

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

**Repensando a inclusão
escolar de pessoas com
deficiência mental:
diretrizes políticas,
currículo e práticas
pedagógicas**

Márcia Denise Pletsch

Orientadora: Rosana Glat



Rio de Janeiro, 4 de março de 2009

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

Márcia Denise Pletsch

**Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência
mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
como requisito parcial à obtenção do título de Doutora
em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Glat

Rio de Janeiro, 4 de março de 2009.

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P626 Pletsch, Márcia Denise
Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência
mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas /
Márcia Denise Pletsch - 2009.
254 f.

Orientadora: Rosana Glat.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação Especial – Teses. 2. Educação Inclusiva –
Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 376.4

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Título da tese: Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas

Elaborada por: Márcia Denise Pletsch

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 4 de março de 2009.

Prof^a. Dr^a. Rosana Glat (UERJ)

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (UERJ)

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura (UERJ)

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Carareto Ferreira (UNIMEP)

Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)

Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.
Paulo Freire

Nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.
Mário Alighiero Maracorda

Ao João, com quem encontrei a paz de espírito necessária para compreender o significado da palavra felicidade.

Agradecimentos

Escrever os agradecimentos para mim significa terminar um ciclo iniciado antes mesmo do ingresso para o doutorado. Certamente só estou aqui tecendo essas linhas porque tive acesso à escola e a universidades públicas. Mas, acima de tudo, porque tive o apoio de muitas pessoas especiais. Citar algumas é uma forma de agradecer-las e dizer-lhes o quanto foram e são importantes para minha trajetória acadêmico-profissional e para minha vida.

Durante a graduação sempre contei com o apoio dos meus amigos Geisa, Glaucimara, Rosana, Marcos, Carla e familiares, bem como da minha querida amiga Cleuza, que me ensinou a fazer os primeiros relatórios de pesquisa e me incentivou a seguir esse caminho. Guardo todos vocês em meu coração.

Em 2002, já no Rio de Janeiro, não posso deixar de citar Letícia, Mário e minha grande amiga para todas as horas até hoje, Patrícia Braun. Eles provavelmente não sabem o quanto contribuíram para que eu permanecesse aqui no Rio.

No ano de 2003, conheci Rosana Glat, minha orientadora no mestrado e no doutorado. A ela devo muito da minha formação acadêmica e agradeço pelos ensinamentos, pela confiança e pela sabedoria de vida compartilhada.

Na Uerj convivi com os colegas e amigos do grupo de pesquisa: Patrícia, Bianca, Rejane, Kati, Luciane, Vitorino, Annie, Thyene, Mércia, Adriana, Valéria, Mara, Juliana, Danielle e Paloma. A todos agradeço pela amizade e pelas trocas vivenciadas. Igualmente agradeço aos professores do PROPEd, de maneira especial ao Luiz Antônio Gomes Senna e Carmem Lúcia Guimarães de Mattos e, aos funcionários Sandra, Morgana, Jorgete e Fátima.

Sou grata aos meus amigos do Colégio Cruzeiro: Maria de Jesus, Adriana, Vânia, Norma, Dulce, Valdomiro, Lílian, Marcos, Ana Fátima, Rita, Vânia Vasconcelos e, de forma muito especial, Geni, Renata e Débora, grandes amigas e companheiras.

Aos professores Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Maria Cecília Carareto Ferreira, Maria de Lourdes Rangel Tura, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Francisco de Paula Nunes Sobrinho, pelo aceite em participar da banca e pela contribuição que seus estudos deram a esta tese.

Ao querido professor Júlio Romero Ferreira, que sem saber me auxiliou ainda no início do doutorado, numa conversa durante um congresso em São Lourenço/MG, a procurar novas bases teóricas para a pesquisa.

Não posso deixar de citar também meus familiares Márcio, Maísa, Eberson, Adonis, Lisiane, Marilza, Thaís, Pedro e avó, que sempre me apoiaram, mesmo quando não sabiam o que de fato eu estudava. Em especial, os meus pais Pedro e Noeli Pletsch, que apesar dos poucos anos de escolaridade, me mostraram a importância da escola e da educação para superar a subordinação e a exploração a qual eram submetidos.

Sou imensamente grata aos alunos, professores, diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos que participaram desta pesquisa. Em especial, aos profissionais da escola da Cidade de Deus, que admiro muito. Também agradeço aos profissionais do Instituto Helena Antipoff, em especial, a Diretora Leila Blanco.

Agradeço também aos meus amigos do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Também não posso deixar de dizer que durante toda a minha formação contei com o recebimento de bolsas de pesquisa. Na graduação, bolsa de iniciação científica (PIBIC/CNPq); no mestrado, bolsa do CNPq; no doutorado, da CAPES e da FAPERJ (bolsa Nota 10). Sem o acesso a esses recursos teria sido impossível para mim dar continuidade aos estudos.

Por fim, meu agradecimento mais do que especial é para o João, meu marido, a quem agradeço não apenas pelos maravilhosos jantares e almoços regados a vinho ao final de cada capítulo e em tantos outros momentos, mas também pelas indagações sobre meu objeto de estudo e pelo incentivo nas minhas buscas profissionais. O seu amor e o tempo a mim dedicados nesse percurso contribuíram para que a caminhada fosse prazerosa e de grande crescimento. Sem a sua ajuda, o trabalho teria sido muito mais difícil.

Rio de Janeiro, 3 de fevereiro de 2009.

RESUMO

Esta tese analisa as práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem de quatro alunos com deficiência mental matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental, a microanálise e entrevistas abertas e semi-estruturadas. A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigostki foi adotada como referencial teórico. Para a análise dos dados, empregamos o método conhecido como análise de conteúdo de Bardin. A tese aborda cinco áreas temáticas: as políticas públicas educacionais vigentes em nosso país e na rede Municipal do Rio de Janeiro; o conceito e a gênese da educação inclusiva; a trajetória da Educação Especial; o processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental; o currículo e as práticas pedagógicas. O estudo revelou não só as contradições, mas a complexidade do processo de inclusão vivido nas e pelas escolas, particularmente no âmbito das práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental. A pesquisa, assim como inúmeras outras, mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores. Os dados revelaram que as práticas proporcionavam, em grande medida, apenas conhecimentos elementares como recortar, colar, pintar, copiar, etc. A alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) dos alunos com deficiência mental foi, ao longo da pesquisa, apontada como uma das maiores preocupações dos professores. Em síntese, o trabalho mostra que, apesar das mudanças e redefinições políticas ocorridas desde a década de noventa com base nos princípios da inclusão, as práticas curriculares destinadas para os alunos com deficiência mental não promoveram mudanças significativas nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais públicos destinados para essas pessoas. Em outros termos, apesar do comprometimento das professoras, esses sujeitos continuam, em sua maioria, excluídos dos conhecimentos científicos proporcionados pelas escolas. Desse ponto de vista, as histórias das pessoas com deficiência mental vêm se repetindo ao longo do tempo. Além disso, a pesquisa mostrou que os alunos não-deficientes, em grande medida, também não têm acesso ao conhecimento escolar, o que confirma as estatísticas oficiais sobre a não-aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: deficiência mental, Educação Especial, políticas de inclusão escolar, práticas curriculares, etnografia

ABSTRACT

Rethinking school inclusion of people with mental deficiency: political guidelines, curriculum and pedagogical practices

This thesis analyzes the curricular practices directed at the teaching and learning process of four students with mental deficiency enrolled in two public schools of the city of Rio de Janeiro. An ethnographic qualitative research was conducted using as instruments for data collection the participant observation, documental analysis, micro-analysis and open and semi-structured interviews. Vigotski's historical-cultural perspective of human development was adopted as a theoretical reference. For the analysis of the data, Bardin's content analysis method was employed. The thesis deals with five thematic areas: the actual educational public policies in our country and municipal school system of Rio de Janeiro; the concept and genesis of inclusive education; the trajectory of Special Education; the teaching-learning process of people with mental deficiency; the curriculum and pedagogical practices. The study revealed not only contradictions, but also the complexity of the inclusion process lived in and by the schools, particularly in the ambit of curriculum practices aimed at the teaching-learning process of students with mental deficiency. This research, as well as many others, showed that one of the main obstacles for the adequate attention of these students' needs in a common classroom still is the lack of knowledge by the teachers. The data revealed that the practices taught, to a large degree, only the elementary knowledge such as cutting, pasting, painting, copying etc. The alphabetization (acquisition of reading and writing skills) of the students with mental deficiency was, through the research, pointed as one of the main worries of the teachers. Summing up, the work shows that, despite the changes and political redefinitions based on principles of inclusion occurred since the nineties decade, the curricular practices designed for the students with mental deficiency do not promote meaningful changes in the opportunities and quality of the public education programs for these people. In other words, despite the commitment of teachers, these subjects remain, in their majority, excluded from the scientific knowledge proportioned by schools. From this point of view, the stories of people of mental deficiency are still repeating themselves over time. Besides that, the research showed that non-deficient students, to a large degree, also do not have access to school knowledge, what confirms the official statistics about the lack of learning by students from Brazilian public schools.

Keywords: mental deficiency, Special Education, school inclusion policies, curricular practices, ethnography.

RESUMEN

Repensando la inclusión escolar de personas con deficiencia mental: directrices políticas, plan de estudios y prácticas pedagógicas

Esta tesis analiza las prácticas curriculares dirigidas al proceso de enseñanza y aprendizaje de cuatro alumnos con deficiencia mental matriculados en dos escuelas públicas municipales de Rio de Janeiro. Realizamos una investigación cualitativa de cuño etnográfico, utilizando como instrumentos de relevamiento de datos la observación participante, el análisis de documentación, microanálisis y entrevistas abiertas y semi estructuradas. Como marco teórico, se adoptó la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano de Vygotski. Para el análisis de los datos, utilizamos el método conocido como análisis de contenido de Bardin. La tesis aborda cinco áreas temáticas: las políticas públicas educacionales vigentes en nuestro país y en la red municipal de Rio de Janeiro, el concepto y la génesis de la educación inclusiva, la trayectoria de la Educación Especial, el proceso enseñanza-aprendizaje de personas con deficiencia mental, el plan de estudios y las prácticas pedagógicas. El estudio reveló no sólo las contradicciones, sino también la complejidad del proceso de inclusión vivido en y por las escuelas, particularmente en el ámbito de las prácticas curriculares dirigidas al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con deficiencia mental. La investigación, así como varias otras, mostró que uno de los más grandes obstáculos para atender adecuadamente a estos alumnos en clases comunes sigue siendo la falta de conocimientos de los profesores. Los datos revelaron que las prácticas proporcionaban, en gran medida, solamente conocimientos elementares como recortar, pegar, pintar, copiar, etc. La alfabetización (adquisición de lectura y escritura) de los alumnos con deficiencia mental fue, a lo largo de la investigación, distinguida como una de las más grandes preocupaciones de los profesores. En síntesis, el trabajo muestra que, a pesar de los cambios y redefiniciones políticas ocurridas desde la década del noventa con base en los principios de inclusión, las prácticas curriculares destinadas a los alumnos con deficiencia mental no promovieron cambios significativos en las oportunidades y en la calidad de los programas educacionales públicos destinados a estas personas. En otros términos, a pesar del compromiso de las profesoras, estos sujetos siguen, en su mayoría, excluidos de los conocimientos científicos proporcionados por las escuelas. Desde ese punto de vista, las historias de las personas con deficiencia mental vienen repitiéndose a lo largo del tiempo. Más allá de esto, la investigación mostró que los alumnos no deficientes, en gran medida, tampoco tienen acceso al conocimiento escolar, lo que confirma las estadísticas oficiales sobre el no-aprendizaje de los alumnos de las escuelas públicas brasileñas.

Palabras clave: deficiencia mental, Educación Especial, políticas de inclusión escolar, prácticas curriculares, etnografía.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E MAPAS

Quadro 1. Declaração da ONU.....	47
Quadro 2. Modelo Teórico de Deficiência Mental.....	85
Quadro 3. Número de matrículas na Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro.....	110
Quadro 4. Coordenadorias Regionais de Educação e bairros de abrangência.....	111
Quadro 5. Modalidades de atendimento especializado oferecidos pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro a alunos com necessidades educacionais especiais.....	113
Quadro 6. Quantitativo e atendimento das necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	114
Quadro 7. Caracterização das escolas participantes da pesquisa.....	117
Quadro 8. Caracterização dos alunos participantes.....	118
Quadro 9. Caracterização dos professores.....	119
Quadro 10. Caracterização dos participantes secundários.....	119
Quadro 11. Exemplo de transcrição das imagens de vídeo.....	126
Quadro 12. O currículo e a metodologia da escola B.....	138
Quadro 13. Planejamento para o Centro de Estudos Integral.....	143
Gráfico 1. Evolução das matrículas em escolas regulares/classes especiais (inclusão) de 1998 a 2006.....	71
Gráfico 2. Fluxo de matrículas na Educação Especial por tipo de necessidade educacional especial – 2005 e 2006.....	88
Mapa 1. Mapa da distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação no Município do Rio de Janeiro.....	111

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Organograma da Secretaria municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	231
Anexo II - Amostra de um registro em diário de campo.....	232
Anexo III – Roteiro de registro de diário de campo.....	234
Anexo IV – Roteiros de entrevistas semi-estruturadas.....	235
Anexo V – Ficha de acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais.....	236
Anexo VI – Termo de consentimento e autorização da pesquisa.....	239

SUMÁRIO

Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
Resumen.....	x
Lista de quadros gráficos e mapas.....	xi
Lista de anexos.....	xii
Sumário.....	xiii
Introdução.....	1
1. A problemática de pesquisa	1
2. Objeto de pesquisa, objetivos e justificativa.....	12
3. Abordagem teórico-metodológica.....	13
PARTE I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PROBLEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS.....	17
Capítulo 1 - A proposta de educação inclusiva como parte da política de universalização da Educação Básica.....	18
1.1. A declaração de “Educação para Todos” como pressuposto da universalização da Educação Básica.....	18
1.2. A política de educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais na legislação brasileira.....	27
1.2.1. Financiamento da educação no contexto da política de educação inclusiva.....	34
1.2.2. Formação de professores para a educação inclusiva.....	37
Capítulo 2 – Educação Especial e educação inclusiva: embates teóricos e realidade brasileira.....	45
2.1. Educação Especial: breve retrospecto histórico.....	45
2.2. Conceituando a educação inclusiva com base na realidade educacional brasileira.....	51
2.3. (Re)conceituando as necessidades educacionais especiais.....	55
2.4. Educação Especial & educação inclusiva: contradição ou colaboração?.....	59
Capítulo 3 - O desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência mental: diferentes abordagens e concepções.....	75
3.1. Concepções sobre a deficiência mental.....	76
3.2. A atual definição e classificação de deficiência mental.....	81
3.3. O sistema de apoios como pressuposto para a educação escolar de pessoas com deficiência mental.....	85
3.4. O desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência mental.....	88
3.5. As possibilidades e os limites na prática pedagógica com alunos com deficiência mental: o que dizem as pesquisas mais recentes?.....	97

PARTE II – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DEBATE: PRÁTICAS E PESQUISA DE CAMPO.....	104
Capítulo 4 – O desenho da pesquisa: a etnográfica como opção metodológica.....	105
4.1. A opção pela etnografia em pesquisas sobre inclusão escolar.....	105
4.2.O atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	110
4.3 A pesquisa de campo: as escolas e os participantes da pesquisa.....	115
4.3.1.Os sujeitos da pesquisa.....	117
4.4 Procedimentos de pesquisa.....	120
4.4.1. Primeira fase – procedimentos preliminares.....	120
4.4.2. Segunda fase – a pesquisa de campo	120
a) Observação participante.....	121
b) Análise documental	123
c) Entrevistas abertas e semi-estruturadas.....	124
d) Microanálise do contexto (filmagem).....	125
4.4.3. Terceira fase –análise dos dados.....	126
Capítulo 5 – A escolarização de alunos com deficiência mental sob a ótica das práticas pedagógicas e do currículo.....	129
5.1.As práticas pedagógicas e seu entrelaçamento com o currículo.....	129
5.2. As práticas curriculares na escola	138
5.3. As práticas curriculares na sala de aula: a ação dos professores frente à inclusão escolar de alunos com deficiência mental.....	147
5.3.1. A sala de aula da professora de Andréa.....	148
5.3.2. As salas de aula das professoras de Maciel.....	153
5.3.3. As salas de aula das professoras de Luciana.....	163
5.4.Considerações gerais sobre as práticas curriculares observadas.....	171
Capítulo 6 – Repensando a inclusão escolar a partir da trajetória de Mariana.....	173
6.1. A classe comum: o contato com Mariana.....	173
6.2.O encaminhamento para a classe especial: novas possibilidades para Mariana?.....	180
6.2. E agora? Mais um ano de classe especial.....	188
Considerações finais.....	195
Bibliografia.....	202
Anexos.....	231

Introdução

Os conhecimentos que fazem a trama da vida cotidiana não são os resquícios da existência primitiva, os restos ainda não iluminados. No cotidiano brotam as dúvidas, os questionamentos, os problemas de que originam as ciências, sempre renovadas inclusive pela absorção, nas práticas de cada dia, dos resultados a que chegam a pesquisa e as elucubrações teóricas.
(MARQUES, 1995)

1. A problemática de pesquisa

Este estudo se volta para a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência mental incluídos em classes comuns¹ da rede pública regular de ensino. Meu interesse investigativo tem vinculação direta com a minha trajetória profissional. Por isso, optei por apresentar as minhas questões de pesquisa, relacionando-as com as minhas vivências como aluna e professora.

Meu contato com a Educação Especial e as discussões em torno da política de educação inclusiva teve início em 1998, quando ingressei no curso de Educação Especial com habilitação em Deficiência Mental da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Até aquele momento, lembro-me vagamente de ter convivido com uma pessoa com deficiência mental que segundo sua mãe, embora não conseguia aprender na escola, podia trabalhar normalmente na “roça”. Por isso, não fazia diferença a sua “deficiência”. Abandonar ou não ir para escola, até meados da década de oitenta, quando iniciei minha vida escolar no meio rural do Rio Grande do Sul, era bastante comum aos 12 e 13 anos. Os motivos eram muitos, como as sucessivas repetências e a dificuldade enfrentada para aprender o português, já que nós (filhos e pais) só falávamos alemão e as escolas públicas não eram bilíngües. Sem dúvida, as vivências que tive durante os quatro primeiros anos escolares alimentaram o “desejo” de abandonar de vez

¹ Nesta tese os termos “escola comum” e “ensino regular” muitas vezes serão usados como sinônimos. Entretanto, como lembram Glat e Blanco (2007), as escolas especiais – desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino – são instituições regulares.

a escola para auxiliar meus pais nas atividades agrícolas em tempo integral (já o fazia em tempo parcial). Não o fiz e, muitos anos depois, consegui ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Na UFSM, além de condições de moradia e alimentação, encontrei um ambiente rico em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Assim, entre os anos de 1998 e 2001, tive a oportunidade de participar de iniciativas relacionadas a temas como formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais, ferramentas tecnológicas como alternativa pedagógica no trabalho com crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem, entre outros. Como bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre 1999 e 2001, participei de uma pesquisa sobre o estresse vivido por professores do ensino fundamental frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino (NAUJORKS, KEMPFER & PLETSCHE, 2000). A coleta dos dados em cerca de noventa escolas públicas contribuiu enormemente para a minha formação no campo da pesquisa.

Também tive ótimos professores. Maria Aparecida Albuquerque, Nilza Rossi e Cleuza Alonso serviram como inspiração para que me apaixonasse pelo magistério. Cleuza, em particular, também me motivou a participar de projetos de pesquisa científica, ensino e extensão, todos desenvolvidos no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), coordenado por ela². Estas experiências me ensinaram muito sobre o “papel social” que a universidade pode e deve desempenhar.

Naquele momento, vivíamos uma espécie de “crise de identidade” no curso de Educação Especial, pois não havia clareza sobre o papel do mesmo frente à política de inclusão escolar. Falava-se, até mesmo, no fim do curso, já que a “palavra de ordem” era “educação inclusiva”. Esta “crise”, segundo Beyer (2005), ocorria porque historicamente a Educação Especial se constituiu e funcionou como um sistema paralelo, desarticulado com o ensino regular. Quem trabalhava na Educação Especial ensinava os deficientes em classes e/ou escolas especiais, ao passo que os professores do ensino regular trabalhavam com não deficientes. Na visão de Glat e Nogueira (2003) essa dicotomia entre quem trabalha no ensino especial e no ensino regular se reflete na formação dos professores, que continua privilegiando, na maioria das vezes, uma

² O Núcleo de Desenvolvimento Infantil era constituído por uma equipe interdisciplinar de docentes, recreacionistas, bolsistas e estudantes voluntários e tinha por finalidade desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão em educação infantil, Educação Básica, superior e informática na Educação Especial.

concepção estática de desenvolvimento humano, classificando os sujeitos em “normais” e “anormais”. Os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades Básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos diagnosticados como deficientes mentais.

O debate sobre a necessidade ou não de uma formação específica ainda hoje é polêmico. Alguns a rejeitam, argumentando que todos os professores deveriam saber trabalhar com as especificidades de cada aluno, uma vez que a educação inclusiva figura como uma diretriz da política educacional nacional (MANTOAN, 2005; PLETSCH & GLAT, 2006, 2007, 2007a; ALMEIDA, 2007). Entretanto, diversas pesquisas nacionais e internacionais evidenciam a importância da Educação Especial como suporte para a implementação da referida proposta (MITTLER; 2003; GLAT; FONTES & PLETSCH, 2006).

As minhas inquietações sobre o processo ensino-aprendizagem e a prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classe comum do ensino regular se ampliaram em 2001, quando atuei como professora numa classe especial de alfabetização composta por crianças e adolescentes com diferentes necessidades, em uma escola pública estadual do município de Santa Maria (RS). As atividades realizadas naquela escola serviram como base para a minha monografia de conclusão de graduação, intitulada “*A função do educador especial em classe especial face à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*” (PLETSCH, 2001).

Uma das principais questões observadas durante o estudo foi o fato de que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais continuava sob a responsabilidade da Educação Especial³. Num primeiro momento todos eram encaminhados diretamente para a classe especial, onde se avaliava quem estava apto ou não para a inclusão. Em outros termos, para ser aceito na classe regular, o aluno era submetido a um “teste de conteúdos mínimos” para verificar o domínio dos conteúdos básicos da série anterior à qual pleiteava ingresso. Essa avaliação era realizada para assegurar ou “provar” — como as professoras de classe especial preferiam dizer — para a direção escolar e, sobretudo, para os professores do ensino regular, que aqueles

³ Inúmeras pesquisas confirmaram esta informação em outras redes de ensino (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; PLETSCH, 2005; PLETSCH & FONTES, 2006; FONTES, 2007).

alunos, ao serem incluídos, teriam condições de acompanhar o processo pedagógico e a rotina da classe. Os alunos considerados inaptos permaneciam em classe especial.

Outro problema vivido no curso de Educação Especial, do meu ponto de vista, dizia respeito à falta de clareza sobre o sentido e o conceito de educação inclusiva. Era como se tudo feito na área até aquele momento estivesse errado e novas práticas tivessem que ser criadas do zero para “dar conta” da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Euforicamente, a educação inclusiva era vista como uma espécie de panacéia para todos os problemas da escola pública brasileira. Felizmente, hoje, temos uma compreensão maior do seu significado, vista como um processo e não uma “situação” onde a “escola tenha condições de oferecer o *acesso e a permanência de todos os alunos*, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2007, p. 344, grifo no original). Além disso, inúmeros estudos vêm fazendo análises críticas acerca desta política, como veremos mais adiante (BUENO, 2004; 2005; 2008, 2008a, 2008b; LAPLANE, 2004; KASSAR, 1999, 2001, 2006, 2006a; KASSAR, SANTOS, NASCIMENTO & ALMEIDA, 2006; FERREIRA & FERREIRA, 2004, BUENO, 2005; SANTIAGO, 2006; ARRUDA, KASSAR & SANTOS, 2006; KASSAR, OLIVEIRA & SILVA, 2007, entre outros).

Igualmente importante para minha formação foram os estudos realizados em grupos de pesquisa (registrados no CNPq), no período de 2000 a 2002, sobre a formação de recursos humanos para Educação Especial e o processo de alfabetização. O desligamento desses grupos se deu em 2002, quando concluí o curso superior e me mudei para o Rio de Janeiro, onde iniciei o curso de especialização em Altas Habilidades promovido pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Junto com o curso, atuava como professora em uma classe de alfabetização de crianças com diferentes necessidades especiais (paralisia cerebral, psicose, deficiência visual, síndrome de Down e deficiência mental), todos na mesma sala, com idades que variavam entre 7 e 13 anos, em uma escola especial da rede privada.

Trabalhando com o processo de alfabetização, comecei a me indagar por que aquelas crianças estavam em ambientes segregados. Ao sugerir que algumas fossem incluídas no ensino regular, deparei-me com inúmeros entraves, entre os quais a baixa expectativa dos colegas (professores) em relação ao desenvolvimento daqueles sujeitos,

especialmente os que apresentavam diagnóstico de deficiência mental. Porém, talvez o maior entrave tenha sido a baixa expectativa dos próprios pais em relação às possibilidades de seus filhos. Muitos deles tinham resistência em aceitar o desenvolvimento dos filhos. Ressalto que essa baixa expectativa não era verificada quando se tratava da inclusão de uma criança com deficiência física ou deficiência auditiva.

Esse conjunto de vivências direcionou a minha atenção para a vida das pessoas com deficiência mental: seu desenvolvimento, seu processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, as dificuldades que enfrentam para superar o preconceito e o estigma existentes na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, tais experiências me ajudaram a refletir sobre a inclusão desse alunado no ensino comum e a formação de professores necessária para atuar nesse processo.

No decorrer do caminho, diversas inquietações surgiram. Por exemplo, como incluir alunos com deficiência mental em rede regular sem que o professor se sinta incapaz de lidar com eles? No processo de inclusão, que tipo de profissional poderia dar um suporte adequado aos professores regulares? Será que o suporte de um professor especialista bastaria? Que formação deveria ter esse profissional? Que práticas e estratégias o professor deveria usar para “ensinar” os conteúdos curriculares ao aluno com deficiência mental incluído? Como avaliar? Ou se avaliaria apenas o desenvolvimento do aluno com base na sua interação social? Qual é a melhor opção para a escolarização do aluno com deficiência mental: a classe comum ou a classe especial? Sabe-se que existem programas pedagógicos diferenciados para ensinar essas crianças. No entanto, levando em consideração a realidade educacional vigente — em que há número grande de alunos por turma, professores sem formação adequada, altos índices de analfabetismo e evasão escolar, péssimas condições de trabalho, baixos salários, entre tantos outros problemas — como atender às especificidades de crianças e jovens com deficiência mental em sala de aula garantindo seu desenvolvimento social, afetivo e acadêmico?

Detive-me sobre algumas dessas questões enquanto atuava como colaboradora em dois projetos de pesquisa a respeito da implementação da educação inclusiva no Brasil⁴. Ambos me motivaram a realizar uma pesquisa de mestrado de cunho

⁴ O primeiro, *Educação Inclusiva sobre o Aspecto Curricular* (GLAT & OLIVEIRA, 2003) e o segundo, *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil* (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA,

etnográfico sobre o ensino itinerante. Participaram da pesquisa duas professoras itinerantes — professor especialista em Educação Especial que dá suporte a escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes regulares — que atuavam em três escolas municipais localizadas na zona oeste do Rio de Janeiro. Concluí que as professoras itinerantes desempenhavam diversas funções no ambiente escolar, indo além do suporte e da orientação aos professores regulares e do auxílio aos alunos especiais incluídos. Na prática, atuavam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão nas escolas em que trabalhavam. Também ficou claro a responsabilidade atribuídas a este profissional sobre a inclusão do aluno com necessidades especiais (PLETSCH, 2005; PLETSCH & GLAT, 2006, 2007, 2007a).

Durante o mestrado, comecei a trabalhar como professora no ensino regular privado com alunos de classe média-alta. Esta experiência foi ímpar, pois me proporcionou novas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, agora de alunos sem necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de natureza orgânica, como é o caso da deficiência mental. Digo isto porque alguns apresentavam necessidades educacionais especiais relacionadas a condições afetivas e sociais. Esta vivência me possibilitou fazer comparações entre a minha prática em classe regular e em escola especial. Claro que as duas realidades eram diferentes, a começar pelo quantitativo de alunos em sala de aula, aspecto fundamental para uma pedagogia que leve em consideração as especificidades dos indivíduos. No entanto, embora atuasse da mesma maneira com ambos os grupos — sempre estimulando o aluno a ter autonomia e a pensar sobre a sua “palavramundo”⁵, considerando a experiência individual e social de cada indivíduo —, as ferramentas pedagógicas usadas para explicar os conteúdos e as atividades eram diferentes. Observei que os dois grupos construíam a sua própria aprendizagem, mas que isso dependia de modificações no planejamento, na metodologia, nas estratégias de ensino e avaliação.

Outro aspecto verificado foi a diferença de tempo e de interação apresentada pelos alunos para atingir os objetivos da proposta educacional e, até mesmo, para resolver problemas cotidianos da vida diária como, por exemplo, ir sozinho ao banheiro, fechar um zíper, descascar uma fruta na hora do recreio, etc. Mais uma vez, questionei-

2003). Do primeiro participei como colaboradora na redação do relatório final No segundo atuei como assistente de pesquisa em todas as fases do projeto Ambos foram coordenados pela Prof^a. Rosana Glat.

⁵ Termo usado por Paulo Freire (2003) para se referir a compreensão de mundo que o sujeito trás consigo antes mesmo de apreender a leitura da palavra escrita.

me sobre como se daria, na prática, a inclusão numa classe regular de uma criança com deficiência mental.

O trabalho como professora na graduação e na pós-graduação⁶ reforçou a minha inquietação acerca do papel do professor frente a inclusão de crianças com necessidades especiais, sobretudo deficiência mental. Afinal, que práticas e estratégias deveriam ser trabalhadas com estes professores para receberem alunos com deficiência em suas classes regulares? O que deveria ser ensinado para estes alunos? Como adaptar o conteúdo? Existiria um currículo mínimo a ser ensinado para alunos, sobretudo para aqueles com deficiência mental mais acentuada? Que conhecimentos seriam prioritários para os alunos com deficiência mental? Que práticas curriculares poderiam possibilitar a construção de conceitos básicos, como, por exemplo, antecessor, sucessor, análise, síntese, seqüenciação de fatos, entre outros, por esses alunos? Como superar a lógica do currículo tradicional? O que seria, afinal, um currículo “crítico” para alunos com deficiência mental?

