horários programados para estabelecer contato com os professores, familiares e equipe gestora da escola? Ou apenas para atendimento dos alunos e planejamento?
- 5) Você estabelece contato com os professores da classe comum de seus alunos com DI? Se sim, com que frequência e o que fazem nesses encontros? (planejamento, orientações, etc...) Dê exemplos?
- 6) Você tem conhecimentos sobre o atendimento de seus alunos com DI na classe comum?
- 7) Você estabelece contato com a gestão da escola para discutir questões relacionadas aos alunos com DI? Se sim com que frequência e quais os assuntos tratados.
- 8) Você colabora para o planejamento das atividades dos professores da classe comum para atender os alunos com DI? Se sim como? Se não você considera que deveria participar do planejamento dos professores para auxiliá-los nos atendimentos aos alunos com DI? ou considera que isso é função do professor das disciplinas?
- 9) Você recebe orientações da equipe gestora e/ou do sistema de ensino para desenvolver suas atividades? Se sim dê exemplos.
- 10) Como você avalia o processo de inclusão dos seus alunos com DI na escola.
- 11) Você tem sugestões para aprimorar o processo de inclusão dos alunos com DI na escola.
- 12) Deseja apresentar outras informações.

Roteiro de questões para a gestão escolar (Pedagogo, supervisor e diretor)

Dados gerais:

Nome

Idade:

Formação:

Especialização:

Pós-Graduação:

Tempo de experiência na gestão escolar:

Experiência em outros níveis de ensino ou gestão:

Nível que atua:

Questões pertinente aos objetivos

1) Você tem aluno com DI em sua escola, como você percebe o seu desempenho em relação as:

- a) atividades propostas;
- b) interação com os colegas da sala;
- c) participação nas atividades (motivação);
- d) comportamento
- e) dificuldades;
- f) facilidades.

2) Como está organizado o atendimento as necessidades educacionais dos alunos com DI.

- a) Ele recebe atendimento educacional especializado?
- b) Os professores recebem formação/orientação para efetivar o processo de inclusão dos alunos com DI
- c) Os professores recebem apoio, material didático (professor auxiliar) ou professor de apoio para atender os alunos com DI em sala?

3) Como foi realizado o processo de avaliação para identificação do aluno com DI?

4) Como é realizado o planejamento das atividades para os alunos com DI?

5) Como você percebe o desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com DI na escola? Dificuldades, facilidades, necessidades

- 6) Em relação ao PPP da escola existe alguma orientação a ser seguida para organizar o processo de inclusão dos alunos com DI.
- 7) Você conhece as políticas públicas (leis, decretos portarias, diretrizes, Instruções) nacionais, estaduais e municipais relacionadas ao processo de inclusão dos alunos com DI ou de modo geral para os alunos que são público alvo da Ed. Especial.
- 8) Você recebe orientações do sistema de ensino em relação ao processo de inclusão dos alunos com DI. Se sim quais?
- 9) Os professores da classe comum estabelecem contato com os professores da sala de recursos ou dos profissionais de centros de atendimento especializado para realizar o planejamento e atendimento dos alunos com DI?
- 10) Como você avalia o processo de inclusão dos seus alunos com DI na escola.
- 11) Você tem sugestões para aprimorar o processo de inclusão dos alunos com DI na escola.
- 12) Deseja apresentar outras informações.

Roteiro de Entrevista para a Secretária de Educação e Gestores da Rede Municipal de Ensino

Dados gerais:

Nome:

Idade:

Formação na graduação:

Especialização:

Pós-Graduação:

Tempo de experiência na gestão escolar:

Experiência em outros níveis de ensino ou gestão:

Nível que atua:

Questões:

1) Quantos alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) têm registrado na rede Municipal de Ensino de Cambé?

2) Onde os alunos com DI são atendidos pela rede Municipal de Ensino de Cambé? (classe comum, sala de recursos, classe especial, escola especial ou outros espaços). Se possível gostaríamos de saber o número de alunos atendidos nessas salas.

Classe comum:

Sala de Recursos:

Sala especial:

Escola Especial:

Sala de ZDP:

Outra:

3) Como é realizada a avaliação dos alunos com DI para seu encaminhamento às referidas salas?