Estas questões me impulsionaram a continuar participando do grupo de pesquisa *Educação Inclusiva – Ciência e Cultura da Inclusão Escolar*, registrado no CNPq, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Neste grupo, desde 2005, venho atuando no projeto de pesquisa intitulado “*Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*” (GLAT, 2006, 2007, 2008; GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2008; GLAT, FERNANDES & PLETSCHE, 2008). Este projeto constitui uma pesquisa “guarda-chuva”, a partir da qual estão sendo desenvolvidos vários estudos voltados para diferentes aspectos e dimensões relativos à política de educação inclusiva (PLETSCH, 2005; MACHADO, 2005; DIAS, 2006; FRAZÃO, 2007; ANTUNES, 2007; FONTES, 2007; FONTES, PLETSCHE & GLAT, 2007). O projeto é uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ⁷ e o Instituto Helena Antipoff (IHA) — órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), responsável pelo acompanhamento e orientação

⁶ Ministrei a disciplina “Educação Especial” no curso de pós-graduação *lato sensu* em Informática na Educação da Universidade Castelo Branco e as disciplinas “Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar” e “Questões Atuais em Educação Especial”, no curso de Pedagogia da UERJ como professora contratada.

⁷ A equipe da pesquisa, sob coordenação de Rosana Glat, é constituída por alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UERJ, bem como profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Teve financiamento do CNPq e da FAPERJ.

do trabalho com os alunos com necessidades especiais na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Inicialmente, como colaboradora, participei de um estudo sobre atendimento educacional oferecido por essa rede de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais, no qual se discutiu o papel e as ações desenvolvidas pela Educação Especial no âmbito da proposta de educação inclusiva em vigor (GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2006; GLAT, 2007, 2008). Os dados dessa etapa evidenciaram a necessidade de uma análise mais detalhada sobre o encaminhamento e a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o papel desempenhado pela Agente de Educação Especial⁸, profissional até então desconhecido para o grupo de pesquisa. Como os dados coletados ainda eram insuficientes para tal análise, optamos por investigar, por meio de entrevistas semi-estruturadas, o papel e a atuação do Agente de Educação Especial no processo de inclusão escolar⁹ (ANTUNES, FONTES & FRAZÃO, 2007, GLAT, 2007, 2008).

A segunda etapa da pesquisa teve cunho etnográfico e focalizou a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano de duas escolas (denominadas de escola A e B) de ensino regular no Município do Rio de Janeiro, levando em consideração aspectos como: a) projeto político pedagógico; b) gestão escolar; c) acessibilidade arquitetônica; d) recursos e materiais pedagógicos específicos; e) flexibilidade curricular; f) práticas de ensino; g) procedimentos de avaliação; h) formação inicial e continuada de professores. O eixo “práticas de ensino” é objeto desta tese.

Nessa fase da pesquisa, atuei diretamente no campo fazendo a observação participante em salas de aulas com alunos com diferentes necessidades educacionais especiais incluídos, sobretudo com deficiência mental, nas duas escolas. Além disso, fiz inúmeras entrevistas abertas e semi-estruturadas com professores de classe comum e da Educação Especial, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais das escolas. Durante o trabalho de campo — iniciado em maio de 2006 e finalizado em agosto de 2008 —, pude observar que, malgrado as escolas tivessem um discurso pró-

⁸ A figura da Agente de Educação Especial foi criada na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 1996. Sua origem, segundo informações coletadas em entrevistas, vinculava-se à necessidade de um profissional de educação que articulasse a política pública de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais.

⁹ Os dados desta pesquisa foram apresentados por Antunes, Fontes & Frazão no VIII Encontro de Educação da Região Sudeste – ANPED Região Sudeste, realizado entre os dias 27 e 30 de maio, de 2007, em Vitória/ES.

inclusão, as dificuldades concretas encontradas para desenvolver práticas inclusivas que atendessem as especificidades dos alunos eram muitas, principalmente quando se tratava do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental. Este aspecto ficou evidente nas falas da maioria das professoras que tinham em suas turmas alunos com deficiência mental (GLAT, 2008). Nesse sentido, merece destaque a fala de uma delas sobre a inclusão de uma aluna com deficiência mental:

Inclusão é uma criança que teria completa **capacidade igual aos outros de nível intelectual** de estar naquela turma. Ano passado aprendi um pouco com o aluno surdo aqui na escola, mas ele é diferente tem condições **de se relacionar com o grupo e no cognitivo ele pode alcançar o mesmo nível que os outros**, dentro da limitação dele (GLAT, 2008, p.53, grifo no original).

Ainda nesta direção, Martins (1999) afirma que, na maioria das vezes, gestores educacionais e professores se mostram mais resistentes à inclusão de crianças com deficiência mental em turmas comuns, devido à supervalorização das habilidades intelectuais presente nas concepções dos educadores e da sociedade, de modo geral.

No início da pesquisa, quando ainda estava estabelecendo vínculo com os sujeitos e conhecendo o contexto social, percebi que as dificuldades vividas pelos professores da escola A em sala de aula tinham relação direta com o que acontecia “fora” da escola, situada numa favela da zona oeste do Rio de Janeiro, marcada pela pobreza, pela violência, pela falta de saneamento básico: enfim, pela ausência do Estado na provisão dos direitos básicos àquela população¹⁰. A violência, como era de se esperar, também se manifestava dentro do ambiente escolar: agressões verbais e até mesmo físicas entre as crianças e delas aos professores ocorriam com frequência. Muitas vezes ouvi crianças dizendo que “pertenciam” a esta ou aquela facção criminosa. Naquele contexto miserável e violento comecei a me questionar sobre o significado da proposta de inclusão tal qual disseminado pelo discurso oficial.

A impotência e a perplexidade que senti durante o trabalho de campo frente aos problemas sociais enfrentados pela “comunidade” e pela própria escola me motivaram a buscar novos referenciais teóricos para pensar a discussão sobre inclusão escolar. Desde então, enveredei pela leitura de textos que situassem a proposta de educação inclusiva em uma perspectiva mais ampla de análise crítica da realidade social. Em particular, trabalhos que discutissem o perfil da educação à luz dos efeitos socialmente regressivos

¹⁰ A caracterização e descrição detalhadas dos contextos sociais e dos participantes da pesquisa serão apresentadas no capítulo quatro.

de mais de duas décadas de políticas neoliberais (ORTIZ, 1994, 2002; MARTINS, 1997; VILAS, 1999; CASTEL, 1997, 2000, 2005).

Se está claro, a partir da leitura dos autores acima referidos, que o capitalismo neoliberal precariza crescentemente os direitos trabalhistas e sociais, deve-se notar que o discurso em prol da inclusão de grupos sociais, seja por nacionalidade, etnia, condição social, física e/ou intelectual foram ampliados. Ao mesmo tempo, nos últimos anos tem crescido e alcançado visibilidade internacional a defesa da universalização da Educação Básica como a medida mais barata e eficaz para a “redução da pobreza”. A consigna “educação para todos” foi cunhada no bojo desse movimento, ligando-se diretamente ao rol de direitos mínimos e de “bens públicos” que conformariam o regime liberal-democrático (ROSS, 2002; GRANJA, 2006). Associada a ela surgiu a expressão educação inclusiva (UNESCO, 1994), que se difundiu rapidamente pelo mundo como referência para a elaboração de políticas públicas de educação.

Tal expressão foi e continua sendo repetida à exaustão, não raro como uma espécie de panacéia educacional. Por outro lado, muito se discute sobre o que é educação inclusiva e pouco sobre como a mesma se traduz, concretamente, na prática pedagógica em escolas públicas (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; PLETSCHE, 2005, 2007; FONTES, 2007).

A expressão educação inclusiva não deve ser tomada como se fosse auto-explicativa, pois não se pode perder de vista a relação entre o particular e o geral, isto é, entre as propostas para a educação e a dinâmica e configuração das sociedades contemporâneas. A este respeito, minha questão é: que fatores e razões levaram a difusão tão veloz dessa política, justamente num período histórico de erosão dos direitos sociais e de aumento da desigualdade socioeconômica? Por que o governo brasileiro assumiu nos anos noventa os princípios internacionais da política de educação inclusiva acirradamente com tamanho entusiasmo? Como essa proposta foi incorporada na política educacional brasileira? Essas e outras questões serão discutidas ao longo do primeiro capítulo da tese.

O debate sobre a gênese e as conotações políticas da proposta de educação inclusiva merece aprofundamento. Após mais de uma década em implementação, a discussão sobre inclusão, não raro, ainda ocorre de forma vaga, com alusões abstratas em favor da “valorização da diversidade, em detrimento da homogeneidade e da segregação”. Esse discurso “epidêmico”, no dizer de Patto (2008) hoje parece ser equivocado, na medida em que igualiza as diferenças. O que alimenta ainda mais a

tendência a restringir a inclusão a questões de ordem “micro”, prescindindo da articulação — necessária — entre o “micro” e o “macro”¹¹.

Portanto, faz-se necessária a articulação entre os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro. A este respeito, Bueno (2005) afirma que no Brasil existe:

A necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre aspectos macro-estruturais [e por outro lado] de estudos qualitativos, procurando investigar processos singulares de escolarização e de sua relação com a inclusão/exclusão escolar (...) sem desconsiderar [as condições macroestruturais] privilegiar como foco as marcas das trajetórias e as condições dos alunos no interior das escolas (p. 21).

Ferreira (2005) segue na mesma direção, quando afirma que os estudos a respeito da implementação das políticas educacionais a partir da década de noventa não têm enfatizado a análise dos aspectos sociais, políticos e econômicos mais amplos. Baptista (2005), por sua vez, também ressalta a necessidade de superação da cisão macro/micro nas pesquisas em educação.

De acordo com a perspectiva que informa esta tese, o debate sobre a política de educação inclusiva no Brasil deveria passar por uma análise mais ampla do contexto social, político e econômico relacionado com as tensões e contradições presentes não só nos documentos e legislações educacionais direcionados aos direitos das pessoas com necessidades especiais, mas também nas práticas escolares sob as condições reais do sistema educacional brasileiro. Isto porque as diferentes formas de deterioração do ensino público — em curso há pelo menos duas décadas — conformam o macrocontexto no qual a proposta inclusiva vem ocorrendo na prática. Segundo este raciocínio, o que de fato significa “incluir” pessoas com necessidades educacionais especiais num quadro educacional submetido à forte precarização?

Como pode a escola ser “inclusiva” em um país como o nosso, com tamanha “dívida social”? Como falar de educação inclusiva se, de acordo com o próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2006), muitos alunos passam pela escola e não aprendem? Como falar de educação inclusiva se, por um lado, preconiza-se a flexibilização/adaptação curricular, sobretudo para crianças com necessidades educacionais especiais e, por outro, avalia-se o processo ensino-aprendizagem por meio

¹¹ A este respeito ver Brandão (2001, 2008).

de avaliações nacionais, sem considerar aquela flexibilização? Será, afinal, que em todas as regiões do país, a melhor opção *para todos* é mesmo a inclusão em classes comuns do ensino regular?

2. Objeto de pesquisa, objetivos e justificativa

Partindo das inquietações apresentadas, este estudo pretende descrever e analisar como vem se dando às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental incluídos em classes comuns do ensino regular de escolas públicas localizadas no Município do Rio de Janeiro.

A partir do exposto os objetivos desta tese são:

- Conhecer e analisar as práticas pedagógicas promovidas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental inseridos em classe comum da rede regular de ensino;
- Observar e analisar a participação, a interação e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental a partir das práticas pedagógicas a eles dirigidas;
- Refletir sobre o papel desempenhado pela área de Educação Especial no âmbito desta proposta;

Embora a política de educação inclusiva seja amplamente disseminada Anache & Mitjans (2007), a partir de levantamento feito no Banco de Teses do portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificaram que o interesse pelos temas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental ainda é inexpressivo, apenas 6% dos trabalhos (sete pesquisas num total de 122) o fizeram. Além disso, diversos outros autores apontam que há poucos estudos voltados para a descrição e análise de práticas pedagógicas usadas por professores de classes comuns do ensino regular com alunos com deficiência mental (NUNES, GLAT, FERREIRA & MENDES, 1998; NUNES, FERREIRA, MENDES & GLAT, 2003; FONTES, PLETSCH, BRAUN & GLAT, 2007; EDLER CARVALHO, 2006; PLETSCH, 2006, 2007; ANACHE & MITJÁNS, 2007; SIQUEIRA, 2008; MENDES, 2008).

Em outras palavras, pesquisas que avaliem como e que práticas pedagógicas são dirigidas para os alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular são urgentes. Não defendo, o uso de “receitas”, mas acredito que, a partir da descrição e análise das práticas pedagógicas utilizadas com este alunado, seja possível pensar novos caminhos e possibilidades para desenvolver atividades/conteúdos que favoreçam o seu processo ensino-aprendizagem. Além disso, estudos com este enfoque podem ajudar os professores a encontrarem, no seu trabalho cotidiano caminhos próprios que garantam aos seus alunos a apropriação dos conhecimentos escolares. Isto é, deveras importante para os que não receberam em seus cursos de formação conhecimentos e/ou informações sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental.

No que diz respeito à relevância desta pesquisa, acredito que, por seu enfoque multidimensional e sua ancoragem em dados empíricos, a mesma possa contribuir para a discussão sobre a experiência da inclusão educacional em escolas públicas do Rio de Janeiro. Por sua vez, a partir da análise dessa realidade local específica, será possível abrir um diálogo com outros estudos sobre o processo de inclusão escolar no Brasil. Em ambos os casos, o trabalho pode vir a ser útil para a discussão crítica sobre o “rumo” dessa política direcionada a pessoas com deficiência mental.

3. Abordagem teórico-metodológica

Para atingir os objetivos da presente pesquisa, estudei cinco áreas temáticas: as políticas públicas educacionais vigentes em nosso país e na rede Municipal do Rio de Janeiro; o conceito e a gênese da educação inclusiva; a trajetória da Educação Especial; o processo de ensino-aprendizagem¹² de pessoas com deficiência mental; o currículo e as práticas pedagógicas. Para refletir sobre este último aspecto, busquei como referência a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotski, que compreende o sujeito a partir da sua relação com as diversas esferas do mundo social. Nos últimos anos, esta abordagem, tem contribuído enormemente para a produção de conhecimento na área de Educação Especial, particularmente em estudos sobre o

¹² Este trabalho utiliza o termo “processo ensino-aprendizagem” – dada a indissociabilidade dos seus termos constitutivos e o seu caráter processual. Para Vigotski (2001) o processo ensino-aprendizagem significa e leva em consideração aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as duas pessoas. Isto é, trata-se de um processo em que o social e o individual se fundem e se transformam reciprocamente.

processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental (VYGOTSKI, 1997; GARCIA, 1999; PADILHA, 2001, 2001a, 2004, 2006, 2007; MAFEZONI, 2002; SAAD, 2003; PIECZKOWSKI, 2003; MIRANDA, 2003; V. GARCIA, 2005; CARVALHO, 2006; CARNEIRO, 2006, 2007, OLIVEIRA, 2007; GÓES, 2008; TONINI & COSTAS, 2008). Por isso, a opção em usá-lo como base neste estudo. Ademais, seus princípios são, comumente, evocados como fundamentos para a inclusão escolar.

Essas leituras subsidiaram minhas atividades ao longo da pesquisa de campo em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. O referencial metodológico adotado para tal seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ANDRE & LÜDKE, 1986; BOGDAN & BIKLEN; ANDRE, 1995, 1997, 2005; MATTOS, 2001; 2004, 2006; MATTOS & CASTRO, 2006; PLETSCH; 2005; CASTRO, 2006; PLETSCH & GLAT, 2007; FONTES, PLETSCH & GLAT, 2007; FONTES, 2007).

Seguindo as características da pesquisa etnográfica, utilizei os seguintes procedimentos de coleta de dados; 1) observação participante (notas de campo); 2) análise de documentos (legislação federal, estadual e municipal; documentos internacionais sobre a proposta de educação inclusiva; relatórios dos participantes; atas escolares, projeto político pedagógico das escolas participantes, fichas de alunos e também anotações dos professores cedidos para fins de pesquisa); 3) entrevistas abertas e semi-estruturadas com os sujeitos participantes (gravação em áudio), 4) filmagem (microanálise de contexto). O método de interpretação dos dados aqui utilizado seguirá a proposição de Laurence Bardin (1977) conhecida como “análise de conteúdo”.

A tese está organizada em duas partes A primeira, intitulada “*Educação Especial e educação inclusiva: história, políticas e problematização de conceitos*”, dedica-se à análise teórica dos principais documentos sobre o tema. Essa parte tem três capítulos.

O primeiro capítulo propõe uma análise da política de universalização da Educação Básica, tomando como referencial a proposta de educação inclusiva à luz das reformas educacionais brasileiras recentes, ocorridas a partir da década de 1990.

O segundo capítulo propõe uma breve digressão histórica para entender a constituição da Educação Especial no Brasil. Neste capítulo são apresentados também os conceitos de necessidades educacionais especiais e de educação inclusiva adotados neste trabalho. Ainda, são analisados os embates teóricos presentes no debate sobre o papel da Educação Especial frente à política de educação inclusiva.

O terceiro capítulo apresenta e contextualiza as diferentes concepções, definições e classificações que as pessoas com deficiência mental receberam ao longo da história. Ênfase especial é dada à atual definição — considerada “sócio-histórico-cultural” — da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2002) e do seu sistema de apoios como possibilidade para a inclusão escolar daqueles sujeitos. Em seguida, com base em Vygotsky, abordo o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental. Por fim, apresento algumas pesquisas que apontam possibilidades e limites das práticas pedagógicas com alunos com déficit cognitivo em contextos inclusivos (classe comum) e especializados (classe ou escola especial).

A segunda parte da tese, *“Educação Especial e educação inclusiva em debate: práticas e pesquisa de campo”*, da tese é dedicada à análise do trabalho de campo, sendo composto por mais três capítulos.

Apresento, no quarto capítulo, o contexto da pesquisa de campo, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, as escolas e os sujeitos participantes, bem como o referencial teórico-metodológico e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Os dois últimos capítulos se destinam à análise dos dados de campo à luz da literatura especializada sobre o tema. Nesses capítulos, abordo as muitas dimensões que envolvem as práticas curriculares e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental.

O quinto capítulo apresenta as diferentes visões dos sujeitos participantes da pesquisa sobre a proposta de educação inclusiva. Nesse capítulo focalizo também as práticas curriculares, o tempo e o espaço de aprendizagem em sala de aula dos alunos com deficiência mental.

O último capítulo busca, a partir da trajetória escolar de Maria, aluna com deficiência mental, que após quatro anos na classe comum do ensino regular foi encaminhada para classe especial, trazer considerações sobre a escolarização dessa aluna no âmbito da proposta de inclusão. A partir desse caso, apresento uma reflexão sobre o papel da Educação Especial frente à política de educação inclusiva, sobretudo no que tange aos alunos com deficiência mental.

Cabe destacar que os dois capítulos que envolvem a análise dos dados coletados em campo foram divididos por uma opção didática, mas se interligam e dialogam em diferentes momentos. Igualmente, cabe dizer que a seleção e a organização do grande

volume de eventos e registros etnográficos e suas interpretações foram construídas de forma nem sempre linear. Essa não linearidade só vem a mostrar a complexidade e as contradições que se fazem presentes no dia-a-dia das práticas curriculares observadas.

As considerações finais apresentam, de forma condensada, as conclusões principais da pesquisa.

PARTE I

Educação Especial e educação inclusiva: história, políticas e problematização de conceitos

A proposta de educação inclusiva como parte da política de universalização da Educação Básica

1

Discutir a universalização da educação, o direito de todos á cidadania e, coerentemente, lutar pelo princípio da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento, reflexão sobre a realidade (CAIADO, 2003).

A partir da política de universalização da Educação Básica, ganhou força no plano internacional a proposta de inclusão escolar. Uma consigna, então, surgiu no início da década de noventa: educação inclusiva. Este capítulo analisa brevemente a gênese e as conotações políticas dessa proposta a fim de apreender de que forma se configurou essa discussão na educação brasileira. Para tal, faremos uma análise das diferentes matrizes documentais nacionais e internacionais que a norteiam e de que forma os preceitos contidos nos mesmos se materializaram na reforma educacional ocorrida, principalmente, na década de noventa.

1.1. A declaração de “educação para todos” como pressuposto da universalização da Educação Básica

A proposta de “educação para todos” é recente na história das sociedades capitalistas, remonta ao final do século XIX e início do século XX na Europa. Tal ideário ganhou força durante a primeira metade do século XX, culminando, após as duas grandes guerras mundiais¹³, com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948¹⁴, na qual se estabeleceu o seguinte princípio: “toda a pessoa tem direito à instrução. A

¹³ Como mostra Santos (1995), a partir das duas grandes guerras as lutas em prol dos direitos sociais e da democracia cresceram. Em meio àqueles movimentos, ganhou fôlego na Europa o movimento pela integração das pessoas com deficiência (discutido mais adiante).

¹⁴ Documento assinado por todos os países membros na Organização das Nações Unidas (ONU).

instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória” (ONU, 1948, p.10).

Essa concepção da educação como “direito universal” indispensável à “cidadania” cresceu nas décadas de cinquenta e sessenta, durante as quais ocorreram inúmeras conferências para discutir a ampliação da educação: Bombaim (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karachi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966). Tais conferências definiram metas para que todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas na escola primária até a década de oitenta. Para a América Latina, essa meta deveria ser cumprida até a década de setenta, pois, segundo o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF, 1999), a região evidenciava condições mais favoráveis para alcançá-la.

De fato, como mostra Botega (2007), ocorreram avanços nesse sentido na América Latina, pois muitos governos estavam dispostos a investir na educação como meio para “eliminar as disparidades, unificar nações e alimentar os mecanismos de desenvolvimento” (UNICEF, 1999, p. 11). Esse avanço foi interrompido na década de oitenta, com a crise da dívida externa e as políticas de ajustamento estrutural, seguindo-se uma acentuada redução do investimento público em educação. Por exemplo, na América Latina e no Caribe, entre 1980 e 1987, os gastos reais no setor caíram cerca de quarenta por cento (40%), enquanto que em alguns países africanos registrou-se uma queda de setenta e cinco por cento (65%) (BOTEGA, 2007).

De modo geral, os indicadores sociais se deterioraram ao longo dos anos oitenta na América Latina, enquanto os níveis de desigualdade socioeconômicos aumentaram. Nesse sentido, a “década perdida”, como ficou conhecida, foi mais perdida para uns que para outros (EVANGELISTA & SHIROMA, 2006). Paralelamente, o ataque neoliberal ao rol de direitos sociais construídos no pós-guerra — a “era de ouro do capitalismo” (HOBSBAWN, 1995) — ganhou força nos países centrais e periféricos. No final dos anos oitenta, as políticas de privatização, ajuste fiscal, desregulamentação da economia e desregulação financeira já faziam parte da paisagem política mundial.

Em linhas gerais, esse era o contexto político-econômico em que se deu a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades Básicas de aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O planejamento desse evento teve início em 1985, durante a 23ª reunião da Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e Cultura (UNESCO). Dentre as diversas reuniões antecedentes à Jomtien, merece destaque aquela realizada em Quito (1989), no Equador

(país latino-americano), na qual a delegação brasileira propôs trocar parte da dívida externa por investimentos na educação, o que não foi aceito pelo Banco Mundial em Quito, nem em Jomtien, apesar do apoio do UNICEF e de outras agências internacionais (BOTEGA, 2007).

Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência teve a participação de representantes de 155 países. Os preceitos da declaração final, intitulada “Educação para Todos”, desde então vem influenciando a política de educação inclusiva no Brasil, como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social”. Tais preceitos podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades Básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica (WCEFA, 1990).

Esta declaração comumente é considerada como um documento de caráter “humanístico” ou “progressista”, uma vez que propõe a universalização da Educação Básica como um “direito”, cuja satisfação requeriria novas formas de acesso (presencial ou à distância), flexibilização curricular, entre outras medidas. Todavia, é preciso entender de *qual* educação se fala, o que implica analisar a sua dimensão política mais abrangente. Segundo Santiago (2006), os acordos que a originaram seguiram os delineamentos de organismos internacionais, centrados numa visão pragmática de qualidade de ensino. Associada ao projeto neoliberal de “qualidade total” e da “sociedade do conhecimento”, tal visão tem como pressuposto principal a substituição do ideal da *igualdade de condições* pelo da *equidade de oportunidades*. Essa concepção de política pública “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades” (SANTIAGO, 2006, p. 27). Nessa perspectiva, o aluno é responsável pelo seu “sucesso” ou “fracasso” escolar. Freitas (2004) nos alerta a este respeito ao afirmar que:

A exclusão se faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da **ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos** (p. 152-153, grifo nosso).

Esta forma de operar faz com que o simples fato de “estar na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para abafar o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade¹⁵ de aprendizagem oferecida atualmente na Educação Básica. Assim, ganha força o discurso conformista de que: “pelo menos eles estão tendo a chance de estar na escola e não estão na rua”. Esse tipo de discurso naturaliza a injustiça social. A este despeito, novamente citamos Freitas:

Retirou-se a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foi considerada um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível – dizia-se em uma visão socioconformista: “se pelo menos aprendessem isso..!!! (2004, p. 148).

No Brasil, essa vertente “economicista” ganhou um enorme espaço, definindo critérios exclusivamente quantitativos, subordinados ao ajustamento fiscal, como fundamento para as políticas educacionais. Melhorar a “eficiência” do “gasto” em educação se tornou o mote para legitimar a redução, em termos relativos ou mesmo absolutos, do orçamento público para o setor.

É interessante notar que, se por um lado, a ação direta do Estado na provisão e manutenção do sistema educacional se retraiu nos últimos anos, por outro lado essa mesma ação sempre insistiu na centralidade da “unidade escolar como responsável pela educação das crianças, jovens e adultos”, mantendo um controle relativo do que é feito pela mesma por meio de avaliações nacionais externas à escola (MICHELS, 2006, p.

¹⁵ Dourado (2007, p. 941) sustenta que o conceito de “qualidade” na educação, “não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar”.

408). Basta citar como exemplos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁶, o Prova e o Provinha Brasil¹⁷, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC)¹⁸ e, mais recentemente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁹. O desempenho e a eficiência educacional medidos nessas avaliações são usados como critério pelos organismos internacionais para que o Brasil receba empréstimos, os quais cresceram enormemente nos últimos anos, como veremos mais adiante (NOGUEIRA, 1999; PINTO, 2002; SILVA, 2002 & 2003).

Ainda nessa direção é preciso esclarecer que não estamos de forma alguma nos opondo a implementação de um sistema de avaliação que avalie todos os variáveis presentes no contexto escolar. Todavia, esse sistema não pode prever um “modelo escolar” — formulado por economistas para ser executado pelos profissionais da educação — mensurável por dados estatísticos em detrimento daqueles dados que não podem ser medidos, mas que constituem a essência da educação (TORRES, 2003).

Também vale notar que, inspirado pela vertente “economicista”, ganhou força a idéia de que caberia à “sociedade civil” a responsabilidade pelo tratamento de diversos problemas vivenciados pelas escolas públicas. As expressões mais visíveis desse movimento, no Brasil, talvez sejam os programas “Amigos da Escola” e “Adote um Aluno”, com enorme apelo televisivo e filantrópico. Em ambos, a “sociedade civil” é convocada a prestar serviços voluntários à escola e se envolver na alfabetização de jovens e adultos, respectivamente. É claro que essa “participação social” pode ser em certos aspectos positiva. Aliás, ela sempre fez parte das lutas democráticas no campo da educação. Porém, esse tipo de discurso não deve servir para escamotear e legitimar

¹⁶ Formalizado em 1994 pela Portaria nº 1.795 (BRASIL, 1994). Em 2005, o SAEB, conforme estabelece a Portaria n.º 931, passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A primeira é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da federação e tem foco na gestão dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; a segunda, por sua vez, é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações, objetiva “produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, assim auxiliando os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros” (MEC, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: janeiro/2007. Uma análise crítica detalhada do SAEB pode ser encontrada em Barreiros (2003).

¹⁷ Criados em 2005 e 2008 respectivamente. O primeiro tem as mesmas características do Saeb, mas permite também avaliar o desempenho de cidades e de cada escola pública de ensino fundamental no exame. O segundo, avalia a alfabetização de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental (Folha de São Paulo, 1.09.2008).

¹⁸ A avaliação tem por objetivo “produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, assim auxiliando os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros” (MEC, 2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: janeiro/2007.

¹⁹ Esse índice leva em conta as taxas de aprovação, abandono escolar e o desempenho em duas avaliações nacionais feitas em 2007, o Saeb e o Prova Brasil.

modalidades mais sofisticadas de abandono, da garantia ao direito à educação pelo Estado. Além disso, a promoção do “voluntariado” pode fomentar uma deterioração ainda maior da qualidade da atuação pedagógica e a desqualificação do trabalho docente (GARCIA, 2004).

Ainda no que se refere à influência dos organismos internacionais, diferentes autores apontam o Banco Mundial como principal orientador da reforma do Estado brasileiro e, em especial, das políticas para a educação. Esta agência tem exercido sua influência tanto por meio da assistência técnica/aconselhamento, como da concessão de empréstimos (NOGUEIRA, 1999; BARÃO; ALTMANN, 2002; SILVA, 2002, 2003; TOMMASI, WARDE & HADDAD, 2003; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003; FONSECA, 2003; GARCIA, 2004; BUENO, 2004; CURY, 2005; SANTIAGO, 2006; MICHELS, 1999, 2002, 2004, 2006; PINTO, 2007, PEREIRA, 2009, entre outros).

A partir da década de noventa, auge das reformas educacionais no Brasil, o Banco Mundial aumentou significativamente suas operações de empréstimo para o setor, particularmente a Educação Básica, uma vez que, segundo o Banco, “o retorno social do investimento em educação primária (36%) é consideravelmente maior que o investimento, quer na educação secundária (5%), quer na educação superior (21%)” (TOMMASI, 1995, p. 11). Nessa lógica, a extensão da Educação Básica para os “mais pobres” conformaria o campo por excelência para a constituição e ampliação do “capital humano”²⁰, necessário à atividade econômica. A este respeito, Fonseca (2003) nos explica que:

Os critérios do Banco para a concessão de créditos sociais são estritamente atrelados à política de ajuste econômico. Assim, apesar da retórica de solidariedade para com os países pobres do planeta, as ações exercidas no quadro de financiamento constituem medidas meramente compensatórias ou de alívio para esse segmento populacional. (...) Para a concessão de créditos, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas, nas quais [merece destaque] a vinculação dos objetivos educacionais à política de ajuste econômico do Banco; neste sentido, a oferta educacional deve ser seletiva, de forma que diminua os encargos financeiros dos Estados. Por essa razão, o ensino fundamental (quatro primeiras séries) seria universalizado sob a responsabilidade do governo. À medida que

²⁰ De acordo com Frigoto, o conceito de capital humano — ou, “mais extensivamente, de recursos humanos — busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (1984, p. 41).

ascende na escala educacional, a oferta de ensino deve ser repassada ao setor privado (p. 18).

Cabe aqui destacarmos ao menos quadro idéias importantes sobre as propostas do Banco Mundial para a área educacional. A primeira, de cunho teórico-metodológico, é de que as propostas do Banco devem ser analisadas pelo ângulo político e econômico, e não pelo ângulo técnico, como tenta fazer crer o discurso de auto-legitimação daquela instituição. Trata-se, pois, de “desnaturalizar” o que aparece como um ato desinteressado, produto de “boas práticas”, uma vez que o Banco tem atuado como “orientador intelectual” das políticas públicas em educação em países periféricos, como o caso do Brasil (LEHER, 1998; PEREIRA, 2009).

A segunda idéia, diretamente ligada à anterior, é de que as políticas do Banco Mundial para a Educação Básica têm uma finalidade que extrapola o debate estritamente educacional, uma vez que se articulam com uma agenda mais ampla de políticas de contenção, redução ou neutralização de tensões sociais, o que podemos chamar de “controle social”. Neste ponto, “educação” e manutenção da “governabilidade” se encontram. A frase a seguir resume essa idéia: “é preciso aliviar as (imensas) áreas de pobreza, antes que estas tornem-se uma ameaça aos países democráticos” (BARÃO, 1999, p. 86).

A terceira idéia importante diz respeito à própria visão de “educação” do Banco para os países periféricos. No geral, a mesma aparece subordinada à finalidade instrumental de formação de “capital humano”, anteriormente mencionado, mas num nível rebaixado, uma vez que as propostas do Banco enfocam, antes de tudo, as “necessidades Básicas de aprendizagem” — conforme proposto pela Declaração de Educação Para Todos —, restritas à apropriação de conhecimentos como a leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básicos para a participação social em detrimento dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais. Será que essas necessidades Básicas são destinadas para todas as crianças, independentemente da sua posição na estrutura social?

Para Bueno (2008a), o discurso da “igualdade de direitos” de todas as crianças à educação camufla a diferenciação de escolarização dos estratos sociais privilegiados, que ultrapassarão com folga o estágio das necessidades Básicas de aprendizagem, daqueles sujeitos advindos das classes populares (pobres) da América Latina, África e

Ásia, filhos de árabes e africanos que vivem na França, Inglaterra e Alemanha ou os negros e os ‘ciganos’ nos Estados Unidos e alguns países Europeus.

Essas considerações estão presentes na quarta idéia que diz respeito à ligação entre Educação Básica e focalização das políticas sociais nos segmentos considerados “pobres” ou “extremamente pobres”. Novamente, a visão da educação como “direito universal” — e todas as suas implicações de ordem orçamentária — perde terreno frente a políticas de cunho supostamente compensatório ou focalizado, voltado para o alívio temporário e seletivo da pobreza, bem como para a ampliação dos indicadores quantitativos de acesso à Educação Básica, em detrimento da qualidade. Um exemplo claro disso, no Brasil, são os programas Bolsa Escola e Bolsa Família.

A partir destes apontamentos, voltamos para a Declaração de Educação Para Todos. Cabe destacar que houve uma descontinuidade da participação brasileira nas reuniões preparatórias para a conferência de Jomtien, pois as mesmas ocorreram durante a transição do governo José Sarney para o governo de Fernando Collor de Mello (GADOTTI, 2000). Os participantes da delegação brasileira que estiveram nas reuniões preparatórias não foram os mesmos que participaram da conferência e não houve o devido repasse de informações e experiência. Assim, nos anos de 1991 e 1992, o movimento do Ministério da Educação para operacionalizar os acordos estabelecidos em Jomtien foi praticamente inexistente.

Em 1993, o Brasil foi convidado a participar da conferência de Nova Delhi, na qual as nações mais pobres e populosas do mundo reiteraram os compromissos assumidos em Jomtien. Para tal, deveriam redobrar os esforços para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2000, conteúdos mínimos de aprendizagem tidas como elementares para a vida contemporânea (NOGUEIRA, 2007). Posteriormente, a conferência de Dakar (2000) protelou a meta de prover a universalização da Educação Básica até 2015.

Desde então, o sistema educacional brasileiro, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras.

No ano seguinte, em 1994, foi realizada a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pelo governo espanhol e a UNESCO²¹, que resultou na Declaração de Salamanca (1994), usada como principal referência internacional na área. Embora a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais já estivesse ocorrendo há décadas, de forma não gradativa e pouco estruturada, este documento é tomado como referência pela maioria dos pesquisadores da área de Educação Especial para a instituição do termo “inclusão escolar” (BUENO, 2008a). Este difundiu-se rapidamente, passando a influenciar a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais em inúmeros países.

Bueno (2008a) alerta para o fato de que a Declaração de Salamanca foi incorporada nos debates educacionais brasileiros de forma acrítica e descontextualizada. Aponta também para diversos problemas de tradução. Segundo ele, a primeira tradução ao português feita pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora com Deficiência (CORDE), do Ministério da Justiça, realizada em 1994 e reeditada em 1997, é bastante fidedigna ao texto original em espanhol. Já na tradução realizada em 2005²² o autor identificou modificações significativas, tanto de tradução como de ordem conceitual e política. Para o autor, a intenção seria “nos fazer aceitar que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa da educação mundial: a ‘Educação Para Todos’” (p. 73). Para ilustrar seus argumentos, Bueno selecionou os seguintes trechos:

Versão publicada pela Corde:

(...) as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994, p. 10).

Versão disponível no site do MEC/SEESP:

(...) as escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias (BRASIL, 2005).

Com base nos princípios desse último trecho, vem se instituindo nas políticas educacionais brasileiras a inclusão de crianças com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular.

²¹ Participaram deste Evento cerca de 92 países e inúmeras organizações não-governamentais.

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sessp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

A definição de educação inclusiva — ou inclusão escolar como preferimos —, assumida nesta pesquisa será debatida no próximo capítulo. Por ora, importa questionar de que maneira aquela referência internacional vem se cristalizando nas políticas educacionais nacionais. É o que veremos no item a seguir.

1.2. A política de educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais na legislação brasileira

As reformas educacionais ocorridas a partir da década de noventa modificaram a legislação educacional, nos marcos do processo mais amplo de reforma neoliberal do Estado²³. Esta última pode ser caracterizada como um processo pelo qual se buscou reformar o Estado brasileiro por meio do redirecionamento e da remodelagem do gasto público e do papel do Estado na economia, com implicações diretas no financiamento e no desenho das políticas sociais — entre elas, a educação — e na definição de novos “ganhadores” e “perdedores” na apropriação da riqueza e da renda nacional (RABELO & AMARAL, 2003; FREITAS, 2004; HERMIDA, 2006; ARAÚJO, 2007).

No âmbito educacional, especificamente, a reforma englobou pontos como a gestão educacional, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (MICHELS, 2006). Em particular, o financiamento e a formação de professores têm relação direta com a política de universalização da Educação Básica, tal como preconizado em Jomtien. Por isso, esses dois pontos serão abordados em maior detalhe.

Um marco na reforma educacional brasileira foi a elaboração do Plano Decenal de Educação, previsto para vigorar de 1993 a 2003, segundo o qual a universalização do acesso à Educação Básica deveria ocupar o topo da agenda política (PLANO DECENAL, 1993). O referido documento, claramente inspirado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e nos pressupostos de Nova Delhi (1993), teve como objetivo demarcar o compromisso do Brasil com aquela agenda, por meio da definição de medidas e instrumentos de implementação (MACHADO, 2000; HERMIDA, 2006; NOGUEIRA & BORGES, 2007).

Pouco depois, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), passando por cima da proposta Darcy Ribeiro — debatida com

²³ As reformas foram propostas no Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995.

sindicatos e associações de professores — que há anos tramitava no Congresso Nacional (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003; SILVA, 2003; CURY, 2005). Em linhas gerais, a educação escolar foi, então, reorganizada em dois grandes níveis: a) “Educação Básica”, que passou a abarcar educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional; b) “educação superior”, que passou a abranger os cursos e programas seqüenciais e os cursos de graduação, pós-graduação e extensão (art. 21 e 44, LDBEN).

Esta lei, por meio do artigo 87 das suas Disposições Transitórias (Título IX)²⁴, instituiu, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, a “década da educação” para os dez anos seguintes. Além disso, determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação que envolvesse todos os entes federativos. Um dos principais pontos do referido Plano (lei nº 10.172) se refere ao orçamento da educação, no qual o papel da União diminuiu enormemente, seguindo a tendência de descentralização do sistema, com o objetivo de “otimizar” os recursos orçamentários, humanos e físicos *já existentes* nos municípios e estados. Na opinião de Glat, Ferreira, Oliveira & Senna (2003), esse pressuposto não vai ao encontro das demandas para tornar a escola inclusiva, como prioriza o próprio documento.

Outra crítica dispensada ao documento se refere ao condicionamento da distribuição dos recursos entre os municípios de acordo com o número de alunos matriculados sem a previsão de maiores investimentos em outras áreas, o que comprometia a qualidade, particularmente nos municípios mais pobres, carentes de projetos e/ou programas complementares para a ampliação de recursos (FERREIRA & GLAT, 2003; CURY, 2005).

Para os fins desta tese, outro aspecto importante da LDBEN se refere à educação de “pessoas portadoras de necessidades especiais” (como aparece na referida lei) que dedica um capítulo à Educação Especial. Esse ponto, na época, foi recebido com reservas por parte daqueles que defendiam a proposta de “educação inclusiva”, por entenderem que a nova lei não garantia o direito de acesso à escola e aos eventuais apoios para todos os alunos, pelo fato de que, em seu art. 58 proclamava, o ensino dessas pessoas “preferencialmente” na rede regular. Por outro lado, apesar da LDBEN não ter apresentado dispositivos quanto à estrutura e às políticas que assegurassem a inserção e a permanência desses alunos no ensino regular, os dispositivos da nova Lei

²⁴ De acordo com o “§ 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Artigo 87).

relacionados à flexibilização das formas de organização curricular, ao acesso e à avaliação foram importantes (FERREIRA, 1998; FERREIRA & GLAT, 2003). Além disso, num país como o Brasil, onde o “acesso à educação de pessoas com deficiência é escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo” (FERREIRA, 1998, p. 1), essa lei representou um grande avanço.

A partir desse arcabouço legal diversos outros dispositivos e diretrizes institucionais foram estabelecidos no sentido de garantir e promover a Educação Básica, inclusive para as pessoas com necessidades especiais. Um desses dispositivos é o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), que dispõe, em seu artigo 13, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana” e que as crianças e os adolescentes “portadores de deficiência” têm direito ao “atendimento educacional (...) preferencialmente na rede regular de ensino” (ART. 54, inciso III). Já a *Política Nacional de Educação Especial* (1994) estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (BRASIL, 1994, p. 7). Alguns anos depois, veio a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* — Decreto nº 3.298 — (BRASIL, 1999), que estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.

Cabe dizer que os documentos de 1994 e 1999 ainda estavam informados pelo movimento de integração²⁵. Tal movimento se baseava nos princípios de “Normalização” e “Integração” e pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum da rede regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais.

Na seqüência, foram instituídas as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001a)²⁶, com base na Declaração de Salamanca (UNESCO 1994). Este documento oficializou em nosso país os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” (como discutiremos no capítulo dois), passando a regulamentar a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica, bem como os locais de atendimento e as

²⁵ Uma análise pormenorizada desse movimento pode ser encontrada em Michels e Garcia (2002).

²⁶ Instituída pela Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Para uma análise detalhada desta resolução ver Kassir (2002).

propostas de flexibilização e adaptação curricular. Para Garcia (2004), embora o documento seguisse os mesmos parâmetros da *Política Nacional de Educação Especial* elaborado em 1994, trouxe como novo os serviços de “apoio pedagógico”²⁷ para aqueles alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.

Outro aspecto que merece destaque é o artigo II do referido documento que atribui à instituição escolar a responsabilidade de “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Ora, se a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais exige uma série de investimentos — equipamentos e, muitas vezes, profissionais especializados não disponíveis na instituição escolar —, como pode a escola, sem qualquer suplementação adicional de recursos, promover uma educação com “qualidade” para todos? Aliás, o próprio documento assinala este aspecto: “(...) essa política inclusiva exige garantia de recursos financeiros” (BRASIL, 2001a, p. 12).

Para a análise de Arruda, Kassar & Santos (2006), o aspecto de maior relevância neste documento diz respeito à delimitação da responsabilidade do setor público no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas públicas regulares. Para as autoras, tal delimitação seguia a lógica do ajuste fiscal e da universalização de uma Educação Básica de baixo padrão, dado que o custo do atendimento em instituições públicas regulares é menor, se comparado ao atendimento de instituições filantrópicas denominadas de “terceiro setor”. Logo, em se tratando de uma lógica de rebaixamento do custo de cada aluno para o Estado — que se volta para outras prioridades —, “não pode causar perplexidade assistir ao Estado assumindo a execução do atendimento. Ele consegue impor muito mais ‘eficiência’ na prestação do serviço com um custo muito menor” (ARRUDA, KASSAR & SANTOS, 2006, p. 109).

Ainda em termos jurídico-institucionais, surgiram mais recentemente inúmeros dispositivos no sentido de normatizar e regulamentar o direito das pessoas com necessidades especiais à inclusão na rede regular de ensino. Por exemplo, a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626/05, dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos dos cursos de

²⁷ O artigo do documento afirma o seguinte: “**serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns**, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interdisciplinares; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (BRASIL, 2001a, p. 2, grifo nosso).

formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002, 2005). Outro exemplo é a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece a obrigatoriedade dos sistemas de ensino de assegurar a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e a provisão de mobiliários, equipamentos e transportes escolares adaptados. Nesta direção segue a portaria nº 3.284/03, que prevê o interprete de Libras para alunos com deficiência auditiva e sala de apoio com equipamentos para escrita em Braille e lupas para ampliação de textos para alunos com deficiência visual. Ainda sobre a acessibilidade, merece destaque o decreto nº 5.296/04, que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, que dispõem sobre a garantia da acessibilidade escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais mediante a eliminação das barreiras arquitetônicas, de transporte escolar e de comunicação.

Outro marco importante foi a promulgação do Decreto 3.956, que, ao adotar os princípios da *Declaração de Guatemala*²⁸, estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “(...) trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001b, p. 22). Ressaltamos que este documento não faz referências à educação inclusiva, mas enfatiza medidas de acessibilidade.

Em 2004 foi aprovado o projeto de lei nº 3.219, que cria o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais, segundo o qual “o Poder Público criará oportunidades de acesso ao portador de necessidades especiais à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2004a), o que deixa implícito a proposta de inclusão em rede regular de ensino.

Mais recentemente, a esse conjunto de dispositivos jurídico-institucionais foi agregado, em 2007, o Plano de Aceleração do Crescimento, apresentado para a sociedade brasileira como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entre outras medidas este plano estabelece metas para o acesso e a permanência no ensino regular e

²⁸ Esta declaração foi elaborada em 1999, como produto da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Esse documento “sugere que os Estados para atingirem os objetivos propostos nesta Declaração devem assumir o compromisso com “medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração”.

o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

No bojo do PDE, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lançou, em setembro de 2007, a versão preliminar de uma “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007a), propondo o fim dos serviços educacionais especializados em escolas e/ou classe especial em instituições filantrópicas, comunitárias e em todas as demais destinadas somente ao atendimento especializado. O documento recebeu inúmeras críticas do meio acadêmico e de organizações educacionais especializadas não-governamentais, como a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A proposta da SEESP não foi adiante, dado que o art. 14 do decreto presidencial nº 6.253, de 29 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b), continuou admitindo a distribuição de recursos do FUNDEB²⁹ para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com atuação exclusiva na educação especial. Em janeiro de 2008, a SEESP apresentou uma “nova” versão da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, agora prevendo o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência (BRASIL, 2008).

Apesar da “nova” política ainda não ter sido regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, a mesma vem sendo amplamente difundida pela Secretaria de Educação Especial, orientando os sistemas de ensino a transformarem-se em sistemas educacionais inclusivos, já em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU — Organização das Nações Unidas —, aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2008³⁰. De acordo com a referida Convenção a inclusão educacional das pessoas com deficiência é assegurada em todos os níveis de escolaridade, por meio do Artigo 24, no qual os Estados signatários:

²⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

³⁰ O referido documento foi aprovado pelo Congresso Nacional passando a emenda constitucional, conforme previsto no artigo 5º da Constituição Federal, no qual os tratados e as convenções internacionais sobre direitos humanos se aprovados por três quintos dos votos, em dois turnos, nas duas casas do Congresso Nacional se constituem como tal.

(...) reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. (...) deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

(...) [reconhecem] as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

Deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Fonte: Declaração da ONU (2006).

Ainda nessa mesma direção, cabe mencionar o Decreto nº. 6571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que prestarem atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Cabe dizer que por meio desse decreto é considerado atendimento educacional especializado “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (art. 1º, § 1º), conforme previsto no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir do dia 1º de janeiro de 2010 o referido decreto passará a regulamentar a distribuição dos recursos do FUNDEB para “o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular (art. 9º)”.

Em outros termos, esse decreto prevê “que o aluno deficiente atendido em classes regulares contará em dobro para efeitos de cálculo do FUNDEB caso estude também no contraturno [referindo-se ao atendimento especializado], ou seja, com carga ampliada sem prejuízo de sua convivência com as demais crianças” (DUTRA, 2009)³¹. Certamente, este dispositivo acarretará mudanças significativas no processo de escolarização das pessoas com deficiências nos sistemas públicos de ensino. Por isso, a

³¹ Entrevista da Secretária de Educação Especial Cláudia Dutra publicada na Folha de São Paulo em 5 de janeiro de 2009.

implementação desse documento deve ser acompanhada e avaliada com todo o cuidado e rigor científico.

Diante do exposto, é possível concluir que já existe no Brasil um arcabouço jurídico-institucional pró-inclusão considerável, independentemente do juízo de valor que se possa fazer a seu respeito. Todavia, como discutiremos no próximo capítulo, existe uma distância ainda muito grande entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre no ambiente escolar.

1.2.1. Financiamento da educação no contexto da política de educação inclusiva

Desde os anos noventa o financiamento da educação vem seguindo o pressuposto de que os recursos investidos são suficientes, cabendo somente ao Estado *otimizar* a sua utilização, mediante o fomento a uma maior *participação* voluntária da “sociedade civil”, como mencionamos anteriormente.

A redução dos investimentos públicos na educação tem sido a regra, nos últimos anos, particularmente na Educação Básica. Inúmeros autores, porém, sustentam que há necessidade de mais recursos para a educação de maneira geral, bem como para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo essa visão, o percentual de 3,5% do PIB não apenas é insuficiente para as necessidades educacionais reais do país, como, freqüentemente, sequer é cumprido (FERREIRA & FERREIRA, 2004; MATTOS et al, 2004; JANNUZZI, 2004; CARVALHO, 2005; RODRIGUES, 2006; JÚLIO FERREIRA, 2006, 2006a, 2006b; FRIGOTTO & LEHER, 2007; KASSAR, ARRUDA & BENATTI, 2007; SAVIANI, 2007; OLIVEIRA, 2007; CASTRO, 2007; CURY, 2007). Cabe lembrar que a recomendação de ampliação dos investimentos para 7% do PIB está prevista no Plano Nacional de Educação (2001) (BRASIL, 2004b). Recente pesquisa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2007) evidenciou que, em uma lista de 34 países, o Brasil é o que menos investe em educação. Por contraste, cabe citar o percentual de investimento de alguns países como Estados Unidos (7,5%), Canadá (7,6%), Noruega (8,7%), Suécia (8,%) e República da Coreia (10%).

Em documento sobre os impactos da Declaração de Salamanca nos estados brasileiros, o próprio MEC defende maiores investimentos para viabilizar a proposta de educação inclusiva, pois “o baixo financiamento previsto nos orçamentos públicos”

compromete “o processo de inclusão escolar, ou melhor, o próprio acesso ao conhecimento, e aqui não só desses alunos” (BRASIL, 2006, p. 35).

Por outro lado, documentos internacionais apontam que a inclusão é desejável por ser um excelente expediente mais “econômico”. Isso ficou evidente em análise recente feita por Susan Peters (2003), encomendada pelo Banco Mundial, segundo a qual incluir crianças com necessidades especiais em “classes ‘normais’ é bastante eficaz em função dos custos” (p. 2). Com base no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³² de 1994, Peters estima que “a colocação de crianças em classes ‘normais’ é sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais” (p. 2).

A preocupação do Banco Mundial com o “custo” da deficiência já estava presente no relatório “Deficiência e desenvolvimento” elaborado pelo economista Robert Metts em 2000, no qual ele afirma que o impacto:

Da deficiência tende a reduzir o produto econômico ao reduzir ou eliminar as contribuições econômicas de certos membros da sociedade, em particular das pessoas com deficiência, dos membros das suas famílias e dos amigos mais próximos. O volume do produto econômico que se reduz por este motivo equivale ao custo econômico da deficiência” (p. 21).

Em outra passagem o relatório adverte que a perda do produto interno bruto (PIB) global devido à exclusão das pessoas com deficiência da participação ativa na economia seria de 1,71 trilhões a 2,23 trilhões de dólares anualmente, o que equivaleria algo entre 5,35% e 6,97% do PIB global. A educação é vista como setor privilegiado para “incluir” essas pessoas no mercado de trabalho. Como podemos depreender, esse tipo de abordagem enfoca os gastos e ganhos das pessoas com deficiência, e não os direitos sociais das mesmas.

A Declaração de Salamanca também evoca o princípio da “otimização” da relação custo-benefício como um argumento pró-inclusão. O trecho abaixo é ilustrativo a esse respeito:

³² A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi criada em setembro de 1961. Conhecida como o grupo dos trinta países mais ricos do mundo, é composta por Alemanha, Arábia Saudita, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México (ingressado em 1994), Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia.

A experiência, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, indica que o **alto custo das escolas especiais** supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos (...) se beneficia dessas instituições (...). Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência (...) indica que as escolas integradoras [lê-se inclusivas], destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas **de utilizar os limitados recursos disponíveis** (UNESCO, 1994, p. 24-25, grifos nossos).

A análise de Arruda, Kassar e Santos (2006) mostra que a evocação de custo-benefício para legitimar a inclusão de crianças com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular não é um argumento novo. De acordo com as autoras, o relatório de Planejamento da Educação Especial no Brasil³³ de 1973 já identificava o alto custo do atendimento especializado como um problema para o financiamento da educação, como fica claro na seguinte passagem: “embora o custo da educação especial seja maior do que o da educação regular, o retorno para a sociedade é grande em termos sociais e econômicos. (...) O custo da educação do aluno excepcional é entre duas a cinco vezes maior que do aluno típico (INEP, 1973, p. 99 *apud* ARRUDA, KASSAR & SANTOS, 2006, p. 111).

Considerando que o suporte da Educação Especial é visto por agências internacionais como altamente dispendioso, não é difícil concluir que o que está em *jogo* é o desmonte do *continuum* de serviços historicamente oferecido pela Educação Especial e a promoção da inclusão de todos no sistema comum de ensino. Esta questão não escapou à reflexão de Ferreira & Ferreira (2004):

Não há de se ignorar o risco agravado de que, num contexto neoliberal, a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo e tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de Educação Especial já constituído, configurando menos serviço a ser prestado pelo Estado, já que todos os alunos, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula. Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência tem direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita (p. 32-33).

³³ Elaborado pelos assessores norte-americanos James J. Gallagher e de Esko Kosunen (UNESCO), por intermédio do escritório de recursos humanos da USAID/Brasil (ARRUDA, KASSAR & SANTOS, 2006).

Alerta semelhante é dado por Fontes (2007), quando afirma que a política de educação inclusiva pode estar mascarando uma política de contenção de gastos. Ainda de acordo com essa autora, o apoio com suportes especializados e recursos pedagógicos específicos e/ou adaptados é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular, sobretudo aquelas com comprometimentos mais severos. Estes recursos englobam diferentes ferramentas, desde tecnológicas até adaptações em materiais escolares e a presença de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos com deficiência auditiva e Braille para alunos com deficiência visual (GLAT & OLIVEIRA, 2003; PELOSI, 2006; MENDES, 2006; 2006a; FONTES, 2007; KASSAR, OLIVEIRA & SILVA, 2007; GLAT, MASCARENHAS & PLETSCHE, 2008, entre outros). No entanto, em sua pesquisa, Garcia (2004) evidenciou que a escola não recebe complementos em seu orçamento, ficando responsável por atrair “parceiros” que arquem com o custo da promoção de medidas inclusivas.

Estes são alguns dos vetores da gestão educacional emergente em tempos de ajuste fiscal. De acordo com esse tipo de reforma, que modifica o papel do Estado no setor, a escola se torna responsável por buscar apoio na “comunidade” local para a resolução dos “seus” próprios problemas. Portanto, de maneira geral, as políticas pró-inclusão no âmbito da Educação Básica “sofrem os mesmos limites e possibilidades sofridos pela história da educação brasileira” (CURY, 2005, p. 12).

Em síntese, para que a escola garanta a aprendizagem de todos os alunos, independentemente deles terem uma necessidade educacional especial ou não, faz-se urgente, entre outras medidas, a ampliação do financiamento para o ensino público. Num sentido democratizante, reformar o setor requer “a constituição de uma outra cultura, que só se efetua por inúmeros processos de transformação social, interligados e apoiados com recursos e com vontade política” (FERREIRA, 2003, p. 134).

1.2.2. Formação de professores para educação inclusiva

Outro componente das reformas educacionais recentes no país se refere em chave neoliberal à formação de professores. Subordinada aos imperativos da reestruturação econômica, o tema aparece marcado pelo signo da “qualidade da educação”, com ênfase na Educação Básica. A produção de conhecimento a este respeito vem crescendo,

evidenciando não apenas a ambigüidade legal quanto ao lócus da formação, como também a sua precarização frente às necessidades reais da escola pública brasileira (TORRES, 1998; ARAÚJO, 2007; PAIVA, 2007; ANDRÉ, 2008).

Como se sabe, a LDBEN dedica um capítulo à formação de professores, estabelecendo os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis por cursos de formação inicial dos professores, que além do nível superior (graduação plena) podem ocorrer também em cursos normais, ministrados por Institutos Superiores de Educação³⁴ (BRASIL, 1999a).

Em seu artigo 13, a lei trata das incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar. Já no artigo 87 das Disposições Transitórias, a lei estabelece que todos os professores da Educação Básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço até o ano de 2007. Como as Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da LDBEN, o artigo 62³⁵ da lei revogou o artigo 87 das Disposições Transitórias. Resultado: até hoje, continua-se admitindo professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Essa deliberação foi confirmada por meio do parecer número um do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de fevereiro de 2003, segundo o qual todo o professor concursado que atue em turmas de Educação Infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente curso de nível superior (BRASIL, 2003a). Em outras palavras, apesar da importância conferida à necessidade de formação superior, a mesma deverá ocorrer “quando houver condição para tal. Caso contrário continuará, seja qual for a razão, no ensino médio“ (MICHELS, 2006, p. 412). Ademais, a partir do momento em que a formação de professores passa a se dar em dois âmbitos acadêmicos distintos, reforça-se a idéia de que a mesma ocorra no nível mais baixo — no caso, no nível médio (MICHELS, 2006). É importante dizer também que quase a metade (47%) dos professores brasileiros que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, período importante em que a criança se alfabetiza, ainda não têm nível superior (BRASIL, 2007c).

³⁴ O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 115/99 regulamenta e dispõe sobre o funcionamento dos Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1999b).

³⁵ De acordo com este artigo, a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A idéia contida nessas diretrizes é desenvolver nos professores as “competências” requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam, segundo os objetivos delineados para a Educação Básica. Nessa lógica, o professor seria apenas um mero “transmissor de conteúdos”, distanciando-se, assim, do entendimento de que o professor deve ser um profissional “dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo do ‘aprendente’, seja ele criança, jovem ou adulto” (BRZEZINSKY, 2001, p. 120). Além disso, a partir da concepção de formação que orienta aquelas diretrizes, o professor atuaria como orientador e mediador para a aprendizagem, articulando-se com a família e a comunidade, o projeto político-pedagógico e a gestão da escola, ainda que, paradoxalmente, sobre o professor pese a responsabilidade principal pela aprendizagem dos alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-Licenciaturas, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), também reforçam a ambigüidade já apontada. Ou seja, a formação de professores no Brasil pode se dar tanto em nível superior como em nível médio. Além disso, pode ser presencial ou em serviço à distância. A formação em serviço à distância é prescrita por organismos internacionais como o meio mais *eficaz para melhorar o conhecimento dos professores e reduzir custos de formação* (CORAGGIO, 2003; TORRES, 2003; MICHELS, 2006; ARAÚJO, 2007). Como afirma Saviani, ainda que tal modalidade possa auxiliar na formação de professores, não deve ser tomada como única ou mesmo preferencial; do contrário, corre-se o risco de “converter-se num mecanismo de certificação antes da qualificação efetiva” (SAVIANI, 2007, p. 1250).

Ainda na direção das reformas educacionais recentes, deve ser mencionada a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2001c), uma vez que, atualmente, debate-se mais uma reforma universitária. Quanto à formação de professores, esse documento assinala as *competências* que devem ser dominadas, como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Destacam-se aquelas referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática. O mesmo documento delineia, da seguinte

maneira, as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001c, p. 5).

Pela leitura desse conjunto de documentos, especialmente do último, pode-se observar que caberia ao professor reconhecer e “dar conta” da diversidade e do sucesso de aprendizagem dos alunos, bem como investigar a sua prática, ter a capacidade de trabalhar em grupos e utilizar novas tecnologias. Tais características serviriam à constituição de uma “sociedade do conhecimento” e permitiriam, finalmente, a inserção do país na “sociedade global”. Em nenhum momento são discutidas questões relativas à precarização do trabalho desse profissional, como a crescente ampliação da jornada e os baixos salários recebidos³⁶ (GRANJA, 2006; SAVIANI, 2007; FREITAS, 2007; ANDRÉ, 2008). Também não se discute a constituição de espaços adequados para reflexão e planejamento de ações pedagógicas coletivas, apontados como indispensáveis para o desenvolvimento de práticas inclusivas (AINSCOW, 2001; PLETSCHE, 2005, 2008; RODRIGUES, 2006; FONTES, 2007; JESUS, 2007, 2008). Aspectos como estes com certeza refletem-se diretamente na qualidade do ensino. É como se qualquer resolução de problema dependesse tão-somente da “capacidade” do professor. No limite, é como se os problemas educacionais fossem de ordem meramente técnica, sem qualquer vinculação com orientações e interesses políticos, condições de trabalho, etc.

Nessa mesma direção, Carvalho assinala que apelos sentimentais pró-inclusão traduzidos em “manifestações de amor ao próximo e de solidariedade humana (...), sem levar em conta as condições concretas em que trabalham os profissionais da educação e as inúmeras influências exercidas pelos modelos econômicos que regem as políticas públicas educacionais” (2005, p. 21), pouco contribuem para a sua efetivação.

Do mesmo modo, o discurso que associa a inclusão a uma suposta vocação ou missão de professores “bem-intencionados”, também deixa de lado o debate mais amplo

³⁶ Granja (2006) afirma que, apesar das mudanças salariais presentes nos diferentes estados do país, nas últimas décadas a carga horária dos professores vem aumentando e os salários vêm caindo: “Na década de 1950 um professor dava, em média, 12 aulas por semana, no regime militar dava 44 aulas por semana, em 1979, salários ainda mais baixos, ministrava 70 aulas por semana” (p. 192).

sobre as condições de trabalho e o investimento na educação, numa linha que acaba por responsabilizar os professores e a própria escola pelo suposto “sucesso” ou “fracasso” dos alunos.

Além disso, a maioria dos documentos e diretrizes citadas foi elaborada de cima para baixo em detrimento das propostas das entidades de representação docente. A este respeito, Ferreira & Ferreira comentam:

Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram, o jeito próprio de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da instituição legal e textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p 35).

Nesse marco mais amplo tem crescido o debate em torno dos entraves existentes para o trabalho pedagógico com a inclusão de crianças com necessidades especiais, sobretudo quando se trata de crianças com deficiências mais acentuadas. Diversos autores têm alertado sobre a importância da formação para trabalhar com as especificidades do processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular³⁷. Para muitos, a resolução das demandas criadas pela proposta de educação inclusiva passa, fundamentalmente, pelos professores, posto que “a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes (SACRISTÁN, 1999 *apud* FERREIRA, 2007, p. 13). Contudo, não é demais ressaltar que mudanças na formação dos professores são necessárias tanto no ensino regular como no ensino especial.

Fontes (2007) aponta que as dificuldades de formação de professores colocadas pela política de inclusão se relacionam com dois aspectos, principalmente. O primeiro diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Já o segundo se refere à formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular. Ainda segundo a autora, a

³⁷ Sobre este tema foram referências importantes para o nosso estudo Bueno (1999, 1999a, 1999b, 2001, 2002); Magalhães (1999); Baumel & Ribeiro (2003); Ferreira (2003, 2005, 2007, 2007a); Glat, Ferreira, Oliveira & Senna (2003); Michels (2004, 2006); Garcia (2004); Plaisance (2006); Rodrigues (2006); Denari (2006); Baptista (2006); Jesus (2006, 2007); Glat, Fontes & Pletsch (2006); Pletsch & Glat (2006, 2007); Almeida et al (2007); Fontes (2007, 2008); Jesus (2007, 2008).

formação inadequada tem relação direta com a baixa expectativa dos professores sobre o desenvolvimento do aluno deficiente. Para superar essa realidade, na concepção de Bueno (1999), a formação de professores para atuar com a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, a formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; segundo, a formação específica sobre características, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Ademais, parte dos problemas que afetam a formação dos professores está vinculada aos cursos de nível superior (PLETSCH & GLAT, 2007). A maioria das licenciaturas segue aspectos tradicionais e os cursos de pedagogia, mesmo aqueles com habilitação em Educação Especial, não oferecem qualquer disciplina e/ou conteúdos voltados para o processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. A situação deveria ser outra, uma vez que existem dispositivos legais que dispõem sobre tal oferta, como o Decreto nº 3.298 (art. 24, § 2º), de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999c), e a Portaria nº 1793/94 (BRASIL, 1994c), que recomenda a inclusão da disciplina “*Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*”, prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. A inclusão de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais no currículo dos cursos de formação docente foi reforçada pela Resolução número um de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a). Diferentes teses e dissertações na área vêm defendendo a inclusão das necessidades especiais nos currículos de formação de professores (NUNES, FERREIRA & MENDES, 2003). Por outro lado, Bueno (1999a) alerta que o oferecimento de uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das especificidades do desenvolvimento humano e do contexto social mais amplo, pode contribuir para a manutenção de práticas segregacionistas.

Embora exista uma legislação favorável e diversas pesquisas que evidenciam a necessidade da formação de professores para atuar com a diversidade presente no contexto de sala de aula, não é isso que se tem observado atualmente. Em recente pesquisa, Durham (2008) aponta que a “raiz do mau ensino nas escolas brasileiras” está nos cursos de formação inicial, especialmente nos cursos de Pedagogia. Contudo, a

referida pesquisa não analisa as políticas públicas educacionais em curso, implementadas em sua maioria ao longo da década de noventa, período em que não só as universidades públicas sofreram enorme redução em seus investimentos, como também os financiamentos aos programas de formação inicial foram quase que na sua totalidade destinados a programas de capacitação em serviço, considerados mais eficazes, rentáveis e mais baratos (TORRES, 1998).

Nesse período a maioria dos cursos de formação continuada ou cursos de “reciclagem”, como eram denominados na época, eram baseados em cursos de transmissão dos conhecimentos, orientados para a certificação do professor, com viés eminentemente teórico. Felizmente, hoje, já temos iniciativas e pesquisas que reconhecem a escola como espaço privilegiado para a formação continuada em que se diminui a distância entre a pesquisa e a prática docente (TORRES, 1998; JESUS, 2007, 2008; PLETSCHE & GLAT, 2008; NAUJORKS, 2008; entre outros).

Para finalizar este capítulo, convém reter alguns pontos discutidos. Primeiro, a série de reformas na educação brasileira em curso desde o início da década de noventa está em consonância com a agenda política internacional de universalização da Educação Básica numa lógica empresarial de “qualidade total”. Isto é, as políticas pró-inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais estão diretamente relacionadas com as políticas de inclusão social de maneira geral, sem, contudo questionar a estrutura sócio-educacional vigente. Segundo, esse processo está vinculado diretamente com a política de ajustamento macroeconômico, o qual, por sua vez, rebate diretamente sobre o conjunto da política social, no bojo da qual se insere a política educacional. Terceiro, a rápida difusão institucional da política de educação inclusiva está relacionada com o imperativo do ajuste fiscal, o qual impõe o rebaixamento do gasto público por aluno e a redução ou mesmo o fim do *continuum* de serviços oferecidos pela Educação Especial.

Em que pesem as críticas dispensadas à política de educação inclusiva, é difícil negar a sua importância para a garantia do direito ao acesso à educação de grupos historicamente excluídos, como as pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, resgatando o sentido da epígrafe inicial, alertamos que é preciso continuar debatendo, pesquisando e produzindo conhecimento sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, à luz dos problemas e das condições da educação no país. É com base nesses pressupostos que, no próximo capítulo, discutiremos os

dados relativos à implementação da educação inclusiva no Brasil, bem como o papel desempenhado pela Educação Especial.

2

Educação Especial e educação inclusiva: embates teóricos e realidade brasileira

Uma de nossas tarefas como educadores, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo de que resulte num mundo mais 'redondo', menos arestado, mais humano e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade (FREIRE, 1993).

A partir da elaboração dos princípios norteadores da proposta inclusiva, a Educação Especial, como responsável pela ampliação do acesso e pela qualidade da escolarização oferecida às pessoas com necessidades educacionais especiais, vem ocupando lugar de destaque nas discussões nacionais e internacionais. Para compreender como a Educação Especial vem se configurando no âmbito da política de inclusão, objetivamos neste capítulo fazer uma breve digressão sobre como a mesma foi legitimada no Brasil³⁸ ao longo do último século até os dias atuais. Em seguida, definimos os conceitos de necessidades educacionais especiais e de educação inclusiva a partir da realidade educacional do nosso país. Por último, propomos uma análise dos embates teóricos presentes no debate sobre o papel da Educação Especial frente à política de educação inclusiva, bem como apontamos, de forma propositiva, alguns possíveis caminhos.

2.1. Educação Especial: breve retrospecto histórico

A Educação Especial se constituiu no final do século XVIII, com o surgimento de instituições especializadas para surdos e cegos nas sociedades ocidentais. Todavia, foi durante a Revolução Francesa (1789), na qual se reivindicava o fim dos privilégios

³⁸ Para uma análise mais exaustiva sugerimos a leitura de Jannuzzi (2004), Bueno (2004) & Mazzotta (2005).

concedidos à nobreza e o direito a todos de ter acesso à educação escolar, que a Educação Especial se expandiu rapidamente. Bueno (2004, p. 27) aponta que:

A Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino.

No Brasil, a expansão da Educação Especial ocorreu, principalmente, no século XX. Porém, já no período colonial (século XVI), provavelmente havia muitos deficientes que passavam despercebidos, realizando atividades simples, como, por exemplo, trabalhos manuais e/ou na agricultura, os quais não exigiam a leitura e a escrita. Os deficientes mais graves eram, provavelmente, recolhidos por pessoas que se “sensibilizavam” com a sua situação ou encaminhados para as Santas Casas de Misericórdia (JANNUZZI, 2004).

Os primeiros atendimentos oficiais no Brasil a pessoas “excepcionais”, como eram denominados na época, iniciaram-se, em 1854 quando foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos³⁹ — atual Instituto Benjamin Constant (IBC) —, fundado por D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, Capital do Império. Três anos depois, na mesma cidade, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁴⁰, posteriormente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É preciso ressaltar que a implantação desses institutos constituiu um ato isolado, uma vez que não existiam ainda naquele período legislações e ou diretrizes para a educação de maneira geral, muito menos para as pessoas com deficiências.

A imensa maioria da população não tinha acesso à escolarização, apesar de a Constituição brasileira de 1824 haver estabelecido como compromisso a gratuidade da instrução primária “a todos os cidadãos” e a criação de escolas e universidades “onde serão ensinados os elementos das ciências e das belas artes”. No entanto, a lei não era clara sobre “quem” deveria se responsabilizar pela educação primária, bem como não delimitava prazos para o seu início. Sem contar que “cidadãos”, naquela época, eram apenas homens, excluídos as mulheres e, evidentemente, os escravos.

Com o advento da república, pouca coisa mudou em termos de acesso à educação, pois a economia brasileira, ainda predominantemente rural, não exigia uma

³⁹ Criado pelo Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854.

⁴⁰ Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857.

mão de obra qualificada. Além disso, alguns estados da federação dispensavam os alunos da obrigatoriedade de freqüentar a escola por morarem longe, por serem pobres e/ou por serem considerados doentes ou deficientes (KASSAR, 2001; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). O trecho do decreto-lei 1.216 de 1904 do Estado de São Paulo evidencia este aspecto:

Não serão matriculados, e, portanto não entrarão no sorteio: a) as crianças com idade inferior a 6 anos incompletos (...); b) os que sofrem de moléstia contagiosa e repugnante; c) os imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação (*apud* JANNUZZI, 1985, p. 41-42).

Na Constituição de 1934 ficou estabelecido que a educação deveria ser de competência do Estado, ao qual caberia traçar as diretrizes nacionais. Esta posição foi reiterada pela Constituição de 1937. Já na Constituição de 1946, a educação foi reconhecida como um *direito universal*. Nesse período, com base nos preceitos do pensamento evolucionista presente na ciência moderna em consonância com o discurso liberal⁴¹, foram criadas as primeiras classes especiais sob a supervisão da inspeção sanitária para separar os “normais” dos “anormais”. Seu objetivo era homogeneizar as classes, as quais seguiam uma concepção da “ortopedia das escolas auxiliares européias”, que tinham uma visão estritamente organicista da deficiência (KASSAR, 1999; MAZZOTTA, 2005). A concepção homogeneizadora e o agrupamento dos alunos seguiam os princípios de modernização e racionalização da indústria das sociedades capitalistas. É o que podemos depreender do texto “Das classes homogêneas” de Helena Antipoff⁴², escrito em 1935:

A tentativa de grupar as crianças em classes homogêneas, e que acaba de ser realizada nos 1º anos dos Grupos Escolares de Belo Horizonte, nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. F. Taylor, desde o fim do último século. (...) O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de

⁴¹De acordo com Kassar (2004) o liberalismo se refere ao regime de organização econômica e social defendido por John Locke (1632-1704) e retomado, entre outros, por teóricos como Stuart Mill (1806-1873), que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas.

⁴² A russa Helena Antipoff veio para o Brasil em 1929 para assumir a Escola de Aperfeiçoamento destinada ao preparo de professores e dos futuros dirigentes educacionais de Minas Gerais. Nessa escola Helena se fixou não só como professora, mas também como coordenadora do Laboratório de Psicologia e como assessora do Sistema de Ensino na aplicação de testes de inteligência (SENNÁ et al, 2008).

organização racional do trabalho pedagógico (*apud* SENNA, GLAT, GUIMARÃES & GIGANTE, 2008, p. 13-14).

Nesse cenário, a Educação Especial se inseriu em um movimento de reordenação do Estado, pelo qual foram regularizadas e definidas as funções dos serviços públicos e das instituições privadas de caráter assistencial, no bojo do processo mais amplo de reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias levado adiante pelo governo Getúlio Vargas. De acordo com Bueno (2004), a determinação científica e neutra da deficiência contribuiu para o acobertamento das reais determinações do fracasso escolar das crianças das camadas populares. O atendimento prestado às pessoas deficientes continuava baseado na concepção médica de tratamento e correção da deficiência⁴³.

Contudo, os princípios da universalização da educação e a organização das incumbências do Estado e das unidades da federação somente vieram a acontecer de fato na década de sessenta, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 4024 de 1961). Essa preocupação provavelmente estava relacionada com o aumento das escolas públicas e o maior acesso da população, ligadas à urbanização e à industrialização do país (KASSAR, 1999, 2001, 2004; BUENO, 2004).

No que se refere à Educação Especial, na lei de 1961, aparece pela primeira vez a preocupação com o atendimento do deficiente, que deveria ocorrer, na medida do possível, na educação regular (art. 88). Porém, como a própria lei garantia (artigo 89) a participação privada na educação das pessoas deficientes e o apoio financeiro público, o Estado não assumiu por completo o ensino dessas pessoas⁴⁴, o que impulsionou ainda mais o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais.

Para o reconhecimento da Educação Especial foram também importantes as campanhas dirigidas a categorias específicas de deficiência, como, por exemplo, a campanha nacional da educação do surdo brasileiro (1957) e a campanha nacional de educação do deficiente mental (1960). Igualmente, foram criadas naquele período

⁴³ Nesse modelo, prevalecem até o início dos anos 1970, a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a esse público, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas por exames médicos e psicológicos, com ênfase nos testes projetivos e de inteligência e rígida classificação etiológica (GLAT, FERNANDES & PLETSCH, 2008).

⁴⁴ Art. 89 - toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenção (Lei 4024 de 1961).

diversas associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁴⁵ no Rio de Janeiro (1954), que rapidamente, se expandiu por todo Brasil, dando origem à Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (1963), à Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP, 1971)⁴⁶, sob influência de Helena Antipoff, e à Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974.

O surgimento dessas entidades teve papel decisivo na constituição da área de Educação Especial no Brasil, muitas vezes “confundindo-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços” (KASSAR, 2001, p. 29). Com efeito, o surgimento dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos sociais dessas pessoas pela via pública, o que obrigava suas famílias a recorrerem a instituições de caráter filantrópico-assistenciais. Significa dizer que a Educação Especial, no Brasil, constituiu-se mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos (FERREIRA & NUNES, 1997). Na atualidade, apesar das políticas na área de Educação Especial priorizarem a educação pública, tais instituições têm se fortalecido por meio do estabelecimento de “parcerias” com o Estado, como vimos no primeiro capítulo.

Já no período do regime militar, essas campanhas culminaram com a criação, em 1973, sob assessoria norte-americana⁴⁷, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial (SESPE)⁴⁸, ligada ao Ministério da Educação (MEC). Para Mazzotta (2005, p. 62), as sucessivas mudanças “refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico”.

A criação do CENESP foi um marco importante, pois deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido a pessoas com necessidades educacionais especiais em todas as Secretarias Estaduais de Educação. Por outro lado, a oferta de vagas era insuficiente e o atendimento continuava funcionando como um serviço paralelo à educação “geral”, no qual os alunos que não se enquadravam no sistema regular permaneciam segregados, a maioria em instituições privadas (FERREIRA & GLAT, 2003).

⁴⁵ Criada a partir dos parâmetros da Associação de Assistência às Crianças Excepcionais, dos Estados Unidos (National Association for Retarded Children).

⁴⁶ Vale apontar que, em 1926, no Rio Grande do Sul, foi criado o Instituto Pestalozzi, a primeira instituição particular especializada no atendimento de crianças com deficiência mental (JANNUZZI, 2004).

⁴⁷ A este respeito ver Muniz (2006).

⁴⁸ Criada pelo decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986, pelo então presidente da República José Sarney.

Aqui cabem também referências à LDBEN nº. 5.691 de 1971. Esta lei evidenciava uma preocupação com o acesso das crianças com deficiência à escola sob forte influência da análise aplicada ao comportamento humano. Para Glat & Blanco (2007), foi nesse período que a Educação Especial “rompeu” com o modelo médico e adotou o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da Psicologia da Aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. É interessante observar, porém, que foram os médicos os primeiros profissionais a chamarem atenção para a necessidade da escolarização de indivíduos com deficiência, os quais, em sua maioria, encontravam-se, internados em hospitais psiquiátricos (GLAT & BLANCO, 2007).

Em meados da década de setenta e princípio da década seguinte, começou no Brasil o movimento pró-integração e normalização — iniciado nos Estados Unidos e na Europa na década de setenta —, sob a premissa Básica de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis onde vivem (GLAT & FERNANDES, 2005). Em linhas gerais, a integração pregava a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado paralelo (GLAT & DUQUE, 2003; GLAT & BLANCO, 2007).

Em outras palavras, pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BUENO, 2001; MENDES, 2003; PLETSCHE, 2005, 2007, 2009).

Em que pesem os avanços anteriores, de fato apenas ao longo da década de noventa foram tomadas decisões importantes nos níveis internacional e nacional sobre o direito social à escolarização no ensino regular das pessoas com necessidades educacionais especiais. No ano de 1992, após a extinção do SESPE (1990), foi implementada a Secretaria de Educação Especial (SEESP). A partir disso, foram elaboradas importantes diretrizes institucionais que regeriam o atendimento educacional a ser oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em sua maioria, tais parâmetros e orientações, seguiram os princípios de inclusão escolar inscritos em documentos internacionais, conforme discutimos no primeiro capítulo.

2.2. Conceituando a educação inclusiva com base na realidade educacional brasileira

Diferentes autores têm contribuído com a pesquisa e a produção de conhecimentos sobre a proposta de educação inclusiva e seus desdobramentos políticos no Brasil. A legislação nacional parte do pressuposto de que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação do acesso à educação de grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc. Entretanto, o debate no país em torno da educação inclusiva tem se restringido, predominantemente, à área de Educação Especial e ao processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; GLAT & BLANCO, 2007; OLIVEIRA, 2007; BUENO, 2008).

O conceito de educação inclusiva é abrangente, passível de inúmeras interpretações, algumas vezes contraditórias. Por isso, optamos por elaborar uma definição levando em consideração a realidade da educação no Brasil. Muitos são os problemas a serem considerados. Os índices de fracasso e evasão escolar continuam sendo apontados como “endêmicos”, constituindo-se como mecanismos poderosos de exclusão escolar e social de contingente considerável da população (PATTO, 1996; FERRARO, 1999, FERREIRA & FERREIRA, 2004; BUENO, 2004; FREITAS, 2004; PADILHA, 2004; CURY, 2005; SAVIANI, 2007). Porém, com frequência esses índices são camuflados por meio da adoção de sistemas de ciclos, programas de aceleração, de progressão continuada ou projetos para “corrigir” a defasagem idade-série. Produzem, assim, os “excluídos no interior” da escola que, para Bueno, são aqueles que:

Permanecem e “progridem” nos graus escolares, mas que nada ou quase nada aprendem, sejam eles considerados com “necessidades educacionais especiais” ou deficientes, mas com certeza, membros das populações espoliadas pelos processos de pauperização crescente, fruto das políticas neoconservadoras que se disseminaram por todo o planeta (2004, p. 10).

A afirmativa de Bueno pode ser facilmente confirmada. Basta analisar os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional da população brasileira, que atingem cerca de 13,6% e 29,4%, respectivamente (GRANJA, 2006). Além disso, os resultados dos programas de avaliação do próprio Ministério da Educação, como o SAEB e o Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA), são

preocupantes. Ambos apontam para o baixo rendimento dos alunos do ensino fundamental, principalmente em português e matemática, considerados os piores dos últimos dez anos. Recente relatório elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2007d) revelou que 44% dos alunos da rede pública estão em estágios de aprendizagem considerados “críticos” e “muito críticos”. Esse percentual em 2003 era de 55% (SAEB, 2003b). Logo, os inúmeros programas educacionais implementados não provocaram, entre 2003 e 2007, mudanças significativas nos percentuais de rendimento na aprendizagem dos alunos. Isto, segundo Kassar, Arruda & Benatti (2007), evidencia que a escola pública regular não tem alcançado os objetivos propostos. Os autores apontam que os dados são alarmantes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira reconhece isso, declarando que:

Os números são “preocupantes”, uma vez que ler uma bula de remédio e identificar seu principal ativo, calcular juros de um carnê numa compra e prestações, ler o manual de um eletrodoméstico ou de um equipamento de trabalho, além de outras atividades (...), exigem uma gama de informações que seriam de responsabilidade da escola (INEP, 2004, p. 39).

Ainda nesta direção, se tomarmos como exemplo o estado de São Paulo, que possui a maior metrópole⁴⁹ do país e da América Latina, esses índices são ainda mais “caóticos”. Os dados do último SAEB (2005a) apontaram que 43% dos alunos do terceiro ano do ensino médio atingiram patamar mínimo para a oitava série, ou seja, não conseguem reconhecer sequer diferentes opiniões em um mesmo texto. Já 15,2% dos alunos da mesma série tiveram desempenho comparado aos alunos da quarta série do ensino fundamental (FOLHA DE SÃO PAULO, 5.12.2007). Esses dados se agravaram ainda mais com a análise dos indicadores sociais realizada ao longo de 2007, divulgados em setembro de 2008, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo a pesquisa, pelo menos oito entre dez crianças que não sabem ler e escrever estão na escola. Isto é, 84,5% das crianças de 8 a 14 anos que não sabem ler frequentam a escola, o que é equivalente a 1,1 milhão de crianças. A maioria (745,9 mil) vive no nordeste, região mais pobre do país. Isto mostra que, se antes a exclusão era gerada pela

⁴⁹ É interessante apontar que dois terços dos analfabetos brasileiros vivem no meio urbano, e não mais no meio rural, como ocorria na década de oitenta. É o que diz José de Souza Martins, professor titular de Sociologia da Faculdade de Filosofia da USP, em texto publicado no dia 27 de janeiro de 2008 na Folha de São Paulo: “Durante muito tempo, viver na roça era invocado como o fator causal da baixa escolaridade de crianças e jovens. Mas agora, no cenário oposto, fica a evidência de que o fracasso escolar está mais associado ao urbano e moderno que ao atrasado, mais ao novo que ao velho”.

falta de acesso à escola e pelas múltiplas reprovações, agora ela se funda sobre o aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, o que mostra a fragilidade da educação brasileira.

Assim, podemos afirmar que o “sentimento de inclusão”⁵⁰ provocado pela quase universalização da Educação Básica — 97,6 % dos brasileiros entre 7 e 14 anos estão na escola (IBGE, 2008) — não garantiu condições para a mobilidade social e integração no processo econômico das classes populares, que continuam sendo excluídas do acesso aos saberes e bens culturais historicamente produzidos, agora dentro da própria escola. É o que poderíamos denominar de exclusão intra-escolar. Novamente, faz-se pertinente o debate sobre a qualidade do ensino e a sua finalidade frente às necessidades dos novos contingentes sociais que estão tendo acesso à escola, incluindo-se as crianças e jovens com deficiência. Continuar repetindo políticas focalizadas e programas que “flexibilizam” o ensino (currículos, conteúdos, planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação, etc.), sem levar em consideração as necessidades reais desses sujeitos e o seu direito social à educação tende a agudizar a deterioração da qualidade do ensino público. A dissimulação da magnitude da evasão e da reprovação escolares pela promoção automática ou o aumento de um ano do ensino fundamental não porá fim a essa dinâmica perversa.

Diante dessas condições estruturais e das rápidas transformações tecnológicas, políticas, sociais e ideológicas em processo, Ferreira (2007b, p. 1) chama atenção para a cautela necessária ao debate sobre a educação de alunos com necessidades especiais no interior de uma escola da rede comum de ensino. Ribeiro (2006) e Glat e Blanco (2007) também fazem ressalvas sobre a adoção de uma política de inclusão escolar para essas pessoas, especialmente para crianças com comprometimentos mais severos, a partir da realidade educacional brasileira. Para Ribeiro (2006), a colocação de crianças muito comprometidas em sala de aula comum, sem atentar para a gravidade dos quadros de deficiência, pode colocar em risco “o desenvolvimento e a segurança de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais acentuadas” (p. 27). Para Glat e Blanco (2007), ainda não temos no Brasil conhecimento e experiências sistematizadas sobre a inclusão escolar que permitam afirmar que a classe comum é a melhor opção para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Em suas palavras:

⁵⁰ Termo empregado por Freitas (2004).

Não se pode esperar que a turma comum seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos, sobretudo para os que apresentam comprometimentos graves. Há crianças com comportamentos que colocam em risco a si mesmas e aos outros; há aquelas que não se expressam ou movem, e, que sem uma interação mais próxima, em ambiente mais estruturado, o professor não terá respostas a dar às suas necessidades educacionais especiais. Some-se a isso o fato de que muitas dessas crianças e jovens tiveram seu ingresso na escola tardiamente e não têm qualquer referência educacional (p. 32).

Logo, nossa posição é a de que é preciso ter cautela na implementação de propostas de inclusão escolar “radicais”, antes de um acúmulo de experiências sistemáticas que permitam uma análise do processo no contexto macro das políticas educacionais e, sobretudo, no contexto micro do cotidiano escolar.

Isto é, uma proposta de educação que se pretenda inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como todos os alunos. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um. Frisamos que as políticas de inclusão escolar não devem ser analisadas de forma isolada, sem estabelecer relações com os processos de “exclusão escolar” que se abatem, de maneira geral, sobre os alunos das escolas públicas brasileiras. Que dizer, acreditamos numa proposta de inclusão que leve em consideração o direito à educação escolar dessas pessoas. O próprio Ministério da Educação reconhece que “inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesta perspectiva, a promoção da inclusão escolar não deve ser encarada como uma responsabilidade somente da escola, como comumente é feito em nosso país, mas sim como uma questão política e social, uma vez que a problemática educacional diz respeito ao “projeto de desenvolvimento humano” predominante na sociedade, não se restringindo às suas frações escolares. Senna (2003, p. 20) assinala com precisão este aspecto: “a educação não é uma responsabilidade da escola e sim da sociedade que criou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano”.

Dito de outro modo, o êxito da proposta de inclusão escolar não depende apenas da transformação ou reforma da escola, como frequentemente se apresenta. Esse tipo de análise cria a ilusão de que a “transformação” da escola, por si só, poderia se dar sem a superação das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade; ou pior, que a mesma poderia “reduzir” tais desigualdades. Ora, mudar determinada realidade social constitui um processo político que envolve redefinições das relações de poder, o combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social (LAPLANE, 2007). Nesta mesma direção seguem as proposições de Carvalho, para quem:

Precisamos entender que escolas receptivas e responsivas, isto é inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas **às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais** (2005, p. 15, grifo nosso).

Portanto, refletir sobre o processo de inclusão escolar exige que analisemos as práticas realizadas na escola e sua relação com o contexto social político e econômico mais amplo. O assunto será retomado mais adiante.

2.3. (Re)conceituando as necessidades educacionais especiais

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o termo necessidades educacionais especiais passou a abranger desde pessoas com dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições econômicas e socioculturais, até pessoas com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou condutas típicas (também denominados de transtornos globais do desenvolvimento). Esta abrangência não era dada àquele termo, quando de sua introdução na literatura por meio do Relatório Warnock⁵¹, o qual se referia somente aos indivíduos com deficiência.

No Brasil, a expressão necessidades educacionais especiais foi instituída oficialmente pelas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (2001)⁵², com

⁵¹ O Relatório Warnock foi elaborado e apresentado por Mary Warnock em 1978 ao Parlamento do Reino Unido e sugeria modificações no atendimento de pessoas com deficiência na Inglaterra.

⁵² O documento considera que o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que no decorrer da escolaridade apresenta: “I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificulte o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”

o objetivo de superar o modelo médico baseado no diagnóstico da deficiência em favor de um modelo centrado nas necessidades de aprendizagem. Como afirma o documento:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, [o termo] enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

De acordo com Garcia (2006), o enfoque adotado por tal documento propõe novos níveis de diagnóstico e prognóstico, baseados na relação entre “diferenças individuais e currículo, não superando uma compreensão referenciada no desvio e na necessidade de ajuste dos alunos à sociedade, mantendo, portanto, suas aproximações com uma visão funcionalista” (p. 309).

Na atualidade, tem-se usado também, o termo “alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular”, expressão que nada diz sobre a qualidade da educação oferecida para os alunos na condição de incluídos. Segundo, Fontes (2007) isto pode ser considerado excludente, pois a inserção em classe regular não garante sua inclusão efetiva. Além disso, esta palavra sublinha um diferencial em relação a este aluno, que originalmente não pertencia àquela classe.

Embora se possa criticar a abrangência e imprecisão do termo necessidades educacionais especiais, ele é útil ao passar a idéia de que descrever alguém como deficiente não oferece qualquer informação sobre o tipo de apoio educativo a ser usado no processo de desenvolvimento desse sujeito. Ademais, ao tratar a deficiência no âmbito da educação dos demais alunos que expressam dificuldades na escola, o conceito pode ajudar a romper com o histórico dualismo entre educação regular e Educação Especial (BUENO, 2005).

É com base nessa idéia que Gonzáles (2002) aponta como essenciais duas dimensões no conceito de NEE: o caráter interativo e relativo. O primeiro diz respeito à relação entre as condições pessoais do aluno e as características do ambiente em que este se desenvolve (ou seja, a escola). O segundo, por sua vez, diz respeito às

(BRASIL, 2001, Art. 5º). Para uma análise detalhada do uso do termo necessidades educacionais especiais neste documento, indicamos a leitura de Kassir (2002).

particularidades de um aluno num momento concreto e num determinado contexto escolar; ou seja, à idéia de “processo” e “movimento”.

Nesta perspectiva, Glat & Blanco (2007) ampliam a discussão em torno dessas dimensões. Para elas, o caráter interativo “surge da relação do sujeito com uma nova aprendizagem”. Isto é, a necessidade educacional especial se manifestaria na ação individual e subjetiva de conhecer/aprender um novo conteúdo social. Já o caráter relativo, por sua vez, resultaria “das condições em que as aprendizagens são efetivadas” (p.12). Para estas autoras, o termo necessidades educacionais especiais representa uma resposta da interação do aluno com os conteúdos e a proposta pedagógica com a qual se depara em sala de aula, e não como sinônimo de deficiência.

A discussão sobre a terminologia adequada para se dirigir às pessoas com deficiência também é feita por Correia (2003). Para este autor, não podemos “misturar” as necessidades reais oriundas dos aspectos orgânicos da deficiência com conseqüências de problemáticas de ordem social, como a pobreza, a gravidez na adolescência e outras condições inseridas na denominada “educação de risco”. Na sua visão, um procedimento dessa natureza poderia resultar numa perda de tempo para aqueles com necessidades mais acentuadas, ou mesmo num ato prejudicial ou lesivo ao seu desenvolvimento.

Ainda de acordo com Correia (2003), o conceito de necessidades educacionais especiais tem sido mal empregado, na medida em que os seus defensores fazem discursos do tipo “todos temos necessidades educacionais especiais”, usando o termo sem qualquer crítica à condição real do aluno e às condições sociais nas quais ele vive. É claro que todos nós temos “necessidades especiais” decorrentes das características que nos são inerentes, como a afetividade que nos liga aos nossos familiares e antes queridos, diz o autor. Contudo, “a necessidade especial no contexto de sala de aula tem outro significado e não podemos ignorar as peculiaridades de nossos alunos” (CORREIA, 2003, p. 16).

A este respeito, Bueno (2005) diz que “não se pode descurar de que eles [os deficientes] possuem características diferentes das demais categorias que compõem o universo dos sujeitos com necessidades educacionais especiais” (p. 114). Ferreira & Ferreira (2004) reforçam esse argumento, ao sinalizarem que o uso do conceito de necessidades educacionais especiais, “sem valorizar – ao menos em tese – a distinção de tipos ou graus de dificuldades, pode levar a posturas pedagógicas generalizantes, reforçando os processos de constituição da identidade das pessoas com deficiência que

tem sido vivido no contexto social“ (p. 36). Em outras palavras, esta postura pedagógica generalizante tende a minimizar a atenção dada às necessidades educacionais especiais individuais em sua relação com o contexto de sala de aula (FERREIRA, 2006; GLAT, FERNANDES & PLETSCH, 2008).

Concordamos com esse tipo de ponderação, pois uma criança com deficiência mental, por exemplo, independentemente do grau de sua necessidade, requer estratégias e mediações pedagógicas diferentes daquelas necessárias para a educação de uma criança que apresenta dificuldades no seu processo ensino-aprendizagem por razões emocionais ou pela precariedade de suas condições socioeconômicas. Em outros termos, defendemos que a prática e o discurso em prol da inclusão escolar não podem negar ou minimizar a existência de necessidades específicas — tanto as de ordem orgânico-biológica, quanto as sociais e culturais — e muito menos prescindir, quando necessário, do uso de recursos pedagógicos, materiais e/ou apoios especializados para atender às demandas desses sujeitos.

Partindo desses pressupostos, consideramos que alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, podendo necessitar da mediação e do apoio de serviços especializados em períodos determinados, ou durante todo o seu percurso escolar, de forma a promover o seu desenvolvimento escolar, social e emocional (CORREIA, 1999; 2003; GONZÁLES, 2002; PLETSCH, 2005, 2007, 2008; GLAT, FONTES & PLETSCH, 2006; GLAT & BLANCO, 2007).

Portanto, reconhecemos que as expressões necessidades educacionais especiais e educação inclusiva guardam um significado amplo, aqui utilizaremos ambos para nos dirigir tão-somente a pessoas que apresentam dificuldades educacionais em decorrência de deficiências, altas habilidades e condutas típicas. Portanto, consideramos como pessoas com necessidades educacionais especiais aquelas com deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental (alvo de nosso estudo), transtornos globais do desenvolvimento ou condutas típicas (autismo, psicoses, entre outras), deficiências múltiplas (paralisia cerebral, surdocegueira, entre outras), altas habilidades e deficiências físicas (GLAT, PLETSCH & FONTES, 2006).

Cabe destacar que essa delimitação do grupo ao qual estamos nos referindo é importante, pois o que se tem visto é o emprego indiscriminado da expressão educação inclusiva associada a slogans vagos em prol da “diversidade ou heterogeneidade humana” e do “respeito às diferenças”. Esse tipo de discurso esvazia a compreensão

sobre o que é viver com algum tipo de deficiência, tende a confundir “diferença” com “desigualdade”, e, dessa forma, acaba anulando a diferença entre as pessoas. Nesse sentido, a fala de uma das técnicas da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul apresentada por Beyer (2008, p. 85-86), é interessante:

Lógico que também não somos favoráveis a que se envie todo mundo para a escola regular e então vamos ver no que dá. Acho que com isto podemos cair na **anulação da diferença**. Aí caímos naquilo que estamos combatendo, que é colocar o aluno na escola comum, e então pela matrícula ele está incluído (nosso grifo).

Ademais, tais discursos liberais são usados como “estratégias políticas”, pois “lidam com uma perspectiva de possibilitar mais participação dos diferentes grupos sociais, gerando uma sensação de maior igualdade que contribui para manter a desigualdade econômica na medida em que reduz a crítica sobre a mesma” (GARCIA, 2008, p. 16).

2.4. Educação Especial e educação inclusiva: contradição ou colaboração?

O estabelecimento da política de educação inclusiva pode criar uma falsa dicotomia entre a referida política e a Educação Especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Essa dicotomia é em parte resultado da experiência brasileira, na qual, com poucas exceções, as iniciativas de práticas escolares inclusivas têm sido, de modo geral, oriundas da Educação Especial (PLETSCH & GLAT, 2006, 2007; FONTES, 2008). Essa realidade pode estar atrelada às modificações na tradução da Declaração de Salamanca sobre o âmbito da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Como mostra Bueno (2008) a versão original do documento versa sobre o direito a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais sem deixar claro se deveria ser no ensino especial ou no ensino regular. Já na versão modificada, atualmente usada pelos sistemas educacionais, a Educação Especial assume a responsabilidade do desenvolvimento das políticas de educação inclusiva. Vejamos a constatação do autor:

Versão publicada pela Corde:

(...) instamos (...) aos governos a defender o enfoque da escolarização integradora a apoiar programas de ensino que facilitem a educação de

alunos e alunas com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1995, p. 11).

Versão disponível no site do MEC/SEESP:

(...) congregamos (...) os governos a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais (*apud* BUENO, 2008, p. 50).

O autor conclui que é estranha a inclusão da Educação Especial, quando a mesma não aparece na versão original. Essa inclusão não pode ser tomada apenas como “falha técnica”, uma vez que já existia uma tradução oficial disponível e fiel à versão original. É preciso entender que as distorções conceituais presentes nos textos acima estão relacionadas às grandes mudanças no campo da política educacional sobre inclusão em nosso país (BUENO, 2008).

A idéia de que educação inclusiva possa prescindir da Educação Especial nos parece equivocada, pois diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre ambas (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2008; MENDES, 2006, 2007; BEYER, 2008). O grande problema é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da Educação Especial, e não como um conjunto de medidas que o sistema de ensino *como um todo*, de maneira *interdisciplinar*, deveria adotar para efetivar tal proposta. É como se vigorasse no Brasil uma espécie de “Educação Especial Inclusiva”.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que a Educação Especial é aqui entendida como uma área de conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e à melhoria da educação de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial. Portanto, a nosso ver, a Educação Especial, assim como defendido por Glat e Blanco (2007), “constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos” (p. 18). Logo, o termo não pode ser entendido como antagônico ou dicotômico à proposta inclusiva.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que esteja em curso um processo de resignificação do papel da Educação Especial, antes focado na produção de conhecimentos dirigidos somente para o atendimento direto de educandos com necessidades especiais e agora também voltado para a produção do conhecimento

direcionado ao suporte às escolas comuns no recebimento desse alunado. A este respeito, Ainscow e seus colaboradores (1997) assinalam a importância dos professores advindos da Educação Especial — com seus conhecimentos, métodos e recursos construídos ao longo de décadas — para dar suporte aos professores do ensino regular no processo de inclusão. Evidentemente, há necessidade de mudanças nas propostas desenvolvidas pela Educação Especial para que se adequem ao processo de ensino dos alunos com alguma deficiência, não como “reforço pedagógico” — como comumente temos observado —, mas sim como uma alternativa articulada ao ensino comum, lançando mão de recursos e métodos para um efetivo processo de ensino-aprendizagem (LIEBERMAN, 2003; PLETSCH, 2009).

Beyer (2008, p. 78) reforça nosso argumento quando afirma que é um equívoco “simplesmente ‘importar’ a Educação Especial para a educação inclusiva, sem revisões teórico-instrumentais. (...) também é um equívoco ignorar ou romper com o acervo histórico da Educação Especial”. Para tal, apresenta-nos o conceito de *Educação Especial subsidiária ou móvel* que, em suas palavras, “significa a transposição sistêmica e conceitual da Educação Especial, dos redutos históricos de sua atuação (escolas e classes especiais, instituições especializadas, clínicas, etc), para uma atuação pedagógica conjugada com os educadores e professores das escolas do ensino comum” (BEYER, 2008, p. 83). A partir dessa concepção, o autor defende o uso dos recursos e conhecimentos historicamente produzidos há décadas pela Educação Especial na escola comum.

Levando em consideração o discorrido, na atual conjuntura educacional, parece-nos pertinente afirmar que a Educação Especial poderia ser delimitada como uma área de conhecimento que pode oferecer um conjunto de recursos específicos a serviço dos alunos que apresentam necessidades singulares no desenvolvimento de sua aprendizagem, tanto para aqueles incluídos em classe comum do ensino regular, quanto aqueles que necessitam de atendimentos pedagógicos individualizados. Estes podem ocorrer em espaços específicos, como a classe especial para o ensino da comunicação alternativa para crianças com paralisia cerebral, o tadoma⁵³ para crianças surdocegas e o sistema Braille para crianças cegas, por exemplo.

Para ilustrar a atuação da Educação Especial no processo inclusivo destacamos o caso italiano. Desde meados da década de setenta, a Itália adota a *inclusão*. Todas as

⁵³ É um método de vibração do ensino da fala (GARCIA, 2000). O trabalho de ensino do tadoma é individualizado e não seria possível na classe comum.

classes e/ou escolas especiais foram fechadas, conforme a chamada Lei Terremoto de 1977 — assim denominada por ter mudado radicalmente o sistema educacional daquele país (PLAISANCE, 2006). Contudo, diferentemente da realidade brasileira, as classes tem limite de apenas vinte alunos e garantia de um professor de apoio com formação em Educação Especial, oferecida de forma continuada pelas universidades. Dito de outra maneira, o sistema italiano garante o professor de apoio para auxiliar o professor da turma comum que tenha um ou no máximo dois alunos com necessidades especiais. A função do professor de apoio é de mediar e assessorar o professor da turma (BAPTISTA, 1997; MACIEL, 2007). Todavia, não podemos deixar de comentar que inicialmente a Itália enfrentou inúmeros problemas e a proposta passou a ser denominada de “integração selvagem” (*interazione salvaggio*). Por isso, cinco anos depois a Lei Terremoto foi revista e reafirmou-se que a Educação Especial deve ser oferecida no sistema regular de ensino, exceto “para aquelas crianças que sofrem de comprometimento mental ou físico grave que tornem a educação regular impossível ou muito difícil” (CARNEIRO, 2007, p. 22). Carneiro aponta que essa medida específica frisava que cada escola poderia receber duas crianças com deficiências graves ou até quatro caso sejam deficiências leves, mas sempre com um professor de apoio efetivo na escola e uma equipe de apoio externo constituída por vários profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas. Mostramos o exemplo italiano não só para ilustrar a colaboração entre a educação comum e especial, mas também, para provocar reflexões sobre a realidade educacional brasileira e a opção de incluir todos os alunos em classes comuns como sugerem as diretrizes políticas atuais.

A relação entre ensino especial e ensino regular se torna ainda mais necessária quando analisamos o perfil da educação inclusiva no Brasil. Com este objetivo, uma pesquisa recente reuniu informações das Secretarias de Educação de quinze Estados, do Distrito Federal e de doze capitais (seis das quais representando outros estados). Uma das conclusões de maior relevância é a de que, na maioria dos estados brasileiros, os casos de inclusão educacional têm se desenvolvido de forma pontual e descontínua (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003).

Por outro lado, com base nas descrições fornecidas pelos próprios gestores da educação, evidenciou-se que são poucas as experiências e práticas de fato bem conhecidas e estudadas, seja pelo poder público, seja pela universidade. Faltam avaliações empíricas consistentes sobre como vem ocorrendo esse processo em sala de aula, à luz da realidade social, política e econômica brasileira. Todavia, em que pese a

referida escassez de conhecimento, verificou-se que a maioria dos casos de inclusão considerados “bem sucedidos” até o momento tiveram como base relatos de pessoas que conseguiram ser incluídas pelo seu próprio esforço, e não por mérito de uma política pública a elas dirigida (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; PLETSCHE, 2005). Em suma, abundam ensaios e opiniões, mas faltam pesquisas de campo que se debrucem sobre as necessidades reais das escolas para a efetivação da política de educação inclusiva, bem como as estratégias e práticas empregadas por professores no seu dia-a-dia, até mesmo naqueles casos considerados “bem sucedidos”.

Em que pese a profusão de leis e políticas pró-inclusão, já existem pesquisas mostrando que as condições necessárias para a plena implementação dessa política dirigida para as pessoas com deficiências ainda não foram asseguradas nas escolas públicas (BUENO, 2001; NOGUEIRA & GLAT, 2002; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003; FERREIRA & FERREIRA, 2004; LAPLANE, 2004; BEYER, 2003 & 2005; RODRIGUES, 2003, 2006; PLETSCHE & FONTES, 2006; FONTES, 2007; GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2007, KASSAR, 2004, 2006; KASSAR, OLIVEIRA & SILVA, 2007; PADILHA, 2007; SAVIANI, 2007, entre outros). Segundo tais estudos, além dos obstáculos já sinalizados, existem inúmeros outros fatores que inviabilizam a concretização da inclusão, tais como: o número excessivo de alunos nas salas de aula; os procedimentos inadequados de avaliação; a falta de conteúdos e atividades “adaptadas” para atender os alunos com necessidades especiais; a precária acessibilidade física de muitas escolas; a descontinuidade de programas bem sucedidos, em função de mudanças de governo; não menos importante, as barreiras culturais, como o preconceito e a estigmatização. É provável que esse elenco de dificuldades seja engrossado à medida que mais pesquisas empíricas investiguem de que maneira a proposta inclusiva tem sido implementada em todos os estados brasileiros. De todo modo, está claro que tais dificuldades não se diferenciam dos problemas enfrentados pela esmagadora maioria das escolas públicas brasileiras, responsáveis pela educação das classes populares.

Além das barreiras descritas, depois de quinze anos da Declaração de Salamanca, ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre onde deve ser escolarizado o aluno com necessidades especiais e quem é responsável por tal ação. Segundo Mendes, além de “copiar o modelo” norte-americano de inclusão, há no Brasil uma disputa entre duas visões: a que defende a inclusão “total” (grupo um) e a que defende a inclusão “em processo” (grupo dois). Para esta autora, esses grupos acabam

transformando “o debate sobre a inclusão em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveriam promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil” (MENDES, 2006, p. 400). No momento em que é apresentada para a sociedade brasileira uma “nova” política que prevê a inclusão de todos nas escolas regulares — com apoio financeiro em dobro para aqueles alunos que recebem atendimento especializado no contraturno —, é importante sintetizar os argumentos centrais desses dois grupos, o que pode ser feito da seguinte maneira:

a) o grupo dois considera que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola; o grupo um, por sua vez, acredita que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização;

b) o grupo dois defende a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto o grupo um advoga a colocação apenas na classe comum da escola regular e a extinção do contínuo;

c) o grupo dois acredita que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças; já o grupo um crê na possibilidade de reinventar a escola, a fim de acomodar o que, ao seu ver, constitui a diversidade humana (MENDES, 2006, p. 394).

Sobre esse debate, Lieberman (2003) adverte que opor-se à *inclusão de todos* não é fácil, pois os apelos a favor da mesma são muito poderosos em termos emocionais e nem sempre podem ser tratados de forma racional, pois refletem ideais humanitários de uma sociedade mais justa. No entanto, o autor questiona as estratégias a serem usadas, como, por exemplo, acabar com o *continuum* de serviços da Educação Especial para aqueles que dela necessitam. Nas suas próprias palavras:

Mostrar-se contra a inclusão total como política pública, como política educacional não significa ser a favor da exclusão. Significa, sim, ser a favor da hipótese de escolha. Uma coisa é defender a colocação de um aluno com uma problemática severa numa classe regular, outra muito

diferente é falar em fechar todos os serviços especiais por estes se caracterizarem por uma certa separação (p. 92-93).

Glat & Blanco (2007, p. 32) também endossam o argumento a favor da manutenção dos serviços especializados, afirmando que:

No entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais. Ao se pensar na efetivação concreta de uma proposta como a Educação Inclusiva, há que se ter cautela, pois uma transformação radical e imediata do sistema educacional — antes de um acúmulo de experiências sistemáticas que permitam uma análise crítica desse processo — nem sempre é sustentável.

A este respeito, com razão Mendes (2006) adverte que a implementação dos pressupostos da *inclusão total* no Brasil pode significar o fim da chance de muitos alunos com necessidades mais acentuadas terem acesso de fato à educação escolar. Silva (2003) corrobora este argumento, ao afirmar que a *inclusão total*, entendida como a “colocação de todos os indivíduos indistintamente na classe comum”, embora desmistifique “a necessidade de ensino especial de alguns”, por outro pode “decretar o fim dos atendimentos especializados os quais, mesmo sob todos os questionamentos quanto às suas práticas, ainda constituem, no contexto brasileiro, o único veículo de tentativa de escolarização de muitos indivíduos, sobretudo os deficientes mais severos” (SILVA, 2003, p. 44).

Já para Kassar, Oliveira e Silva (2007), o problema da *inclusão total* é a falta de uma discussão mais contextualizada, pois os seus defensores acabam vinculando a inclusão apenas ao espaço da escola. É como se falassem de uma escola “abstrata”, isolada do todo social. Portanto, como já mencionado, pensar na política de educação inclusiva a partir da singularidade de cada escola usando slogans de que ela tem papel central para “um novo tempo da humanidade” é insuficiente para a sua efetivação (GARCIA, 2004, p. 48).

Além das vertentes acima mencionadas, foi apresentada no Brasil, durante a I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Brasília nos dias 12 a 15 de maio de 2006, uma terceira vertente denominada “desenvolvimento inclusivo”⁵⁴, preferimos chama-la de “concepção funcional” da inclusão. Apesar de não

⁵⁴ Uma análise detalhada dessa concepção está disponível no site da Plataforma de Desenvolvimento Inclusivo: http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Des%20Inclusivo_paper_PT.doc. Acessado em dez. de 2008.

termos como objetivo aprofundar a análise dessa concepção, defendida pelo Banco Mundial para os países da América Latina e do Caribe, é importante apresentá-la, mesmo que de forma sucinta. Essa vertente propõe a inclusão em todos os âmbitos da sociedade como alternativa para a superação da pobreza absoluta e a promoção do desenvolvimento. Para tal, a inclusão escolar é destacada como primordial. Essa proposta toma como ponto de partida a relação direta entre pobreza e deficiência, usando dados estatísticos que apontam a existência hoje no mundo cerca de 600 milhões de pessoas com deficiência, dos quais 400 milhões estariam em países periféricos, dos quais 80% teriam suas deficiências ligadas a causas associadas à pobreza. No Brasil, usando estimativas do IBGE (2000), o documento que traz a referida proposta afirma que dos 24.650.000 brasileiros com alguma deficiência, 27% vivem em situação de pobreza extrema e 53% são apenas pobres. Para conceituar a proposta, toma-se como referência, de forma simplificada, a concepção social de deficiência⁵⁵:

Segundo o paradigma social utilizado hoje, a deficiência é o resultado da interação de deficiências físicas, sensoriais ou mentais com o ambiente físico e cultural e com as instituições sociais. Quando uma pessoa tem uma condição que limita alguns aspectos do seu funcionamento, esta se torna uma **situação de “deficiência” somente se ela tiver que enfrentar barreiras de acesso ao ambiente físico ou social que tem à sua volta**. Em termos econômicos, a deficiência é uma variável endógena à organização social (BIELER, 2006, p. 143, nosso grifo).

Essa perspectiva reduz o fenômeno da deficiência a uma questão de acessibilidade apenas. Em outras palavras, a pessoa encontrar-se-ia em situação transitória de deficiência por falta de recursos de acessibilidade no ambiente em que vive. Logo, a partir do momento que se oferecerem, por exemplo, recursos de tecnologias assistivas ao cego e ao deficiente físico, suas deficiências “deixariam magicamente de existir”. Isto é, a partir do momento em que os obstáculos fossem removidos e a acessibilidade fosse promovida, a deficiência seria superada. Para ilustrar o impacto do ambiente (reduzido à questão da acessibilidade) na relação entre deficiência e limitação funcional, propõe-se a seguinte equação:

⁵⁵ No próximo capítulo a concepção social da deficiência será discutida.

Deficiência = limitação funcional X ambiente

A equação é explicada por Bieler (2008) da seguinte maneira:

Se atribuirmos um peso ‘zero’ a um ambiente que não oferece barreiras, o resultado desta equação tenderá sempre ‘zero’, independentemente do peso atribuído à deficiência; No entanto, se o ambiente tiver um peso maior, aumentaremos, em proporção progressiva, o impacto da limitação funcional e, conseqüentemente da deficiência, na vida da pessoa (p. 2-3).

Para Erenice Carvalho (2007), o discurso do “desenvolvimento inclusivo” é atraente, pondo em questão antigas tradições hegemônicas, como, por exemplo, a transitoriedade para algumas deficiências consideradas permanentes. Além disso, o foco colocado na acessibilidade “como panacéia e solução única para a deficiência e, conseqüentemente, para a inclusão social e escolar” (p. 81) pode acabar invocando o princípio da inclusão social plena e irrestrita, até que seja negada a deficiência. Para a referida autora, esse discurso pode, inclusive, minimizar o debate e as reivindicações em torno dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Essa vertente chama atenção, sobretudo, por dois motivos. Primeiro, porque retoma a concepção “econômica” de educação presente da Declaração de Educação para Todos, agora sob novas bases, com o objetivo, segundo Bieler, de melhorar “a eficácia das ações em prol do desenvolvimento socioeconômico” em que a “contribuição de cada ser humano” à economia — ou seja, a venda da sua força de trabalho — é necessária, inclusive a das pessoas com deficiência (2008, p.1).

Segundo, pelo foco dado à acessibilidade baseada no conceito de “desenho universal” como sinônimo de “inclusão”, já presente de forma implícita na Declaração de Guatemala, apresentada no capítulo um. Esse último aspecto é importante, uma vez que, no momento, vem sendo difundida pelo Ministério da Educação a implementação das salas de recursos multifuncionais⁵⁶ — espaços contendo computadores com programas de leitura para deficientes visuais, impressoras em Braille, livros com fontes maiores e outros equipamentos (BRASIL, 2008). É preciso ficar atento para que esses espaços não sejam reduzidos a espaços de acessibilidade temporários e sim como um

⁵⁶ Uma análise detalhada sobre essa modalidade educacional pode ser encontrada em Melo (2008).

conjunto de ferramentas a serem usados como apoio para o trabalho realizado em sala de aula comum. Reconhecemos a importância dessa medida para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, mas enfatizamos a necessidade de pesquisas que acompanhem e verifiquem não só a qualidade do trabalho nas salas multifuncionais, como também as interações efetivas estabelecidas com a classe comum.

Com base na realidade educacional brasileira e com os argumentos apresentados nesta tese, defendemos a inclusão escolar com o apoio da Educação Especial por acreditarmos que a referida política não se contrapõe à existência das demais modalidades oferecidas pela Educação Especial para dar suporte e, em casos extraordinários substituir as atividades pedagógicas oferecidas em classes comuns. No entanto, reforçamos que tanto os suportes (ensino itinerante, sala de recursos, entre outros), como as atividades realizadas em ambientes segregados (classe especial ou a escola especial) precisam ser revistos. Em outras palavras, acreditamos que a Educação Especial precisa rever seu papel pedagógico para atuar de forma colaborativa com o ensino comum, sobretudo para os casos mais graves de deficiência, uma vez que, muitos desses alunos necessitam de apoio pervasivo⁵⁷ e muito específico nas diferentes áreas do desenvolvimento humano, o que não seria possível na classe comum.

Como apontamos anteriormente, a concepção de trabalho colaborativo entre o ensino comum e o ensino especial defendida aqui prevê que o professor responsável pela turma possa contar com o apoio de um professor com conhecimentos específicos na área das necessidades educacionais especiais (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2005; GLAT & BLANCO, 2007; GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2007; FONTES, 2007; MENDES, et al, 2007; BEYER, 2008). Ainda nesta direção, Glat, Fontes & Pletsch (2006) apontam que:

As conquistas no campo da Educação Especial como área de conhecimento, pesquisa e prática profissional têm muito a contribuir neste processo [refere-se a Educação Inclusiva] e é a partir do diálogo entre estes dois modelos de Educação que uma nova forma de se pensar a escola poderá surgir, capaz de atender às necessidades educacionais especiais de cada um de seus alunos, não somente daqueles com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, mas todos aqueles atualmente marcados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar (p. 25).

⁵⁷ Esse apoio será descrito no próximo capítulo.

Em suma, para efetivar a inclusão no contexto escolar há de se levar em conta as múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, pois suas vidas, assim como de todos os seres humanos, são formadas por diferentes experiências e relações sociais. Todavia, as características da deficiência, no caso desse estudo da deficiência mental, não podem ser negadas, conforme argumenta Oliveira (2008). É preciso considerar a “complexidade da deficiência e sua multidimensionalidade, e mais ainda os níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender as suas necessidades” (p. 136). Caso contrário a inclusão pode significar tão-somente a manutenção da exclusão sob novas bases.

Outro aspecto que nos preocupa demasiadamente e que tem sido apontado por alguns autores (LIBERMAN, 2003; CORREIA, 2003; PLETSCHE, 2005, 2008; GLAT & BLANCO, 2007; FONTES, 2007) é que, na maioria das vezes, a “socialização” da pessoa com necessidade educacional especial matriculada em classe comum é valorizado, em detrimento do processo de construção do conhecimento. É o que Miranda (2003) define como “exclusão disfarçada de inclusão” ou “inclusão perversa” como usado por Martins (1997), na qual o aluno está matriculado no ensino comum, mas fica à margem do processo de ensino-aprendizagem. Isso se evidencia ainda mais nos baixos índices de aproveitamento dos alunos com necessidades educacionais especiais no segundo ciclo da escola fundamental e no ensino médio (MAFEZINI, 2002; FERREIRA, 2005, 2007b). Reiteramos, portanto, que a política inclusão escolar não deve negligenciar o papel da escola como espaço privilegiado de acesso e construção do conhecimento sistematizado e historicamente disseminado. Nas palavras de Rossal (2000, p. 83):

Matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. **É preciso que seja oferecido e garantido a todas às crianças o acesso aos diferentes tipos de saber,** o respeito às individualidades e a participação no processo educacional em toda dignidade e respeito que lhes são devidos (nosso grifo).

A este respeito, sugerimos com base em Ainscow (2004) que a referida proposta deveria estar ancorada no ambiente escolar em três elementos:

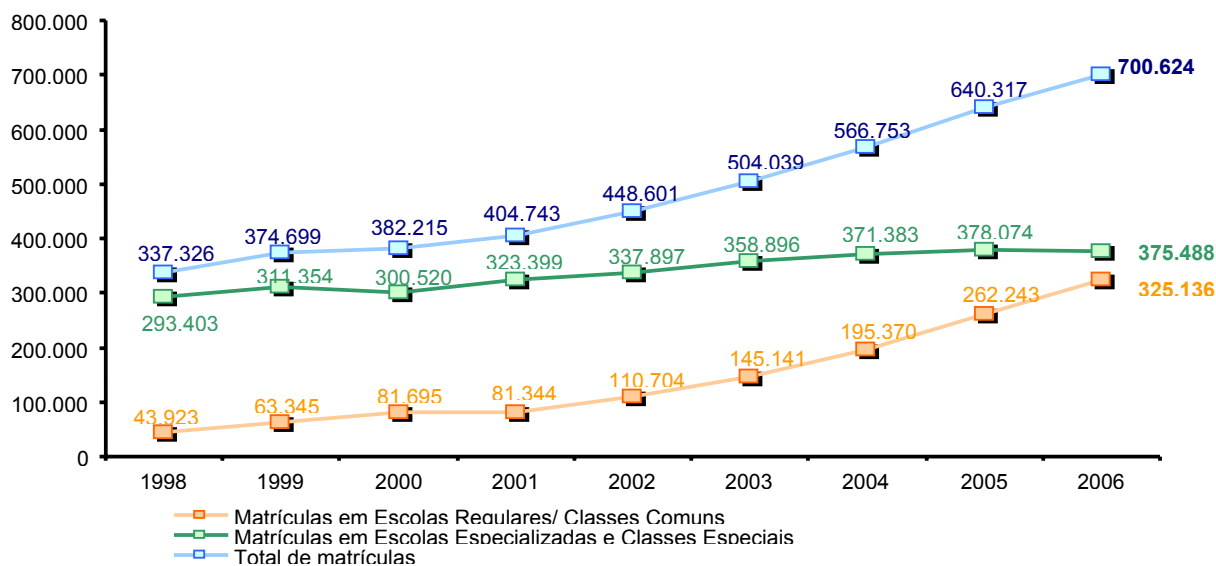
- a) a *presença*, que significa o aluno “estar na escola”, isto é, substituir o isolamento do ambiente privado pela inserção do indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) a *participação*, que depende não apenas de “estímulos” de colegas e professores, mas do oferecimento das condições necessárias para que o aluno possa participar realmente das atividades escolares;
- c) a *construção de conhecimentos*, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores (*apud* PLETSCHE, 2005, p. 12).

Corroborando esta perspectiva, entendemos a escolarização oferecida para as pessoas com necessidades educacionais especiais como uma educação “sociocultural”, na qual o aluno tenha acesso à classe comum do ensino regular, participe, aprenda e desenvolva-se com base na interação e nos conhecimentos ali construídos de forma dialógica com os seus pares e, quando necessário, com o suporte especializado do ensino especial (PLETSCH, 2005; PLETSCHE & FONTES, 2006; GLAT, FONTES & PLETSCHE, 2006; BRUNO, 2007). Acreditamos que inserir o aluno com necessidades educacionais especiais significa promover processos de mediação cultural e social para construção de aprendizagens significativas que possibilitem o desenvolvimento de sua autonomia e cidadania. Por aprendizagem significativa compreendemos aquela que proporciona aos alunos conteúdos escolares contextualizados “com ênfase na competência Básica de ler, escrever, calcular e na apropriação de conhecimentos que permitam qualificar os alunos para refletirem sobre seu próprio universo, envolverem-se na leitura do mundo e na proposição de ações cidadãs” (FERREIRA, 2003, p. 141).

Um último ponto que merece atenção e diz respeito aos investimentos na pesquisa científica. Há necessidade de ampliação de estudos diagnóstico-prescritivos, cujos resultados possam ser usados no desenvolvimento de ações que contribuam para a superação das dificuldades que afligem a prática pedagógica docente frente à inclusão, principalmente dirigida para aqueles alunos com necessidades educacionais especiais acentuadas. Como lembram Glat e Pletsch (2004), novos estudos precisariam focalizar, ao menos, em duas dimensões. A primeira seria a avaliação das inúmeras experiências de inclusão em curso, realizando pesquisas de campo sob diferentes enfoques metodológicos, como, a etnografia, a história de vida, entre outros. Esse tipo de pesquisa se faz urgente, uma vez que, desde 2003, com a implementação do *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade* em diferentes municípios do país, o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes

comuns da rede regular tem aumentado ano após ano, chegando a crescer 640% entre os anos de 1998 e 2006, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas em escolas regulares/classes comuns (inclusão) de 1998 a 2006:



Fonte: Brasil (2008).

O referido programa segue um conjunto de proposições elaboradas pela UNESCO (1993) e tem como objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino. Iniciado em 2003, o Programa conta atualmente com a adesão de 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores da formação para mais 4.646 municípios da área de abrangência⁵⁸.

Apesar do crescimento das pesquisas na área, como já assinalamos, faltam pesquisas empíricas longitudinais que avaliem como esse programa vem operando no contexto de sala de aula e que resultados qualitativos ele já atingiu. Também há necessidade de mais estudos aplicados no cotidiano escolar por meio da pesquisa-ação.

⁵⁸ Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/seesp/> (acesso em: 31/12/07). A formação continuada proposta nesse programa vem sendo analisada criticamente por diferentes autores (MENDES, 2006; FONTES, 2007; KASSAR, OLIVEIRA & SILVA, 2007; CAIADO & LAPLANE, 2008).

Esse tipo de pesquisa possibilitaria que a instituição escolar construísse alternativas pedagógicas para o trabalho com os alunos especiais.

Nesta direção, em texto anterior apontamos que as pesquisas na área deveriam envolver pelo menos três dimensões⁵⁹ (PLETSCH, 2005).

A primeira seria a dimensão político-institucional, que diz respeito à maneira pela qual as leis, diretrizes e normas que delimitam os contornos gerais da proposta de inclusão educacional são aplicadas no cotidiano da escola e de que forma condicionam ou não a prática docente.

A segunda dimensão engloba as estratégias e ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem em classes com alunos com necessidades especiais incluídos. Aqui a reflexão deveria focalizar a forma pela qual os professores orquestram o processo coletivo de ensino-aprendizagem, no bojo da proposta inclusiva.

A terceira dimensão se refere à cultura escolar, isto é, ao conjunto de crenças, valores e normas que orientam as práticas dos diversos agentes escolares — professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem — em relação à inclusão educacional de alunos com necessidades especiais.

Apesar de não aplicar o INDEX, foi com base nessas dimensões que Fontes (2007), por meio de pesquisa etnográfica, analisou como estava ocorrendo a inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino no cotidiano escolar de duas escolas da rede pública de educação de Niterói (município da região metropolitana do Rio de Janeiro).

Os dados da investigação evidenciaram que, embora os professores já possuíssem um discurso incorporado sobre educação inclusiva, suas ações ainda não materializavam tal perspectiva na prática. As observações mostraram que as escolas estavam se estruturando para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, buscando desde adaptações físicas e curriculares até suportes pedagógicos especializados, como salas de recursos, intérprete de LIBRAS e professor de apoio.

⁵⁹ Essas dimensões foram originalmente apresentadas por Booth & Ainscow no documento designado por “*Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão na escola*” (2002) com o objetivo de apontar itens a serem analisados nas escolas que se pretendem inclusivas, servindo de guia às escolas que procuram melhorar a aprendizagem e participação de todos os seus alunos no processo de inclusão. Em 2004 o INDEX foi validado e publicado em espanhol com o título “*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Uma análise sobre as mesmas foi realizada por Glat, Fontes & Pletsch (2006).

Todavia, o ensino em colaboração entre todos os membros da equipe escolar, especialmente o professor do ensino regular e o professor especialista da Educação Especial, ainda era um desafio e se revelou um importante obstáculo a ser vencido nas escolas observadas para que a inclusão aconteça. A autora concluiu que a implementação da educação inclusiva no atual sistema escolar brasileiro constitui um desafio que necessariamente deve levar em consideração a transformação da escola a partir da sua cultura, sua política e suas práticas pedagógicas.

A nosso ver, o impulso da inclusão requer o desenvolvimento articulado destas dimensões. Contudo, no Brasil parece-nos que há hoje uma certa hipertrofia da dimensão político-institucional, isto é, um arcabouço pró-inclusão bastante amplo — e até mesmo avançado, quando comparado a países desenvolvidos, como já apontamos — que, no entanto, não é devidamente posto em prática (GLAT, FONTES & PLETSCHE, 2006; FONTES; 2007; PLETSCHE, 2005, 2007). A partir desta constatação, entendemos que o campo prioritário de investigação da Educação Especial consiste em avaliar de forma relacional como essa legislação é aplicada nas condições reais das práticas pedagógicas oferecidas para os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, para assim desenvolver estratégias de intervenção que facilitem a implementação desta proposta de forma colaborativa com o ensino regular. Em outros termos, acreditamos que “a educação inclusiva é a questão mais atual da Educação Especial, justamente por colocar para a área o desafio de participar do contexto da escola comum, mantendo, porém, sua especificidade” (GLAT, 2007, p. 187).

Acreditamos que pesquisas com ancoragem etnográfica no cotidiano das escolas, podem contribuir para a produção de conhecimento sobre a experiência da inclusão educacional em escolas públicas. Baptista (2006, p. 28) reforça nosso argumento, ao sinalizar que “os estudos que procuram associar a descrição densa do cotidiano à análise dos processos inclusivos em contextos singulares e historicamente situados podem nos auxiliar a compreender o atual momento da educação inclusiva”. Tal afirmativa é pertinente, principalmente em se tratando das práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas com crianças com deficiência mental, maior grupo dentre as categorias de alunos com deficiência (BRASIL, 2008). Assim, será possível conhecer e contribuir com conhecimentos sobre a sua escolarização e sua relação com as macro-políticas educacionais em vigor, bem como o papel desempenhado pela Educação Especial neste contexto.

O processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência mental será o foco de discussão do próximo capítulo.

3

O desenvolvimento e o processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência mental: diferentes abordagens e concepções

Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (...) é a partir deste saber fundamental: 'mudar é difícil, mas é possível', que vamos programar nossa ação político-pedagógico não importando qual seja o projeto com o qual nos comprometemos (FREIRE, 2000).

O conceito de deficiência é um constructo que, ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas. Este capítulo tem como objetivo contextualizar e apresentar as diferentes concepções, definições e classificações que esses sujeitos receberam ao longo da história. Ênfase especial será dada à atual definição — considerada “sócio-histórico-cultural” — da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2002) e ao seu sistema de apoios como possibilidade para a inclusão, com desenvolvimento escolar e social, das pessoas com deficiência mental. Em seguida, discorreremos sobre o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Por último, apresentaremos algumas pesquisas que apontam possibilidades e limites das práticas pedagógicas com alunos com déficit cognitivo em contextos inclusivos (classe comum) e especializados (classe ou escola especial).

3.1. Concepções sobre a deficiência mental

A dificuldade para se conceituar com clareza a deficiência mental tem levado a uma série de revisões a partir dos olhares de áreas distintas de conhecimento, como a educação, a psicologia, a neurologia, a sociologia e a antropologia. Os próprios termos utilizados para nomeá-la foram enormemente influenciados pelo saber médico: *idiotia* (século XIX), *debilidade mental* e *infradotação* (início do século XX), *imbecilidade e retardo mental* (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e *déficit intelectual/cognitivo* final do século XX. O termo *deficiência mental* é relativamente recente. Foi criado em 1939, durante o Congresso de Genebra, numa tentativa de minimizar a carga negativa presente nos termos da época e estabelecer um padrão internacional.

Na idade antiga, a sociedade espartana, principalmente por possuir uma cultura de culto ao corpo, reconhecia como legítimo o extermínio dos deficientes, uma vez que não admitia a sua condição humana. Com a propagação do cristianismo, o tratamento violento dispensado aos deficientes foi atenuado e sua sobrevivência foi garantida pela caridade. Eles não foram mais abandonados ou eliminados pela “exposição”, já que receberam o status de “humanos”, provenientes de “Deus”, agraciados por terem uma “alma” (PESSOTTI, 1984).

Naquele período, permanecia a noção teológica e a ambivalência entre caridade-castigo e segregação-proteção. De um lado, o deficiente era cuidado, ganhava alimentação e abrigo nos asilos e conventos; de outro, uma vez na condição de cristão, era visto como culpado pela sua própria deficiência, como se ela fosse um castigo recebido do céu pelos seus pecados (PESSOTTI, 1984).

Muitas vezes, predominava a visão supersticiosa sobre a deficiência, fundamentada na crença de que o sujeito era desprovido de razão e discernimento sobre o bem e o mal; logo, merecia morrer para se purificar da marca da maldade. Este pressuposto foi usado pela inquisição católica para castigar, por meio da tortura, e até mesmo queimar vivos, aqueles deficientes considerados hereges (PESSOTTI, 1984).

Nessa fase, o desenvolvimento humano e deficiência mental eram entendidos como algo pré-formado, sem qualquer relação ou influência com o contexto social (FONSECA, 1995). No século XVI essa visão teológica ou moral, relacionada a superstições sociais e religiosas, passou a ser questionada, cogitando-se que a

deficiência tinha uma origem orgânica. Era o período no qual se considerava o meio ambiente como neutro ou até mesmo uma influência negativa para o desenvolvimento do sujeito com deficiência mental (FONSECA, 1995; MARQUES, 2001).

Somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard⁶⁰(1774-1838) — considerado o primeiro teórico de Educação Especial — com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”, as pessoas com deficiência mental foram consideradas passíveis de serem educadas. A metodologia de Itard se baseava numa visão empirista do conhecimento.

Outra importante contribuição na época foi a de Édouard Séguin (1774-1834), seguidor de Itard. Primeiro a propor uma teoria psicogenética⁶¹ da deficiência mental, Séguin criticou severamente a prevalência da visão médica de incurabilidade da deficiência mental⁶². O método empreendido por ele consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seu trabalho influenciou Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870-1925), cujos estudos e atividades eram dirigidas para a educação de pessoas com deficiência mental.

O trabalho de Séguin pode ser considerado um marco, pois além dos estudos teóricos e do método educacional criado para deficientes mentais, dedicou-se ao desenvolvimento de serviços, criando, em 1837, a primeira escola para deficientes mentais. Além disso, foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre a deficiência. Esta instituição, fundada em 1876, é conhecida atualmente como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (MIRANDA, 2003).

A despeito do progresso representado pelos estudos de Itard, Séguin e outros sobre a *educabilidade* dos deficientes, as concepções sobre o desenvolvimento desses sujeitos eram baseadas no diagnóstico médico, com base numa visão organicista/biológica. Essa concepção começou a mudar somente a partir do século XX, quando Alfred Binet introduziu o uso das medidas de QI. Cabe lembrar que o quociente de inteligência é o índice que calcula a inteligência pela relação entre a idade mental do sujeito e sua idade cronológica (idade mental/idade cronológica x 100). Segundo o *score* obtido no teste de inteligência Stanford–Binet, por exemplo, indivíduos com

⁶⁰ O trabalho de Itard e o método usado para educar Victor foram descritos na obra *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l' Aveyron*, publicado em 1801. No Brasil, os relatórios de Itard foram traduzidos para o português pela Editora Cortez (BANKS-LEITE & GALVÃO, 2000).

⁶¹ A teoria psicogenética ou *epistemologia genética* de Piaget é a mais conhecida concepção construtivista sobre a formação da inteligência humana. Sobre o assunto ver La Taille; Oliveira; Dantas (1992).

⁶² Em suas palavras: “Em suma, eu acuso os médicos por não terem nem observado, nem tratado, nem definido, nem analisado a idiotia, e de terem falado demais sobre ela” (PESSOTTI, 1984, p. 109).

deficiência mental *leve* teriam QI entre 68 e 52, *moderada* entre 51-36, *severa* entre 35-20 e *profunda* abaixo de 20 (MAZZOTA, 1987). Nesse momento, a psicologia passou a se dedicar ao estudo das capacidades mentais (PESSOTTI, 1984). Os testes de Binet se difundiram rapidamente e acabaram sendo usados politicamente para justificar encaminhamentos daqueles sujeitos que apresentavam comportamentos sociais não desejáveis (MENDES, 1995). No Brasil, estes eram empregados para classificar os alunos em “imaturos”, prováveis “alunos excepcionais”⁶³ e “maduros” para a aprendizagem. Esse fato merece destaque, pois contribuiu sobremaneira para o aumento expressivo das classes especiais nas décadas de sessenta e setenta (SCHNEIDER, 2003).

A partir de Binet, o estudo científico da deficiência mental ganhou espaço. O debate girava em torno das inter-relações entre definições biológicas, sociais e educacionais. Assim, surgiu a concepção *interacionista* de desenvolvimento humano, na qual se privilegiava a interação do indivíduo com o meio. Todavia, a deficiência mental continuou sendo vista como algo organicamente incurável e passível de verificação por meio de testes padronizados (MENDES, 1995; FONSECA, 1995; MARQUES, 2001).

Para Mendes (1995), a importância dada aos fatores biológicos levou a um descuido dos fatores sócio-ambientais, o que gerou a ampla aceitação social quanto à segregação dessa população em hospitais e escolas especiais. Essa visão perdurou até os anos cinquenta, quando a noção de “irrecuperabilidade e constitucionalidade da condição de deficiente mental” começou a inserir em suas proposições aspectos sócio-educacionais, inicialmente publicadas na quinta edição do manual⁶⁴ da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation - AAMR*)⁶⁵ (p.34). Essa edição foi revista e reeditada em 1961, inaugurando uma nova fase para os estudos na área de deficiência mental.

No Brasil, a concepção da AAMR (já em sua sexta edição) foi adotada pelos órgãos oficiais e pelos estudiosos da área na década de setenta. A partir desse manual, a deficiência mental passou a ser definida como “um funcionamento intelectual

⁶³ Terminologia usada na época para designar pessoas com deficiência mental.

⁶⁴ A primeira edição foi publicada em 1921 em conjunto com o *National Committee for Mental Hygiene*. A segunda edição foi publicada em 1933 e uma terceira em 1941. Em 1957, foi publicada a quarta edição, com um sistema de classificação etiológico (AAMR, 2006).

⁶⁵ Ao longo de sua história esta Associação recebeu diferentes denominações. Por exemplo, Mazzotta (1987) refere-se a ela como Associação Americana de Deficiência Mental. Também já foi denominada de *American Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-Minded Persons*. Na atualidade é denominada de *Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* (disponível em: www.aamr.org, acessado em janeiro de 2008).

significativamente abaixo da média, originado no período de desenvolvimento e é concorrente com os déficits no comportamento adaptativo” (AAMR, 2006, p. vii). Os problemas e as críticas relacionados com a aplicação da definição e do sistema de classificação propostos na sexta edição e nas subseqüentes — sétima e oitava, publicadas respectivamente em 1977 e 1983 — foram muitos. Dentre os principais problemas Mendes (1995) destaca “a inconsistência nos procedimentos de diagnóstico, omissões nas avaliações, ênfase no critério psicométrico e dificuldades com a avaliação do comportamento adaptativo” (p. 43), o que segundo a autora, acabava provocando, muitas vezes, o encaminhamento de pessoas com dificuldades de aprendizagem, sem deficiência mental, para programas educacionais segregados.

Em resposta às críticas, publicou-se uma nova edição no ano de 1992⁶⁶, concebida como “multidimensional”, na qual a deficiência mental era compreendida a partir da interação entre três grandes dimensões: a capacidade da pessoa (medida por testes padronizados), o ambiente em que a pessoa vivia e a necessidade de níveis de suporte. Desde então, as proposições da Associação passaram a influenciar diretamente diferentes sistemas de classificação, como a *Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde* (CIF)⁶⁷, a *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde* (CID-10) (ambos da Organização Mundial de Saúde), e o *Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental da Associação Americana de Psicologia* (APA)⁶⁸. O sistema da AAMR é adotado como referência para definir, diagnosticar e classificar a deficiência mental em diferentes países, entre os quais o Brasil.

No Brasil, a concepção da AAMR, passou a ser questionada por enfatizar demasiadamente o sujeito e suas limitações com base em resultados psicométricos sem

⁶⁶ Concepção adotada em documentos como a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994) e os *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Deficiência Mental* (BRASIL, 1995). Uma análise detalhada sobre esse sistema pode ser encontrada em Fernandes (2000) e Almeida (2004).

⁶⁷ A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS), baseada numa abordagem biopsicossocial, foi aprovada em 2001, pela necessidade em conhecer o que acontece com os “pacientes após o diagnóstico com o decorrer do tempo”. Nesta abordagem são incorporadas três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Segundo a OMS, cada dimensão age sobre e sofre a ação das demais, sendo todas influenciadas pelos fatores ambientais. O CID e a CIF, segundo a OMS, são complementares, pois a informação sobre o diagnóstico da funcionalidade fornece um quadro mais amplo sobre a saúde do indivíduo e/ou das populações (OMS, 2003).

⁶⁸ O manual continua usando como referência os testes psicométricos, pelos quais se classifica o deficiente em: retardo mental *leve, moderada, severa, profunda*. A essa classificação, foi incluída, em 2002, a categoria de retardo mental profundo, de gravidade não especificada. Na década de 50, 60 e 70, essa classificação era usada como referência nos sistemas educacionais para classificar os alunos com deficiência em *educáveis, treináveis e dependentes*.

levar em consideração o contexto social, especialmente pelos teóricos que discutiam a deficiência como uma “construção social” (OMOTE, 1980, 1994, 1999; RIBAS, 1993; AMARAL, 1992, 1994, 1997; GLAT, 1989, 1995, 1998, MATTOS, 2004, entre outros). Para a maioria, a deficiência não era algo que emergia exclusivamente com o nascimento, mas se construía no grupo social no qual a pessoa estava inserida (OMOTE, 1994). Ou seja, a deficiência não era vista apenas como uma condição intrínseca orgânica do sujeito, mas sim também produzida a partir do meio social em que ele vive. Nesse sentido, Omote (1994), afirmou que “ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias” (p. 7). Em última instância, o papel do outro é determinante para constituir a “deficiência” e a “não deficiência”, o “normal” e “anormal”. De acordo com Glat (1989), “o outro ou o grupo social é o referencial a partir do qual o indivíduo cria e ajusta constantemente sua identidade pessoal” (p.15).

Defendemos que no processo de educação escolar, onde a criança com deficiência mental está em contato com conceitos científicos de ciências, matemática, entre outros, é preciso levar em consideração também as singularidades orgânicas. Afinal, como disse certa vez Ferreira⁶⁹, uma pessoa com deficiência, por exemplo, ao se mudar para outro país, não deixa de ser deficiente simplesmente por ter mudado de sociedade ou de cultura. A referência social da deficiência não está dada inicialmente, mas é “(...) uma categoria historicamente construída (...) que engloba, portanto, sujeitos que possuem **características pessoais** que, **conjugadas às construídas** nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais, interferem no seu processo de humanização” (BUENO, 2004, 69, grifo nosso). Isto é, a deficiência aqui é compreendida como um fenômeno complexo a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos e socioculturais. Cada um deles não pode ser pensado apenas em si mesmo, mas na sua inter-relação. As possibilidades pedagógicas surgem justamente do “choque” entre ambas e da sua relação com as condições vigentes no contexto social.

Por esta razão, os conceitos de deficiência primária e secundária⁷⁰ usados por Vygotski (1997)⁷¹ trazem uma importante contribuição para o entendimento da

⁶⁹ Comentário feito durante a arguição da tese de Fontes (2007).

⁷⁰ Para uma análise detalhada desses conceitos ver Amaral (1994, 1997), Anache e Martinez (2007) e Oliveira (2008).

⁷¹ As pesquisas de Vigotski sobre deficiência e desenvolvimento humano se encontram na obra *Fundamentos da defectologia*. Segundo Padilha (2001), a defectologia é a ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema, que integra, numa unidade, os aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise das deficiências.

constituição da pessoa com deficiência mental. Para esse autor a “deficiência primária” engloba os aspectos orgânicos intrínsecos e são as características físicas que interferem no desenvolvimento do indivíduo. Já a “deficiência secundária”, não ligada diretamente aos aspectos primários, traduz as limitações geradas por aquela. Isto é, refere-se à leitura social que é feita sobre a pessoa em comparação com o grupo social em que ela se insere. Para Vigotski (1997):

As causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas (...) [elas] não diretamente, mas de forma indireta por meio da redução da posição social da criança que elas provocam. (...) a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta do defeito [lê-se deficiência] é o rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social (p. 18).

A este respeito, Carneiro (2007) faz o seguinte alerta:

[A] presença da deficiência fica mais evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construída a partir das condições concretas de vida, que não estão predefinidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais. É a partir das significações, atribuídas inicialmente pelo outro, e mais tarde, internalizadas pelo próprio sujeito, no seu contexto, que cada um se constitui de maneira singular. Nessa perspectiva, não se pode mais aceitar que se reduzam os sujeitos a algumas peculiaridades (...). A atribuição de significados a esta peculiaridade que vai constituir este sujeito, que continuará com suas características orgânicas, mas que definirá sempre na relação com o outro, uma maneira singular de ser e estar no mundo (p.36).

Foi com base no entendimento de que a deficiência mental só pode ser compreendida se articulada às condições socioculturais, que, em 2002, a AAMR revisou e ampliou o sistema. O trabalho foi traduzido e publicado no Brasil quatro anos depois, em 2006. No entanto, desde 2005 vem sendo adotado pelos documentos educacionais oficiais (BRASIL, 2005).

3.2. A atual definição e classificação de deficiência mental

No novo sistema da AAMR, a deficiência mental é concebida como uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20).

A Associação Americana de Retardo Mental, apesar de continuar usando o termo *retardo mental*, reconhece que:

Ele é estigmatizante e erroneamente usado como resumo global a respeito de seres humanos complexos. Depois de muitas deliberações de vários grupos, não se chegou a um consenso sobre um termo alternativo aceitável que signifique a mesma coisa. Por isso, desta vez, não conseguimos eliminar o termo, apesar de suas reconhecidas falhas (AAMR, 2006, p. viii-ix).

Antes de darmos continuidade é preciso esclarecer que vem se usando o termo deficiência intelectual para designar as pessoas com deficiência mental. O referido termo foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O uso do termo também vem sendo recomendado pela *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Apesar da “euforia” em usar o novo termo é preciso lembrar que a definição de deficiência intelectual continua tomando como base o conceito de deficiência mental da AAMR.

Outro aspecto que merece atenção sobre o uso dos termos é a tímida discussão de ambos, pelo menos no Brasil. Nesse caso, a troca de uma por outra expressão parece-nos que não mudou as concepções estigmatizantes acerca das pessoas com deficiência mental. Além disso, a expressão deficiência intelectual, por vezes, pode se apresentar de forma ambígua, pois uma pessoa sem escolarização em uma comunidade letrada, por exemplo, pode ser considerada como tendo um “déficit intelectual” mesmo não sendo deficiente mental (FONTES, PLETSCHE, BRAUN & PLETSCHE, 2007). Não temos o objetivo de levar adiante a discussão sobre os diferentes termos historicamente usados para se referir a essas pessoas, e optamos por usar o termo deficiência mental por ser usado pela legislação oficial, e em menor escala, o termo *déficit cognitivo* como sinônimo. Isto não quer dizer, entretanto, que defendemos o termo deficiência mental como o “mais acertado”, pois temos clareza da complexidade do fenômeno da deficiência e acreditamos que o mesmo deve ser revisto e reelaborado constantemente, incorporando os resultados das pesquisas em andamento no mundo todo.

Voltando à AAMR 2006, deve-se notar que essa edição ampliou a definição em cinco dimensões, que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da

pessoa com deficiência mental, do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe. Tais dimensões são as seguintes:

Dimensão I – Habilidades intelectuais. Refere-se à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.

Dimensão II – Comportamento adaptativo. Refere-se à experiência social de cada indivíduo, ou seja, é “a capacidade que o indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para a sua idade e grupo social” (MAZZOTTA, 1987, p. 12). No sistema anterior, esta era condicionada a dez habilidades: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência, saúde, segurança, desempenho escolar, trabalho e lazer. No sistema atual, é entendida como o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana” (CARVALHO & MACIAL, 2003, 151). A *habilidade conceitual* é compreendida como aquela que se refere às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas como, por exemplo, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e linguagem (receptiva e expressiva). A *habilidade prática* se refere à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo, entre outros, as habilidades sensório-motoras, de auto-cuidado e segurança, de trabalho e lazer. Já a *habilidade social* diz respeito à habilidade para compreender as expectativas sobre comportamentos socialmente adequados/aceitos, como, por exemplo, responsabilidade, ingenuidade (probabilidade de ser enganado e alvo de abuso e/ou violência) e auto-estima.

Consideramos que esta dimensão deve ser vista como prioritária, sobretudo no que concerne àqueles indivíduos com maior comprometimento, que têm dificuldades de perceber as expectativas sociais e aprender como agir pela observação, pois as limitações no comportamento adaptativo afetam não só a vida diária do sujeito, mas também as suas possibilidades de integração social (FONTES, PLETSCHE, BRAUN & GLAT, 2007). Isso é possível, de acordo com as autoras, porque as habilidades adaptativas de uma pessoa não são determinadas apenas por sua suposta capacidade intrínseca, mas também pelas experiências de aprendizagem e suportes por ele vivenciadas.

Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais. Dizem respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência mental na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve na mesma⁷².

Dimensão IV – Contexto. Descreve as condições nas quais a pessoa vive (família, vizinhança, escola e a sociedade como um todo), relacionando-as com as condições da qualidade de vida da pessoa.

Dimensão V – Saúde. No sistema atual, excluíram-se os aspectos psicológicos e emocionais do sistema anterior, ampliando o diagnóstico da deficiência mental para fatores etiológicos e de saúde física e mental.

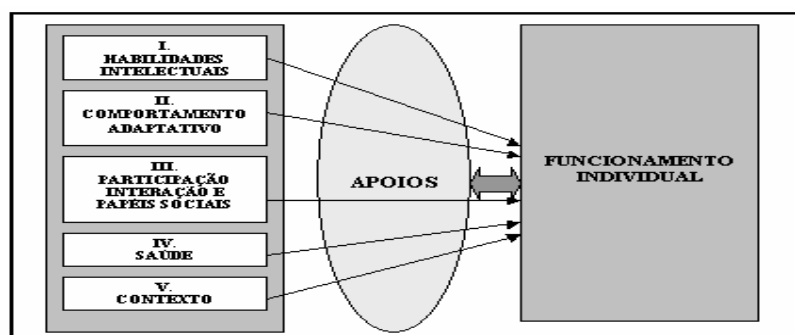
Ainda nesta direção, a AAMR cunhou cinco “hipóteses” sobre a aplicação prática do sistema proposto:

- 1- As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade características das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;
- 2- A avaliação válida considera a diversidade cultural e lingüística, e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
- 3- Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
- 4- Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários;
- 5- Com apoios importantes apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (2006, p. 25).

Vale ressaltar que esse sistema multidimensional almeja superar a idéia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo. Portanto, no modelo multidimensional, a deficiência mental é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação nos níveis leve, moderado, severo e profundo. Podemos ilustrar o atual modelo teórico de deficiência mental utilizando o esquema a seguir:

⁷² A autonomia e autogestão das pessoas com deficiência mental tem sido abordada por Glat (2004, 2007).

Quadro 2: Modelo teórico de deficiência mental



Fonte: AAMR (2002).

3.3. O sistema de apoios como pressuposto para a educação escolar de pessoas com deficiência mental

O sistema de apoios proposto pela AAMR é constituído basicamente por duas modalidades: naturais e de serviço. A primeira se refere aos recursos e as estratégias usadas pelo próprio sujeito com deficiência e por sua família na realização e atividades da vida diária, por exemplo. A segunda, por sua vez, refere-se a estratégias e recursos usados no desenvolvimento da pessoa com deficiência, como, por exemplo, os profissionais da educação, saúde e assistência social. Em suma, esse sistema de apoios refere-se aos recursos e às estratégias usados para favorecer o “desenvolvimento”, a “autonomia”, a “integração” e a “inclusão escolar e social” de pessoas com deficiência mental. Esta concepção — apesar de não ser objeto específico desta tese, merece ser apresentada sucintamente —, é baseada na teoria ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979)⁷³, que envolve, pelo menos, três níveis diferentes, a saber:

- a) *Microsistema* – entendido como o “ambiente imediato, incluindo o próprio sujeito com deficiência, a sua família”, como, por exemplo, o apoio dos pais para realizar atividades domésticas;
- b) *Mesosistema* - diz respeito à vizinhança, à comunidade ou às organizações que proporcionam, por exemplo, serviços de educação, saúde e assistência social;

⁷³ Para uma discussão aprofundada sobre a teoria ecológica, ver Dechichi (2001), Krebs (2005) e Dechichi, Ferreira & Silva (2008).

c) *Macrossistema* ou *megassistema* – refere-se aos “padrões abrangentes da cultura, da sociedade, das populações mais amplas, do país ou das influências sociopolíticas” (AAMR, 2006, p. 55).

As inovações apresentadas no planejamento e na avaliação dos apoios a serem disponibilizados ao indivíduo com deficiência mental são significativas, pois oferecem diferentes variáveis para determinar a intensidade necessária dos mesmos. Todavia, o manual volta a enfatizar a “funcionalidade” da deficiência ao sinalizar que o próprio sistema nutre a “crença de que a aplicação criteriosa dos apoios pode melhorar a capacidade funcional dos indivíduos com retardo mental” (AAMR, 2006, p. 141).

Como notou Carneiro (2007), a partir do momento que o sistema quantifica os limites e define a intensidade dos apoios, revela uma concepção de deficiência mental em que o foco continua sendo o sujeito e suas limitações. Por isso, a autora sugere cautela para evitar uma leitura por demais “entusiasmada” de tal proposta.

Outro aspecto do manual que pode gerar equívocos segundo Carneiro (2007) é a simplificação do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”⁷⁴ de Vigostki. Ao reduzi-lo à distância entre os níveis de resolução de problemas e sugerir que sua aplicação melhoraria o funcionamento do sujeito, o manual novamente revela uma concepção de sujeito “que se constitui a partir de suas condições individuais, como se estas estivessem separadas do contexto histórico-cultural onde ele está inserido” (CARNEIRO, 2007, p. 28).

Em que pesem as críticas, acreditamos que a mudança na concepção de classificação e definição da deficiência mental proposta pela AAMR foi importante, ao passar de uma concepção puramente quantitativa, com base em testes psicométricos (QI), para uma concepção que valoriza o meio social onde se vive. Isto orienta novas práticas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, especialmente as que apresentam necessidades mais acentuadas, o que pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas (CARVALHO & MACIEL, 2003; ALONSO, 2006; PLETSCHE, 2006, 2007).

Vale lembrar, também, que a intensidade dos apoios varia entre pessoas, situações e estágios da vida, pois nem todas as pessoas com deficiência mental apresentam o mesmo nível de desenvolvimento, nem tampouco se comportam da

⁷⁴ Mais adiante discutiremos esse conceito.

mesma maneira, ou mesmo apresentam as mesmas necessidades educacionais (FONTES, PLETSCHE, BRAUN & GLAT, 2007). Por isso, os apoios podem variar tanto na duração quanto na intensidade. Para tal, a AAMR (2002) sugere quatro tipos de apoios:

a) *Apoio intermitente* — utilizado esporadicamente quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como por exemplo, o ingresso do aluno da classe regular.

b) *Apoio limitado* — oferecido por tempo limitado para o ingresso na escola e no mercado de trabalho, por exemplo.

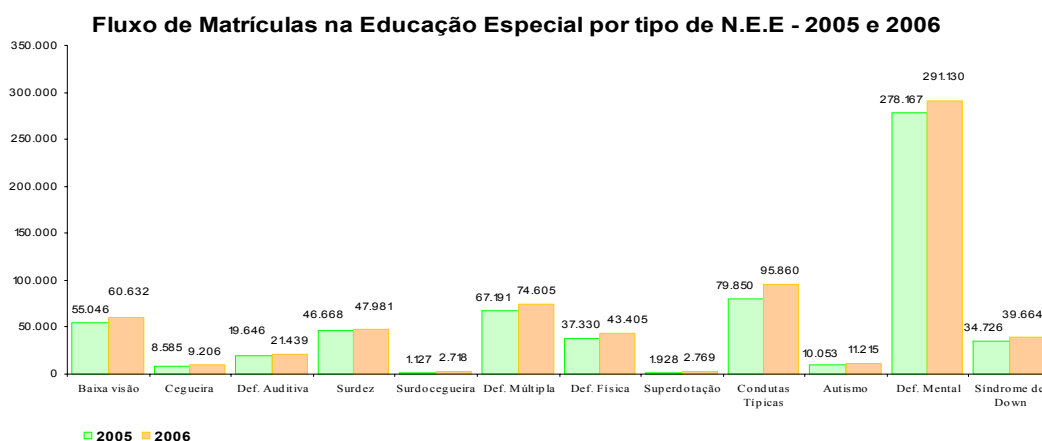
c) *Apoio extensivo* — oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, como a escola, o trabalho ou a casa, ou para adaptação no campo profissional.

d) *Apoio pervasivo ou generalizado* — constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral, é realizado por uma equipe de diferentes profissionais.

Tomando como base esse sistema de apoios, acreditamos que seja possível incluir em classe comum crianças com deficiência mental, possibilitando seu desenvolvimento social e aprendizagem significativa. Como discutido, os profissionais da Educação Especial, munidos com o conjunto de conhecimentos pedagógicos construídos historicamente, poderiam atuar como apoio ao ensino regular com alunos com deficiência mental incluídos em suas salas de aula. A colaboração entre ensino regular e Educação Especial constitui, a nosso ver, condição importante para que ocorra aprendizagem significativa do aluno com deficiência mental. Outrossim, não é demais lembrar que a escolha do tipo de apoio precisa levar em consideração a opção que proporcione mais benefícios ao aluno. Também cabe destacar que, apesar de adotar o conceito de deficiência mental segundo a AAMR, as políticas educacionais nunca incorporaram o sistema de apoios tal qual proposto por essa associação.

3.4. O desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência mental

Em âmbito escolar, crianças e adolescentes com deficiência mental constituem o maior grupo entre as deficiências atendidas nas escolas especiais e nas redes regulares de ensino. Estatísticas recentes do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) indicam que das 700.824 matrículas efetuadas na Educação Especial, em suas possibilidades de classes e ou escolas especiais ou escolas comuns em 2006, 330.794 eram compostas de alunos identificados com *deficiência mental e Síndrome de Down*, o que representa praticamente a metade do universo total de matrículas⁷⁵. O gráfico número dois abaixo sintetiza essas informações:



Fonte: Brasil (2008).

Acompanhar pedagogicamente o aluno com déficit cognitivo tem sido apontado por diferentes autores como um dos grandes desafios para a educação, que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental (GARCIA, 1999; MAFEZONI, 2002; MIRANDA, 2003; SAAD, 2003; PIECZKOWSKI, 2003; PADILHA, 2001, 2001a, 2004, 2006, 2007; V. GARCIA,

⁷⁵ Como uma das principais características da Síndrome de Down é a deficiência mental, optamos por somar as categorias apresentadas pelo MEC pela primeira vez em itens distintos. Este procedimento toma como referência Saad (2003), Amaro (2006), Silva & Kleinhaus (2006) e Carneiro (2007).

2005; CARVALHO, 2006; CARNEIRO, 2007; FONTES, PLETSCHE, BRAUN & GLAT, 2007).

Como vimos na primeira parte deste capítulo, existem diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano, as quais, por sua vez, fundamentam teorias distintas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Optamos pela concepção sócio-interacionista, que tem como referências principais os trabalhos de Jean Piaget (1978, 1979, 1982), Henri Wallon (1973, 1975) e Lev Semyonovitch Vigotski (1997; 2001, 2003)⁷⁶. Este último será aqui priorizado, por considerar o processo educacional como uma prática social dialógica mediada pelo signo (linguagem) e pelo outro (a sociedade). Na concepção de Vigotski, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o processo de humanização (de desenvolvimento humano), possível por meio do processo de ensino-aprendizagem. É o que Pino (2005) define como duplo nascimento: um biológico e outro cultural. A relação entre ambos possibilita o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Pino (2005) sustenta ainda que a partir do nascimento já não é mais possível separar os aspectos biológicos dos culturais. Diz ele: “mesmo nos casos extremos — de patologias orgânicas ou mentais profundas — tal separação é impossível, pois as funções orgânicas são, lenta e constantemente, humanizadas” (p. 265). Segundo esse tipo de abordagem, o desenvolvimento humano é visto como:

Síntese entre os aspectos orgânicos (biológicos) e os aspectos psicossociais em jogo na vida do sujeito e postula que nesse processo é precisamente a indeterminação genética das ações humanas que abre a possibilidade de sua transformação, da diversidade de suas formas de realização nas interações sociais (CARVALHO, 2006, p. 33).

De acordo com Vigotski, as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Isto também se aplica aos processos de ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 1997, 2003). Para ele, a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, mas sim é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Ou seja, o autor não nega “a importância de fatores biológicos na explicação da ontogênese”, mas “privilegia a análise dos fatores sociais

⁷⁶ Vigotski desenvolveu seus postulados em meio às questões políticas e sociais da revolução russa. Influenciado pelo materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels, propôs uma concepção de desenvolvimento humano como resultado da atividade social dos homens.

(que operam dentro de um marco biológico) como determinantes ou força do desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento cultural” (DE CARLO, 1999, p. 73). Em outros termos, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as das demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Cabe apontar ainda que as pessoas com deficiência mental não formam um grupo homogêneo entre si. Para Glat (1989, p. 214), “uma pessoa com deficiência mental ‘leve’ tem mais em comum com os ditos ‘normais’ do que com os deficientes mentais severos”. Em outros termos, deve-se considerar que as pessoas com deficiência mental são diferentes entre si e, existindo a diferença, é necessário estar atento às singularidades de cada pessoa e conhecer as suas histórias de vida (OLIVEIRA, 2006).

Neste sentido, é preciso conhecer os princípios que regem o desenvolvimento humano “normal” e as especificidades do desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental. Diz Vigotski:

Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único (1984, p. 134).

Dito de outra forma deve-se levar em conta que a criança com deficiência mental tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento. Para Ferreira (2003), estes aspectos podem se tornar ainda mais deficitários, na medida em que se destina para estes alunos experiências de aprendizagem “que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura” (p.136).

Para Vigotski o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que

emergem com a interação na cultura, denominadas de *processos psicológicos superiores*, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Estes se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, construção de conceitos, pensamento abstrato, etc.

Essas estruturas, por sua vez, são construídas e reconstruídas com base no uso de *instrumentos* e de *signos* ao longo de toda a vida do sujeito. Os *instrumentos* são elementos externos ao indivíduo usados para alcançar objetivos. Por exemplo, o uso do material dourado⁷⁷ pela criança na resolução de problemas matemáticos constitui um instrumento que media o processo de apreensão das operações matemáticas envolvidas na tarefa proposta pelo professor. Já os *signos* são representações internas sobre objetos. Os números, por exemplo, são signos usados para representar o conceito de quantidade. Assim como são signos também a linguagem (oral, gestual, escrita), o desenho, etc. Para Pino, essas representações tornam o real cognoscível e comunicável. É o que ele denomina de “experiência simbólica”:

É graças ao sistema de signos que o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que elas são, pensá-las), compartilhar estas experiências com os outros e interrelacionar-se com eles, afetando os seus comportamentos e sendo por eles afetados; transformando-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social-cultural e de si mesmo (PINO, 1995, p. 33).

O estudo de Padilha (2001) constitui uma importante referência sobre a construção simbólica em uma jovem com comprometimento cognitivo acentuado. A partir de intervenção pedagógica sistemática e individualizada — de acordo com a autora a classe especial em que Bianca estudava não dava conta do seu desenvolvimento — durante três anos, foi possível identificar mudanças significativas nos processos cognitivos, na qualidade da narrativa, na expressão por meio de gestos, nas possibilidades de participar de jogos, nos desenhos e nas trocas de papéis durante as atividades de dramatização. Quer dizer, Bianca teve grandes conquistas quanto ao pensamento simbólico (abstrato) e à linguagem, a partir das relações sociais e segundo as condições apresentadas por seu nível de desenvolvimento proximal.

⁷⁷ O material dourado, idealizado originalmente por Maria Montessori, é usado como recurso pedagógico em atividades que envolvem o sistema de numeração decimal-posicional e os métodos que envolvem as quatro operações matemáticas.

Entretanto, não se pode negar que indivíduos com deficiência mental apresentam limitações significativas que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Magalhães (2000) destaca que esses alunos, por apresentarem um padrão diferenciado de desenvolvimento:

Cognitivo, afetivo e motor; possuem uma diferença nos processos **evolutivos de personalidade**; dificuldades na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, **pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares da mesma idade**, o que lhe faz peculiar em sua forma de perceber o estar no mundo (p.3, grifo nosso).

A estas especificidades acrescentamos que esses alunos geralmente apresentam dificuldades em maior ou menor grau, dependendo das interações sociais vividas, quando lhes são comunicadas duas ou mais ordens complexas, num primeiro momento, em detrimento de ordens simples (FONTES, PLETSCHE, BRAUN & GLAT, 2007). Podem ainda ter maior dificuldade para se expressar e controlar suas emoções. Seu ritmo de aprendizagem é mais lento em relação aos níveis de complexidade apresentados por crianças de sua faixa etária, necessitando de um maior tempo para realizar as tarefas. Em decorrência, *o sujeito com deficiência mental tem dificuldades para aprender a aprender*, aspecto este relacionado aos processos de metacognição. Tais processos, por sua vez, explicam que os diferentes modos de desenvolvimento e funcionamento cognitivo de pessoas com deficiência mental seriam mais lentos em consequência de uma *viscosidade* em seu raciocínio⁷⁸. O impacto destas características na educação desses sujeitos, na opinião de Ferreira:

Redunda em uma defasagem crescente entre o funcionamento intelectual destes alunos e seus pares considerados normais e na medida em que se avança no currículo escolar regular, o aluno com dificuldades intelectuais requer mais e mais apoio (...) dos docentes o que vai na direção oposta à dos alunos sem estas dificuldades (2007b, p. 7).

Esses sujeitos também podem apresentar problemas para se adaptar a novas situações. Sua capacidade de abstração e generalização se mostra mais lenta, o que para

⁷⁸ É o que Bärbel Inhelder, com base nos pressupostos piagetianos, e Lúria, a partir dos estudos de Vygostki, denominam de “viscosidade genética” e “inércia oligofrênica”, respectivamente. Ainda nessa direção, importa destacar também a idéia de “heterocronia”, cunhada por René Zazzo, discípulo de Henri Wallon, que se refere à diferença no ritmo entre o desenvolvimento mental e o desenvolvimento físico do deficiente mental.

Fontes, Pletsch, Braun e Glat (2007) e Ferreira (2007b) não deve ser entendido pelo professor como um quadro inalterável, pois o processo escolar de ensino-aprendizagem pode “modificar” os processos cognitivos de desenvolvimento desses sujeitos. Um aspecto crucial que merece atenção na escolarização dessas crianças é a crença de que as mesmas não conseguem abstrair⁷⁹. Essa crença pode acabar por fundamentar práticas de ensino apenas de caráter concreto e visual. Padilha (2001) ressalta que é possível e necessário rever programações pedagógicas infantilizadas e repetitivas, comumente presentes na escolarização dessas crianças — como, por exemplo, recortes, colagens, ligar figuras, pintar bordas, treinar a coordenação motora como pré-requisito para escrita e leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, entre outras — e oferecer atividades que tenham sentido e significado para o aluno. Vigotski chegou à essa mesma conclusão:

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (1997, p. 100).

Sob a inspiração desta concepção, entendemos que a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar. Vigotski ao discutir as implicações educacionais no desenvolvimento reforça, esse argumento:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (2003, p. 115).

⁷⁹ Uma reflexão sobre as condições e possibilidades da construção da abstração em jovens com deficiência mental é feita por Luz (1999).

É nesta direção que enfatizamos a importância da promoção, desde os primeiros anos de vida, de atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* mediante programas de estimulação essencial ou precoce⁸⁰. Além disso, é preciso deter o foco educacional em atividades que possibilitem à criança desenvolver a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), e não ficar “presa” às dificuldades relacionadas à “deficiência primária”.

O conceito de ZDP, impulsionada pela aprendizagem, sugere que uma criança com deficiência mental pode superar dificuldades por meio da mediação pedagógica. Suponhamos, por exemplo, que a professora propusesse a realização de determinada tarefa, para cuja resolução, num primeiro momento, ela fornecesse pistas que ajudariam o aluno com deficiência a solucionar a questão, ou ela sugerisse que um colega mais “experiente” o ajudasse. Assim, o aluno realizaria a atividade como os demais alunos que já atingiram os conhecimentos necessários (VIGOTSKI, 2003). Dessa forma, por meio da mediação do professor ou do colega mais experiente, a criança atingiria nova aprendizagem. Em síntese, a zona de desenvolvimento proximal é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração em companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2003, p. 112).

De acordo com Oliveira (2007), compreender o conceito de mediação é essencial para entender as proposições vigotskianas, no que se refere ao funcionamento psicológico. Carvalho (2002), tomando como referência Nogueira e Smolka (2002), esclarece que a mediação não deve ser entendida como algo que só ocorre quando se observa e descreve a relação direta entre as pessoas. Ela também pode ocorrer no processo de ensino-aprendizagem sem a presença visível ou participação imediata do outro, por meio da representação mental ou simbólica.

Para Vigotski, o uso da mediação para impulsionar a ZDP é o aspecto primordial da educação escolar, pois implica: a) a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal (individual); b) os estágios de internalização dos conhecimentos — reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com

⁸⁰ Incorporado somente em 1986 na política educacional brasileira por meio de ações desenvolvidas pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

objetos em interação; c) o papel da mediação dos “mais experientes”, que podem ser os professores ou os colegas. Compreender o conceito de internalização é importante no contexto escolar, porque ele lida com formas culturais e conteúdos que precisam ser apreendidos pelos sujeitos. Contudo, deve-se ter clareza que, para Vigotski, essa internalização⁸¹ é uma atividade em que o sujeito transforma uma atividade externa para uma atividade interna, isto é, um processo interpessoal para um processo intrapessoal, conforme assinalado anteriormente.

Ainda de acordo com esta perspectiva, podemos afirmar que os processos avaliativos tradicionais focalizam nos conhecimentos que os alunos já sabem (*nível de desenvolvimento real*), e não aquilo que eles poderiam saber, por meio da mediação. Podemos dizer, então, que a teoria da ZDP se opõe à orientação tradicional de educação, pois “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997, p. 62).

Outro importante aspecto para se compreender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência mental discutido por Vigotski é o conceito de *compensação* — tese central dos estudos de defectologia —, que consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência mental se desenvolverem. Para Vigotski (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Esta idéia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência mental: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (1997, p.14). Para ele, proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção antecipa a idéia de plasticidade do funcionamento humano, bastante investigada na atualidade⁸².

Novamente chamamos atenção para a necessidade de conhecer e compreender as formas como a pessoa que apresenta um déficit age sobre o meio, sem perder de vista as condições que o constituem. Para tal, Carvalho aponta que:

A superação das dificuldades decorrentes de uma deficiência só é possível com a ajuda de uma série de formações psicológicas que não

⁸¹ Aprofundaremos esse conceito no capítulo cinco.

⁸² A plasticidade cerebral é usada para designar a capacidade adaptativa do sistema nervoso central para modificar sua organização estrutural e funcional (SILVA & KLEINHANS, 2006).

são intrínsecas, mas que se formam no percurso do próprio processo de desenvolvimento e que não dependem apenas do caráter e da gravidade das formas de manifestação do que é organicamente dado, mas também da forma como ocorre o desenvolvimento cultural da pessoa, da realidade social do defeito, das dificuldades que este provoca, das condições socioculturais de existência (CARVALHO, 2006, p. 35).

No entanto, Vigotski alerta para o fato de que a compensação nem sempre tem resultados positivos, pois:

Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter resultados extremos: a vitória e a derrota. Mas, seja qual for o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação e da formação de novos niveladores, equilibradores que são gerados pela deficiência (1997, 16-17).

Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit⁸³ oferecidas a ele na interação social. Em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro, pela aprendizagem. De acordo com Carvalho (2006, p. 37), ao “(...) desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro”, é possível desenvolver o processo ensino-aprendizagem destas crianças. Para tal, a autora propõe que, inicialmente, o “outro”, por meio da linguagem, faça pela criança o que ela não pode fazer, até que a mesma assuma essas funções. E acrescenta:

Devemos entender que os processos de conversação [com uso da linguagem], de interação social, não são apenas o lócus, mas principalmente a fonte e os meios do desenvolvimento compensatório e que esse desenvolvimento está inscrito às condições de possibilidades da pessoa com deficiência mental de significar seu mundo e a si mesma (p. 37).

⁸³ Sobre tal aspecto, os pressupostos de Vigotski sobre a mediação se aproximam da teoria da “modificabilidade cognitiva estrutural” de Reuven Feuerstein. Esta teoria se refere à capacidade de mudança no quadro estrutural cognitivo de todas as pessoas, inclusive as que possuem algum déficit intelectual. Para tal, seria preciso proporcionar a essas pessoas vivências de aprendizagem mediatizadas (FONSECA, 1995, 2007; BEYER, 1996).

Com base nos pressupostos de Vigotski, vêm sendo realizadas inúmeras pesquisas sobre práticas pedagógicas com sujeitos com deficiência mental. A seguir apresentamos as conclusões de alguns desses estudos.

3.5. As possibilidades e os limites na prática pedagógica com alunos com deficiência mental: o que dizem as pesquisas mais recentes?

A análise das práticas pedagógicas, bem como das concepções, relações e atitudes dirigidas para alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do terceiro ciclo do ensino fundamental em escolas de Vitória/ES foi o objeto da pesquisa etnográfica de Mafezoni (2002). As práticas observadas evidenciaram que as estratégias de ensino-aprendizagem efetivadas para esses alunos não condiziam com os princípios de educação inclusiva, pois se pautavam em (im)possibilidades, e não nas possibilidades dos sujeitos.

Isto também ficou evidenciado na pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência mental em cinco escolas da cidade de Chapecó/SC, realizada por Pieczkowski (2003). Os dados mostraram, ainda, que as professoras trabalhavam com base na concepção de que a aprendizagem do sujeito com deficiência se dá por repetição, cópia e treino. A infantilização e a descrença das professoras em relação ao desenvolvimento escolar dos alunos estava presente em expressões comumente utilizadas, como “trabalhinhos”. Para a autora, era como se a escola estivesse fazendo um favor ao aceitar aqueles alunos. As professoras entrevistadas mostraram que não tinham conhecimento para atuar com aquele “tipo de aluno”, não sabiam realizar mediações pedagógicas ou adaptações, termo usado pela autora, que favorecessem a aprendizagem de atividades/conteúdos curriculares. Por outro lado, criticavam as condições precárias de trabalho, como a superlotação das turmas e a falta de recursos básicos necessários ao ensino.

A falta de informação sobre como atuar e adaptar conteúdos curriculares também foi evidenciado como principal entrave na prática pedagógica com crianças com deficiência, especialmente com deficiência mental, pela pesquisa de Ramaldes (2004), que envolveu seis professores da rede regular de Belo Horizonte/MG.

Por sua vez, a investigação de Possidio (2004) analisou o processo de inclusão de dois alunos (um com visão sub-normal e outro com deficiência mental e problemas físicos) em uma escola da cidade pernambucana de Petrolina. Também foram

considerados sujeitos da pesquisa técnicos da Gerência de Educação Especial, técnicos e corpo administrativo da escola, professores, pais e demais alunos. Os dados evidenciaram que as práticas realizadas com aqueles alunos eram vistas apenas como uma “obrigação da lei”, tratando os alunos de forma homogênea e com atividades simples, que não desenvolvem as *funções psicológicas superiores*. Os professores se sentiam inseguros e reclamavam da falta de apoio especializado e material didático.

Para entender os aspectos interacionais da prática pedagógica relacionados à promoção do desenvolvimento global de alunos com deficiência mental, Garcia (2005) analisou a prática de duas professoras, uma do ensino regular e outra do ensino especial, na cidade mineira de Uberlândia. Os dados revelaram diferentes atuações e concepções sobre os sujeitos com deficiência mental e suas condições de desenvolvimento. A professora do ensino comum mostrou acreditar nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência mental, enquanto a professora do ensino especial evidenciou que alguns alunos com este diagnóstico não têm condições de aprendizagem. Ambas demonstraram sentimentos de insegurança frente às respostas de aprendizagens dadas pelos seus alunos. No discurso o aluno com deficiência como “normal”, mas não dirigiam a ele atividades que possibilitassem o seu desenvolvimento escolar. No que se refere à prática pedagógica, a professora do ensino regular ofereceria textos e poemas, mas os mesmos não eram explorados nem individual, nem coletivamente. As tarefas enfatizavam a memorização e a repetição de palavras, sílabas e letras como recursos para a alfabetização. Já a professora do ensino especial, malgrado enfatizasse atividades de cópia de textos ou palavras e a repetição oral de palavras, letras e sílabas, em algumas ocasiões promovia atividades que consideravam o ambiente cultural e as experiências dos alunos, favorecendo, dessa forma, o aprendizado dos mesmos. Entretanto, a interação com o aluno com deficiência em ambos os contextos se dava de forma infantilizada, como se o sujeito fosse incapaz de pensar de maneira abstrata. A autora concluiu que, nos dois casos, a singularidade cognitiva do indivíduo era negada por decorrência de uma visão normatizadora. Segundo a qual todos eram considerados iguais. A professora da classe regular chegou a dizer que padronizava as atividades, pois diferenciá-las caracterizaria um ato de discriminação com o aluno especial.

Na mesma linha seguiu o estudo etnográfico de Miranda (2003), que analisou a prática pedagógica de duas professoras, uma de escola comum e outra de escola especial, localizadas em Uberlândia/MG. As conclusões da autora mostraram que, apesar das duas professoras primarem pelo “clima agradável” em sala de aula e se

mostrarem extremamente comprometidas com a promoção do desenvolvimento escolar de seus alunos, seguiam concepções tradicionais de educação, presas aos conteúdos do programa oficial das instituições. Ambas realizavam práticas que não levavam em consideração o significado e o interesse dos seus alunos, ou seja, eram descontextualizadas da realidade do sujeito. Ademais, a análise mostrou que a escola comum desconsiderava as necessidades educacionais do aluno com deficiência mental, não promovendo ações pedagógicas diferenciadas. Essa padronização nas atividades também foi verificada na escola especial, em que as concepções pedagógicas de que todos os alunos com a mesma deficiência seguiam o mesmo processo de ensino. Outro aspecto revelador nas práticas das professoras foi a prioridade dada a atividades concretas para a construção da leitura e da escrita e a elaboração de cálculos matemáticos simples, o que, na análise da autora, evidenciava a visão de que aqueles alunos eram imaturos, incapazes e lentos. A autora apontou a importância das atividades diferenciadas, bem como o uso de recursos e procedimentos pedagógicos alternativos nas práticas com estes alunos.

A pesquisa de Padilha (2004), por sua vez, examinou aspectos de uma instituição encarregada de avaliar e tomar a decisão de encaminhar ou não um aluno para a classe especial. O trabalho mostrou que os procedimentos, os instrumentos e os relatórios diagnósticos tinham como concepção a “limitação” do aluno, o qual, juntamente com sua família, era responsabilizado pelo seu “fracasso”. Com base nesses aspectos, a autora se propôs durante um ano letivo a fazer mediações pedagógicas em uma classe comum do ensino regular de uma escola estadual no interior de São Paulo com um aluno suspeito de deficiência mental. Considerado “aluno de risco”, ele estava em avaliação para encaminhamento à classe especial, em razão das dificuldades que demonstrava para aprender a ler e a escrever e o seu histórico de sucessivas reprovações. Após a intervenção com base nos princípios histórico-culturais, evidenciou-se um progresso significativo na alfabetização, revertendo uma história que parecia destinada mais uma vez ao fracasso escolar. A autora ressaltou a importância da professora da turma regular, que, ao aceitar a pesquisadora em sua sala, estava disposta a rever sua prática pedagógica. As duas passaram a elaborar juntas as atividades propostas aos alunos da classe e, em especial, do sujeito, discutindo o processo de alfabetização e os novos significados que aquela experiência trazia para suas tarefas de ensinar e pesquisar.

Ribeiro (2006) teve como objeto de investigação conhecer e analisar os significados, as concepções e as práticas realizados por professores regulares e de apoio que trabalhavam com crianças incluídas no ensino regular em duas escolas localizadas no Distrito Federal. Os relatos das professoras participantes assinalaram, em síntese, que: a) a inclusão pressupõe mudanças mais gerais no contexto escolar; b) o diagnóstico da deficiência frente à inclusão precisa ser questionado; c) é preciso reconhecer e valorizar as diferenças humanas. A pesquisadora ressaltou que, na atuação cotidiana, muitas vezes ocorria uma neutralização ou redução do conceito de diferença/deficiência, generalizando as práticas sem considerar as especificidades dos sujeitos, como os seus comprometimentos motores, intelectuais e ou sensoriais. O estudo mostrou também que a falta de informação, de preparo e até mesmo a falta de espaço adequado na escola, provocam a resistência de muitas professoras em aceitar os alunos com deficiência.

Já a investigação de Carvalho (2006) acompanhou oito jovens e adultos com deficiência mental em uma escola especial da cidade de São Paulo. A pesquisa mostrou que tanto na escola como fora dela, as pessoas os tratavam de forma infantilizada, negando a eles o estatuto de adultos, por meio “da opressão e desqualificação das suas possibilidades de saber e querer, o que lhes pode conferir o direito de poder ser” (p.203). No entanto, as histórias evidenciaram que “essas pessoas resistem como podem à opressão social sobre elas exercida, encontrando formas de lidar com as restrições, conseguindo muitas vezes conduzir as situações de forma que criem, na escola e em suas vidas, oportunidades de falar e agir, fazendo uso dos elementos e oportunidades culturais de que dispõem” (p. 197). A autora ressaltou que a “humanização” das práticas educativas escolares se faz necessário para que àquelas pessoas sejam oferecidas oportunidades e diferentes modos de significar o mundo.

Apoiada nos fundamentos das representações sociais e da teoria histórico cultural, Oliveira (2007) também analisou práticas educativas em diferentes escolas públicas do interior de São Paulo, tanto em classe comum com atendimento especializado em sala de recursos, como em classe especial⁸⁴. Entrevistou 43 estudantes com deficiência entre 12 e 20 anos de idade (11 deficiência visual, 10 deficiência auditiva, 12 deficiência mental e 10 deficiência física) para compreender não só como se dava a sua escolarização, mas também como ocorria o processo de construção da sua condição de alunos especiais. As falas dos sujeitos eram permeadas pelo seu cotidiano e

⁸⁴ Segundo a autora, a maioria dos alunos estudava em classes especiais, mas o trabalho não esclarece o quantitativo. O nível e a modalidade de atendimento não foram objetos de discussão no referido estudo.

suas relações imediatas. Por exemplo, um adolescente de 19 anos com deficiência mental disse que não se considerava deficiente porque andava, uma vez que “para ele ser deficiente é quem não sabe andar direito, não sabe falar, nem ouvir” (p. 41). Em relação à escolarização oferecida, ficou evidente a desconsideração das diferenças específicas desses alunos no planejamento pedagógico e na proposição curricular nestas instituições. A autora diz que a escola “parece não levar o aluno a transpor o limite do seu desenvolvimento. (...) O aluno não sai do lugar, não avança nem no conhecimento, nem no desenvolvimento”. Consequentemente, os alunos se mostravam sem expectativas, “como se não fizessem, também, parte da história” (p.103). Em relação ao atendimento especializado, a pesquisa mostrou que as práticas realizadas precisavam, em primeiro lugar, rever o seu olhar sobre a deficiência para superar práticas que desenvolvem funções elementares em funções superiores.

Com o foco no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual — denominação usada na referida pesquisa — no contexto de uma escola dita inclusiva, considerando as práticas pedagógicas e a interação entre os colegas, Carvalho (2007) analisou experiências sociais de três crianças com Síndrome de Down, seus colegas de turma, suas respectivas professoras regentes e uma professora especializada que atuava na sala de apoio. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foram aplicados como instrumentos de pesquisa a observação participante, entrevistas, notas de campo, análise documental e análise de vídeo baseada na microgenética⁸⁵, a partir das concepções de Góes (2000) — método que requer atenção a detalhes e recorte de episódios interativos —, a fim de apreender os processos intersubjetivos entre os pares e desvelar o caráter dialógico e evolutivo que operam as experiências sociais de interação. Os dados da pesquisa revelaram que os critérios usados para classificar a escola como inclusiva eram “a acessibilidade ao ingresso na escola e o usufruto dos sistemas de apoios escolares” (p.215).

No entanto, esses pressupostos, de acordo com a autora, não garantem a inclusão efetiva dos alunos no que se refere à promoção plena do processo de aprendizagem e a interação social. Para tal, a autora sugere que a escola avance no movimento de co-

⁸⁵ A abordagem microgenética adotada pela autora segue os pressupostos de Góes (2000, p. 15), para quem defende que essa abordagem “não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais. (...) É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas, dos discursos, das esferas institucionais”.

construção de culturas, políticas e práticas mais inclusivas. Revelou também as dificuldades vivenciadas pela professora regente e o professor de apoio (especialista). Nesse caso, ficou claro a falta de conhecimentos dos professores regentes para o trabalho com uma criança com Síndrome de Down. Muitas vezes o trabalho era pautado em mitos, nos quais a intervenção no comportamento da criança não era realizado porque o mesmo era relacionado com a síndrome. Essa situação alimentava comportamentos inadequados das crianças e causava prejuízo em suas interações sociais com os pares. Por fim, a autora ressalta a importância da mediação pedagógica como espaço privilegiado para superar esses comportamentos apresentados pelas crianças, bem como ressalta a importância de estudos de intervenção com a metodologia de pesquisa-ação.

Em suma, todos os estudos aqui citados, que partilham da teoria sócio-histórica, sustentaram, cada qual a seu modo, que a escola é um espaço ímpar para a construção do conhecimento sistematizado, de caráter intencional e planejado, voltado à promoção do desenvolvimento de pessoas com deficiência mental.

Outro elemento apontado pela maioria das pesquisas se refere à exclusão das pessoas com deficiência mental do direito de participar do processo ensino-aprendizagem com qualidade, mesmo com apoio especializado. Para a maioria dos sujeitos com deficiência, eram oferecidas atividades concretas simples e até mesmo infantilizadas. A este respeito, as pesquisas alertaram que a escola precisaria “transformar” sua estrutura para possibilitar uma educação plena àqueles sujeitos.

Para Ferreira (2005), a escola regular precisaria de suporte para se reorganizar e, assim, viabilizar estratégias alternativas de ensino e avaliação, partindo da premissa de que “não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos” e, portanto, “dentro dos mesmos objetivos, podem ser realizadas atividades diferentes” (2005, p. 144). No entanto, essa perspectiva não faz parte da cultura escolar dominante, ainda muito marcada por práticas tradicionais de ensino de pouco significado para os alunos.

Vale ressaltar que algumas das pesquisas acima apresentadas foram realizadas em contextos especiais de escolarização e não só em situações de inclusão. Nestas, na maioria dos casos, evidenciou-se o descrédito quanto às possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. De fato, a única prática considerada bem sucedida foi àquela realizada com a intervenção especializada da própria pesquisadora com o aluno e sua professora.

Esses dados suscitam algumas questões: Afinal, que práticas pedagógicas poderiam proporcionar um melhor desenvolvimento escolar aos alunos com deficiência mental? Como realizar práticas pedagógicas utilizando o instrumental da teoria histórico-cultural em escolas com alunos com deficiência mental incluídos em turmas comuns?

Estas e outras questões serão abordadas nos capítulos que apresentam os dados de nossa investigação. Antes, porém é preciso apresentar os caminhos percorridos.

PARTE II

Educação Especial e educação inclusiva em debate: práticas e pesquisa de campo

4

O desenho da pesquisa: a etnografia como opção metodológica

A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas (BOURDIEU, 2004).

Este capítulo apresenta o referencial teórico e o caminho percorrido para a construção do objeto de pesquisa, bem como o campo de investigação, os procedimentos de coleta e análise dos dados, as escolas e os sujeitos que participaram da investigação. Ressaltamos que o presente estudo é de caráter qualitativo, com abordagem etnográfica. Esse tipo de pesquisa privilegia a compreensão das práticas sociais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos investigados, em seu contexto particular (BOGDAN & BIKLEN, 1994; PLETSCH & GLAT, 2007; GLAT, 2008).

4.1. A opção pela etnografia em pesquisas sobre inclusão escolar

A palavra *etnografia* foi cunhada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente narrativas e relatos realizados por viajantes sobre os povos não-ocidentais. O termo vem do grego “graf(o)” e significa “escrever sobre” um tipo social particular — um “etn(o)”. Pode ser definida, portanto, como a escrita sobre sujeitos ou determinados grupos sociais, com o objetivo de compreender a cultura, as relações estabelecidas no interior de um grupo ou entre grupos sociais.

Os primeiros estudos etnográficos foram realizados por antropólogos preocupados em compreender sociedades desconhecidas e sua cultura — hábitos, valores, linguagens, representações, crenças —, a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos que a compunham (CLIFFORD, 2002; MATTOS, 2003). Por cultura entendemos aqui “as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os

símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos para as novas gerações” (TEZANI, 2000, p. 114-115).

Até meados do século passado, as pesquisas em educação enfatizavam análises macrossociológicas de questões como, por exemplo, o acesso à escola e a origem social do aluno, deixando de lado as diferentes dimensões do ambiente intra-escolar. Sob outra perspectiva, as chamadas “análises de interação” focalizavam o estudo do contexto intra-escolar para questões curriculares e de avaliação sob a influência da psicologia comportamental, priorizando o comportamento de professores e alunos em sua interação (TURA, 2003). Esse tipo de análise reduzia os comportamentos dos sujeitos a unidades passíveis de tabulação e mensuração, sem levar em consideração o contexto social mais amplo em que se situavam. De acordo com André (1997), essa abordagem contribuiu pouco para a compreensão dos fenômenos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem propriamente dito.

Como alternativa metodológica, deu-se um crescente diálogo com a antropologia, o que possibilitou uma compreensão mais refinada das práticas pedagógicas realizadas dentro de determinada realidade social. Por seguir protocolos menos normatizados, a etnografia se tornou um importante referencial metodológico para pesquisas da realidade escolar preocupadas com a compreensão dos processos envolvidos no cotidiano dessas instituições (ANDRÉ, 1995, 1997).

A etnografia é também conhecida como pesquisa social, interpretativa ou analítica, e tem como maior preocupação a “descrição densa” das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (GEERTZ, 1989). A mesma comporta e combina diferentes técnicas para a coleta de dados, a saber: a observação participante, a realização de entrevistas, a análise de documentos, produção do próprio grupo pesquisado, entre outros, as quais possibilitam uma prática descritiva, densa e interpretativa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (PLETSCH & GLAT, 2007).

Como referencial teórico-metodológico, a etnografia permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado, por meio da relação direta entre o pesquisador e o pesquisado. Assim, possibilita entender o dia-a-dia dessas relações, constituídas por “mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Para Fontes, Pletsch & Glat

(2007) é neste aspecto que reside a diferença entre as pesquisas de caráter etnográfico e as demais investigações qualitativas utilizadas em educação:

[As pesquisas qualitativas] buscam a causa dos fenômenos educacionais, enquanto a etnografia procura revelar a “caixa preta” que envolve a cultura escolar, tomando como foco de análise as interações interpessoais que se dão no micro universo da sala de aula para responder a perguntas do tipo *como?* e por *quê?* com o intuito de compreender situações reais sobre as quais se tem pouco ou nenhum tipo de controle (p. 9-10).

Todavia, na etnografia não há apenas uma descrição do ambiente estudado, mas também uma reflexão mais ampla acerca da sociedade. A este respeito, Fontes, Pletsch & Glat (2007) consideram que um dos principais problemas da etnografia aplicada em pesquisas educacionais é o divórcio entre o referencial teórico e os dados coletados, os quais muitas vezes são apresentados de forma “pura”, sem análise teórica e relação com a dimensão institucional (escola como um todo) e os seus determinantes macroestruturais (dimensões política e sociocultural). Por isso, ao entrar em campo é preciso ter clareza que, a partir da realidade observada, novas questões não previstas no projeto original podem surgir.

Portanto, nesta pesquisa a etnografia não é concebida como uma “técnica” somente, mas também como uma opção teórico-metodológica, no sentido de que todo método carrega uma teoria — neste caso, a teoria sócio-histórico-cultural de Vygostki, a qual tem sido apontada como importante para análises etnográficas na área de Educação Especial (GÓES, 2000; LAPLANE, LACERDA & KASSAR, 2006; KASSAR, 2007).

Em outros termos, a etnografia deve “levar em conta o contexto social que existe além da escola e da comunidade” (ZIBETTI, 2005, p. 77). Isto é, os dados da pesquisa etnográfica:

Não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto flutuante de relações: são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamento (RAMPAZZO, 2002, p. 60).

Nessa mesma direção seguem autores como Rockwell (1986), Peirano (1995) e André (1995, 2005), para os quais, inclusive, o reducionismo e a descontextualização, poderiam vir a comprometer a credibilidade de toda uma linha de pesquisas

educacionais com essa abordagem. Outrossim, Zibetti (2005) adverte que “a etnografia que melhor expressa e dá conta das relações e dos processos particulares estudados, é consequência do trabalho teórico e não da matéria-prima para começar a fazê-lo” (p. 77). Geertz (1989), aliás, já havia sinalizado este aspecto quando afirmou que as técnicas não definem o empreendimento etnográfico, mas sim o tipo de esforço intelectual que ele representa. Portanto, a falta de clareza sobre os princípios que norteiam a etnografia e a fragilidade do referencial teórico utilizado na construção do objeto acabam levando muitos trabalhos a uma análise simplista do “cotidiano pelo cotidiano”. Para André, os autores de trabalhos desse tipo:

Parecem acreditar que a mera coleta de dados de campo seja suficiente para caracterizar um estudo etnográfico. Esquecem-se de que não basta reproduzir o real, mas é preciso tentar reconstruí-lo, o que só se torna possível quando há uma orientação, uma proposta teórico-metodológica a seguir (ANDRÉ, 1997, p. 6).

Feitas estas ressalvas, registramos que, como referencial teórico-metodológico, a etnografia possibilita dar voz aos sujeitos observados. Por esta característica, Fontes, Pletsch & Glat (2007) apontam que o uso de seus pressupostos em pesquisas educacionais sobre educação inclusiva tem proporcionado uma compreensão mais acurada da realidade escolar e do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas em escolas da rede regular de ensino, permitindo, inclusive, apontar caminhos para possíveis práticas alternativas, como sugerem diferentes pesquisadores (SANTOS, 1998; MELO, 2003; MIRANDA, 2003; PLETSCHE, 2005; DIAS, 2006; MATTOS, 2006; LAPLANE, LACERDA & KASSAR, 2006; ANTUNES, 2007; SUPLINO, 2007; PLETSCHE, FONTES & GLAT, 2007; FONTES, 2007; GLAT, 2008). Além disso, ao proporcionar o contato direto do pesquisador com a situação investigada, permite um maior entendimento das relações e processos estabelecidos entre os sujeitos participantes e os significados das ações presentes nas práticas escolares e na dinâmica de sala de aula.

A partir do exposto, entendemos que a pesquisa etnográfica pode contribuir para conhecer as práticas dirigidas para alunos com deficiência mental incluídos no ensino comum de escolas públicas. No entanto, ao analisar os diálogos de Torres (2001) sobre a educação na América Latina, Caivano (2001) adverte que para falar do cotidiano escolar, “para ver o que acontece entre suas paredes, para saber de suas alegrias anônimas e de suas inquietações ocultas, para captar tudo de belo e de atroz que pode

haver nelas”, deve-se saber olhar sem intermediários. Para ele, falar do cotidiano da escola é falar da escola que realmente existe, “essa grande ou pequena escola em que atuam educadores anônimos”, na maioria das vezes. A escola, diz o autor, pode ser “pequena e remota, mas para muitos estudantes é o centro do mundo”, é o espaço “onde a esperança sobrevive para muitas pessoas subjugadas pela pobreza e pela ignorância, ambas filhas da injustiça e da opressão; a escola e seus protagonistas formam um mural esculpido no mármore da coragem e do compromisso” (CAIVANO, 2001, p. 12-13). Portanto, o pesquisador não deve julgar os acontecimentos observados, mas compreendê-los à luz das experiências e dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos investigados e do referencial teórico adotado. A este processo, Mattos (2004) chama atenção para a importância da ética do pesquisador etnográfico que, muitas vezes, durante a análise dos dados enfatiza demasiadamente o “produto” e não o entendimento do “processo”, do que está acontecendo no contexto em estudo.

O contato direto do pesquisador — que traz consigo toda uma história de vida permeada por valores — permite que o mesmo responda ativamente às circunstâncias que são encontradas ao longo da pesquisa de campo. No entanto, como adverte André (1995, 2005), o pesquisador deve estar ciente de que suas vivências e seus pontos de vista afetam a construção do objeto de pesquisa. Por isso mesmo, deve alimentar certos procedimentos para que sua capacidade de análise não saia prejudicada, como a permanente crítica de seus próprios pressupostos, a flexibilidade e a sensibilidade. A estas características, André (2005) acrescenta a tolerância à ambigüidade, ou seja, saber conviver com as dúvidas e as incertezas; por último, destaca a habilidade de expressão oral e escrita. Este aspecto para a autora é fundamental, pois muitas vezes o pesquisador faz um bom trabalho de campo, os dados colhidos são ricos e significativos, mas ele não consegue expressar pela escrita o que observou, ouviu e sentiu, relacionando com o referencial teórico adotado.

Além disso, como apontamos em trabalhos anteriores (PLETSCH, 2005; PLETSCH & GLAT, 2006, 2007), pesquisas em escolas devem levar em consideração a subjetividade e as singularidades individuais sempre de maneira relacional, isto é, a partir da sua interação com uma coletividade, uma cultura, um dado contexto social. Para tal, este estudo seguirá três orientações: a) estudar o contexto sempre da maneira mais global possível; b) envolver os agentes investigados na pesquisa, ou seja, construir o trabalho de forma que os participantes colaborem com a coleta de dados; c) revelar relações significativas, a fim de impulsionar o diálogo entre teoria e empiria no curso da

atividade de pesquisa. Assim, os dados serão analisados e entendidos não como idiosincrasias pessoais, mas como práticas coletivas produzidas historicamente entre sujeitos em interação.

4.2. O atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Antes de apresentarmos as escolas e os participantes da pesquisa discorreremos brevemente sobre o atendimento das pessoas com necessidades educacionais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Tal Rede constitui o maior sistema público municipal de ensino da América Latina, compreendendo, em 2008, 1.296 escolas e mais de 882.612 alunos matriculados. O quadro abaixo mostra a divisão nas diferentes esferas da educação nesse Município.

Quadro 3 – Número de matrículas na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro⁸⁶

Diferentes áreas	Número de alunos	%
Ensino Fundamental	727.776	82,5
Pré-escolar e creches	115.703	13,1
Educação Especial	6.179	0,7
Programa Especial de Jovens e Adultos (PEJA)	32.954	3,7
Total	882.612	100

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme>. Acessado em: dez. de 2008.

Desde 1995 a administração desse universo escolar é realizado de maneira descentralizada por dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que abrangem diferentes áreas geográficas da cidade, conforme o mapa e o quadro a seguir.

⁸⁶ De acordo com parecer 01/99 do Conselho Municipal de Educação, a partir de 2000 o ensino no Município do Rio de Janeiro foi estruturado em ciclos. A partir de 2007, esta estrutura passou a ter três ciclos. Com o início do governo Eduardo Paes em janeiro de 2009 esse sistema mudou novamente: permaneceu o primeiro ciclo e os demais voltam para o sistema seriado.

Mapa 1 – Mapa da distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação no Município do Rio de Janeiro



Quadro 4 – Coordenadorias Regionais de Educação e bairros de abrangência

Coordenadorias Regionais de Educação	Nº de escolas	Bairros de abrangência
1º CRE	82	Bairro de Fátima, Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Praça Mauá, Praça Onze, Rio Comprido, Santa Tereza, Santo Cristo, Saúde e São Cristóvão.
2º CRE	143	Alto da Boa Vista, Andaraí, Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Glória, Grajaú, Gávea, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Maracanã, Praça Mauá, Praça da Bandeira, Rocinha, S. Conrado, Tijuca, Urca, Usina, Vidigal e Vila Isabel.
3º CRE	144	Abolição, Bonsucesso, Caxambi, Del Castilho, Encantado, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Higienópolis, Inhaúma, Jacarezinho, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos, Tomas Coelho e Água Santa.
4º CRE	170	Benfica, Bonsucesso, Brás Pina, Cordovil, Ilha do Fundão, Ilha do Governador, Jardim América, Manguinhos, Olaria, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Ramos, Vigário Geral e Vila da Penha.
5º CRE	125	Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante, Colégio, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, Quintinho, Bocaiúva, Rocha Miranda, Triaçu, Vila Kosmos, Vila da Penha e Vista Alegre.
6º CRE	93	Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna, Ricardo Albuquerque.
7º CRE	137	Anil, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Recreio, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena e Vila Valqueire.
8º CRE	170	Bangu, Deodoro, Guadalupe, Guilherme da Silveira, Jabour, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Câmara, Sulacap, Vila Kennedy e Vila Militar.
9º CRE	122	Augusto Vasconcelos, Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Nova Iguaçu e Santíssimo.
10º CRE	144	Barra de Guaratiba, Cosmos, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Paciência, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz e Sepetiba.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/sme>. Acessado em: dez. de 2008

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem como diretriz principal em suas políticas a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas comuns da rede regular. Para tal elaborou um conjunto de

dispositivos legais e normativos. Inicialmente, merece destaque a *Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro* (1990), que estabelece o atendimento educacional especializado mediante “integração, sempre que possível, nas atividades comuns da escola” (Artigo 322, Inciso VII, letra b). Também devemos citar a Deliberação de 11/2004 do Conselho Municipal de Educação, a qual entre outros itens, estabelece:

Art.2º - Os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos Escolares dos estabelecimentos de ensino devem prever atividades, recursos e espaços que acolham, de forma satisfatória, as características de todas as crianças, incluindo-se aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais com origem em qualquer tipo de deficiência;

Art.3º - As escolas devem prover o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos preferencialmente nas turmas comuns;

Art.6º - Os estabelecimentos de ensino deverão remover as eventuais barreiras arquitetônicas de suas dependências internas e externas, conforme a legislação em vigor.

O órgão da Secretaria Municipal de Educação responsável pela elaboração e implementação das políticas em Educação Especial, conforme mencionado, é o Instituto Helena Antipoff (IHA)⁸⁷, criado no dia 14 de agosto de 1974 pelo decreto nº 155 do Governador do Estado da Guanabara. As atribuições do IHA incluem a organização e o desenvolvimento de ações dirigidas aos alunos com necessidades especiais. O IHA também é responsável pela formação continuada dos professores das classes regulares que recebem alunos com necessidades especiais, bem como dos que atuam nas modalidades especializadas ou de suporte (CUNHA, 1999; GLAT, 2008). O organograma (anexo I) mostra a posição do IHA na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.

Desde a sua criação o Instituto Helena Antipoff sofreu inúmeras reestruturações e se tornou centro de referência em Educação Especial em 1994. Desde então, o IHA oferece também atividades de enriquecimento para alunos com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, ginástica, artes plásticas, teatro, dança, música e conversação de LIBRAS, entre outros (SME/IHA, 2003). Atualmente os alunos com necessidades educacionais especiais recebem atendimento nas modalidades elencadas no quadro número cinco a seguir.

⁸⁷ Nome dado em homenagem a Helena Antipoff pelas pesquisas e atividades realizados no Brasil na área de Educação Especial.

Quadro 5 – Modalidades de atendimento especializado oferecidos pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro a alunos com necessidades educacionais especiais

Modalidade de Atendimento	Descrição da Modalidade
Escola Especial ⁸⁸	Destinadas para alunos com deficiências múltiplas e comprometimento severo, que necessitam de um ambiente com significativas adaptações físicas, materiais e curriculares, incluindo, em muitos casos apoio para locomoção e higiene pessoal.
Classe Especial Multiseriada	Voltadas para o ensino de alunos com um tipo de necessidade especial específica ⁸⁹ , essas classes, com número reduzido de alunos e professor especializado, funcionam em escolas regulares.
Pólo de Educação Infantil	Voltados para o trabalho educacional com alunos com necessidades educacionais especiais na faixa etária de 0 a 2 anos e 11 meses.
Sala de Recursos	Espaço destinado ao aprendizado através de recursos específicos e professor especializado no tipo de necessidade educacional do aluno que está integrado em turma regular, funciona em escolas regulares no turno inverso da escolarização.
Professor Itinerante	Professor especializado que dá suporte a alunos com necessidades educacionais incluídos em turmas comuns; produz os materiais pedagógicos necessários ao seu aprendizado, presta orientação ao professor regente e à equipe pedagógica da escola. Em alguns casos de alunos que não podem freqüentar a escola, ele também presta atendimento domiciliar.
Classe Hospitalar	Classes que funcionam em hospitais conveniados à SME-Rio e têm como objetivo o ensino de crianças e adolescentes internados nas enfermarias.

Fonte: SME- Rio/IHA (2003); Glat (2008).

De acordo com recente pesquisa, a classe especial atende 56% do total de alunos especiais matriculados na Rede e a escola especial (num total de dez) 12%. Já o suporte especializado para os alunos incluídos em classe comum, proposto por meio do professor itinerante⁹⁰ e a sala de recursos, atende 7% e 15%, respectivamente. O restante, 10%, é subdividido entre as demais modalidades (GLAT, PLETSCH & FONTES, 2006; GLAT, 2008; GLAT & PLETSCH, 2009).

Observa-se, que a SMERJ tem uma política de inclusão escolar em que diferentes modalidades de atendimento e suporte da Educação Especial são oferecidas, de acordo com as necessidades educacionais específicas do aluno. Estas englobam desde a inclusão do aluno no ensino comum, com ou sem suporte, até o acompanhamento educacional em escolas especiais. Esta estrutura de oferecimento de distintos serviços educacionais não está inteiramente em conformidade com a atual

⁸⁸ A orientação da SME/RJ é não ampliar o quantitativo de escolas especiais, sendo opção do sistema, sempre que possível, incluir esses alunos no espaço da escola regular, eliminando, aos poucos, as formas de atendimento de caráter mais restritivo (GLAT & PLETSCH, 2009).

⁸⁹ Como será visto mais adiante, há algumas classes especiais que atendem simultaneamente alunos com diferentes necessidades educacionais especiais.

⁹⁰ O trabalho realizado pelo professor itinerante foi objeto de pesquisa do nosso mestrado (PLETSCH, 2005).

política de “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) para a qual a Educação Especial é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 15). Nesse documento os objetivos do atendimento especializado são complementares e/ou suplementar à formação dos alunos, diferentemente do que propunham as Diretrizes de 2001, em que a Educação Especial é defendida como uma proposta pedagógica:

Que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 69).

Para ilustrar, de forma sucinta, a estrutura, as modalidades de escolarização e/ou suporte oferecidas pela SME/RJ, segue o quadro a seguir.

Quadro 6 - Quantitativo e atendimento das necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Necessidade educacional especial	Porcentagem em relação ao total de alunos especiais matriculados	Escolarização recebida	Suporte da Educação Especial
Deficiência mental	43% do total	Mais de 50% estudam em classe especial de escola regular	Os sujeitos considerados com deficiência mental “leve”, de acordo com as entrevistas estão em classe regular com suporte de professor itinerante ou sala de recursos.
Deficiência auditiva	11%,	Aproximadamente um terço está incluído em classes regulares	Salas de recursos. A maioria desses alunos faz parte de programas de bilingüismo ⁹¹ e/ou está aprendendo Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
Condutas típicas (autismo, psicoses e outros distúrbios de comportamento)	12%	A maioria estuda em classe especial. Contudo vem crescendo gradativamente experiências de inclusão com esses sujeitos.	Quando incluídos em classe regular recebem o suporte da párea de Educação Especial.

⁹¹ Bilingüismo é uma proposta educacional que pressupõe o ensino de duas línguas ao aluno surdo: LIBRAS como língua materna e, no caso, o português como a segunda língua. Desse modo, o aluno teria condições de estruturar e comunicar seu pensamento em LIBRAS, ao mesmo tempo que compreenderia e se comunicaria, por meio da fala e, principalmente, da escrita, em português (FONTES, 2007).

Deficiência visual (cegos e baixa visão)	3%	Cerca de 60% estudam em classes regulares. Já para os alunos em classe especial o objetivo é a alfabetização, visando a posterior inclusão.	Recebem suporte da sala de recursos e professor itinerante.
Deficiências físicas (paralisia cerebral e/ou outras limitações ligadas ao desenvolvimento motor)	3%	Classes regulares na sua maioria	Professor itinerante
Outras	28%	Deficiência múltiplas - estudam em classes ou escolas especiais ou, dependendo da faixa etária, em pólos especializados de Educação Infantil (que compreende alunos entre 0 e 3 anos e 11 meses); Altas habilidades - Classe regular; Crianças de 0 a 3 anos e 11 meses - pólos especializados de Educação Infantil.	Para os alunos com altas habilidades existem trabalhos pontuais de enriquecimento em salas de recursos.

Fonte: Glat & Pletsch (2009).

Além das categorias de atendimento destacadas acima, Glat (2008) verificou também que, em algumas CREs excepcionalmente há classes especiais formadas por alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, denominadas “classes de síndromes diversas”. Segundo a autora, essa situação é decorreu de circunstâncias conjunturais, tais como o número insuficiente de alunos que apresentam o mesmo tipo de necessidade educacional que justifique a abertura de uma classe especial.

4.3. A pesquisa de campo: as escolas e os participantes

A presente pesquisa envolveu duas escolas localizadas na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro (que serão denominadas escolas **A** e **B**). O número de escolas foi determinado em função da metodologia etnográfica, que preconiza observação participante contínua, o que não seria viável em um universo mais amplo (MATTOS, 2001; PLETSCHE, 2005; PLETSCHE & GLAT, 2007; GLAT, 2008).

A escola **A** fica localizada na Barra da Tijuca, bairro fundado em 1962, classificado como de médio-alto pelo seu índice de desenvolvimento humano (IDH = 0,959). O índice de alfabetização é o segundo mais alto do Rio de Janeiro (99,38%).

⁹² De acordo com as entrevistas realizadas o trabalho com esses alunos está em processo de estruturação, por isso não há ainda um quantitativo identificado.

O prédio possui dois pavimentos, mas não tem rampa nem elevador. No térreo ficam a secretaria, a sala de professores, a sala da coordenação e direção, a cozinha, o refeitório, a sala de recursos (onde também funciona a sala de apoio), as classes especiais, a sala de artes, o auditório, três salas de aula e uma sala onde ficam guardados os materiais pedagógicos usados pela escola. No outro pavimento ficam o restante das salas de aula, o laboratório de informática e a biblioteca, ambos muito bem equipados.

A escola **B** localiza-se na Cidade de Deus⁹³, uma das mais violentas favelas do Rio de Janeiro. Fundada em 1966 para acolher famílias desabrigadas provenientes em grande parte de favelas da zona sul, em poucos anos o bairro sofreu um grande crescimento populacional. Considerado um dos mais pobres da cidade tem índice de desenvolvimento humano (IDH = 0,650) comparado ao de Honduras (que tem um dos piores índices mundiais). A população da Cidade de Deus convive com uma gama de problemas, como a falta de saneamento básico, a ausência de infra-estrutura, o baixo poder aquisitivo, sistema precário de transporte público, o tráfico de drogas, a violência policial e o enfrentamento entre grupos armados (milícias) e traficantes pelo controle territorial.

A escola possui três pavimentos. No primeiro pavimento ficam o refeitório, a cozinha, um banheiro feminino e outro masculino, duas salas de recursos, uma sala destinada para à classe especial, um parquinho e um pátio central. No fundo da escola há outro pátio e, ao lado, uma quadra de esportes, pouco usada por questão de “segurança”, segundo a direção da escola. No segundo pavimento ficam a sala da direção, da coordenação pedagógica e a secretaria, o auditório, o laboratório de informática, a sala de leitura, banheiro e cozinha para professores e salas de aula. No último andar ficam o restante das salas de aulas e dois banheiros, um feminino e outro masculino. O quadro a seguir compila informações gerais sobre as duas escolas.

⁹³ Uma descrição detalhada sobre a criação da Cidade de Deus foi realizada pela pesquisa etnográfica de Zaluar (1994), publicada com o título: “A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza”.

Quadro 7 - Caracterização das escolas participantes da pesquisa

	Escola A	Escola B
Localização	Zona Oeste	Zona Oeste
Número de alunos	640	600
Número de alunos com NEEs incluídos	5	6
Nível escolar atendido	1º ciclo 3ª e 4ª séries (atual 1º e 2º anos do 2º ciclo)	1º ciclo e 3ª série (atual 1º ano do 2º ciclo)
Número de turmas regulares	21	19
Classes especiais	3 (RM, DF & CT)	9 subiu para 10 em 2007
Outros espaços	- 1 salas de recursos - 1 salas de apoio pedagógico - 1 sala de professores - 1 sala de leitura com biblioteca - 1 auditório/sala de vídeo - 1 laboratório de informática - 1 sala de artes -1 refeitório e 1 cozinha - 1 quadra de esportes, um parquinho e pátio.	- 3 salas de recursos - 1 sala de professores - 1 sala de leitura com biblioteca - 1 auditório/sala de vídeo - 1 laboratório de informática -1 refeitório e 1 cozinha - 1 quadra de esportes, um parquinho de areia e um parquinho de polipropileno ⁹⁴ .
Funcionários	- 3 funcionários de cozinha (merendeiras); - 3 funcionários de limpeza; - 1 servente moradora;	- 8 funcionários de cozinha (merendeiras); - 4 funcionários de limpeza internos e 1 externo;
Equipe docente	- 15 regentes oficialmente em sala de aula regular. Sendo 06 regentes em regime de "dupla regência"; - 03 regentes em classe especial; - 01 Professor de carga horária reduzida (professora de apoio); - 01 Professor readaptado; - 4 professores de Ed. Física; - 4 professores de Sala de Leitura (3 são de Língua Portuguesa e 1 de artes Plásticas).	- 46 regentes oficialmente em sala de aula regular. - 10 regentes em classe especial; - 4 professores de Ed. Física; - 1 professora de Sala de Leitura
Equipe técnico-pedagógica	- 1 diretora; - 1 adjunta; - 1 coordenadora pedagógica; - 1 supervisora.	- 1 diretora; - 2 adjuntas; - 1 coordenadora pedagógica; - 2 chefes de apoio.

4.3.1. Os sujeitos da pesquisa⁹⁵

Em cada escola selecionamos como sujeitos primários alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular e as respectivas professoras regentes das suas turmas. Também são sujeitos primários da pesquisa os profissionais da Educação Especial, no caso, os professores da sala de recursos e de classe especial.

Os quadros oito e nove reúnem as informações gerais sobre os alunos e os demais participantes primários.

⁹⁴ Material composto por plástico e películas de fibra.

⁹⁵ Para preservar a identidade dos sujeitos usaremos nomes fictícios.

Quadro 8 - Caracterização dos alunos participantes

Identificação	Idade	Turma	Apoio especial	Escola	Descrição dos alunos*
Luciana	8	Educação Infantil (2006); 1º ano do primeiro ciclo (2007)	Sala de Recursos	A	Aluna com Síndrome de Down. No primeiro semestre, segundo registro da professora, a aluna não participou das atividades, nem mesmo com o auxílio do colega. Na maioria das vezes dormia durante em sala de aula. No segundo semestre a aluna passou a se interessar um pouco mais, observando a leitura das histórias. Conseguindo recontar histórias, mas não conseguia fazer uma