4) Qual(is) o critério(s) utilizado(s) para o encaminhamento dos alunos com DI para as salas (classe comum, sala de recursos, sala especial, sala ZDP, escola especial).

5) Gostaríamos de saber como foi pensada a organização da sala ZDP e qual o seu objetivo?

6) Em que aspectos a sala ZDP difere da classe especial?

7) Você considera a sala ZDP é uma sala que promove a inclusão escolar dos alunos com DI? Em caso afirmativo ou negativo, gostaríamos que justificasse sua resposta.

8) A Secretaria Municipal de Educação de Cambé oferece formação/orientações em serviço aos professores (da classe comum, sala de recursos, sala especial e sala ZDP) para que efetivem o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com DI na Rede Municipal de Ensino? Em caso afirmativo gostaríamos que descrevesse o conteúdo trabalhado, a periodicidade e a forma que se dá a formação.

9) Os professores da rede Municipal de Ensino recebem apoio, material didático (professor auxiliar) ou professor de apoio para atender os alunos com DI em sala? Se sim, como ocorre esta oferta? Há critérios? Como são definidos esses apoios?

10) Como ocorre o processo de avaliação nas salas de aulas dos alunos com DI durante o ano letivo na rede Municipal de Ensino? As avaliações são adaptadas ou não? Em caso afirmativo como e quem faz as adaptações?

11) A Secretaria de Educação passa orientações a respeito de como avaliar os alunos com DI durante o período letivo? Se sim quais?

12) Como é definido o critério para aprovação ou reprovação dos alunos com DI para os anos subsequentes?

13) Há orientações específicas aos professores de como realizar o planejamento das atividades para os alunos com DI na rede Municipal de Ensino? Se sim quais são?

14) Como você percebe o desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com DI nas Escolas Municipais de Cambé? Dificuldades, facilidades, necessidades:

15) Em relação ao Currículo da rede Municipal de Ensino, como o mesmo contempla alunos com DI? Como os professores são orientados a organizar o processo de inclusão dos alunos com DI considerando o ensino deste Currículo?

16) Quais as políticas públicas (leis, decretos portarias, diretrizes, Instruções) nacionais, estaduais e municipais norteiam a organização do processo de inclusão dos alunos com DI desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Cambé?

17) Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas Municipais de Cambé contemplam o processo de inclusão, ensino e aprendizagem de alunos com DI? De que maneira?

18) A Secretaria Municipal de Educação de Cambé se baseia em alguma teoria educacional ou outro documento para organizar o processo de inclusão dos alunos com DI nas Escola Municipais de Cambé? Se sim, gostaríamos que explicasse os fundamentos que tomam como base.

19) Considerando que a Secretaria Municipal de Educação de Cambé adota como base a Pedagogia Histórico Crítica, quais as possíveis contribuições dessa teoria para o processo de inclusão dos alunos com DI podem ser identificadas?

20) Os professores da classe comum estabelecem contato com os professores da sala de recursos ou dos profissionais de centros de atendimento especializado para realizar o planejamento e atendimento dos alunos com DI? Em caso afirmativo, descreva como se dá esse contato e como você percebe essa questão.

21) Como você percebe o atendimento dos professores da classe comum, da sala especial e da sala ZDP em relação aos alunos com DI? Os professores estão preparados? Ou eles têm dificuldades para ensinar os alunos com DI?

22) Como você avalia de modo geral o processo de inclusão dos alunos com DI na rede Municipal de Ensino? Os alunos com DI estão aprendendo os conteúdos e socializando em sala?

23) Você acredita que o processo de inclusão dos alunos com DI na rede Municipal de Ensino pode ser aprimorado ou ele está bom e não é necessário aprimoramento? Caso sua resposta indique a necessidade de aprimoramento, o que considera que pode ser aprimorado.

24) Deseja apresentar outras informações, ou comentar as questões deste questionário? Fique a vontade para finalizar esse questionário com seus comentários.

ANEXOS

ANEXO A

Protocolos de Registro das Observações

Protocolo de Observação:

- 1) Nome do Observador:
- 2) Objetivo da Observação:
- 3) Data da Observação:
- 4) Horário da Observação:
- 5) Diagrama da situação:
- 6) Relato do ambiente físico:
- 7) Descrição do sujeito observado:
- 8) Descrição do ambiente social:
- 9) Técnica de registro: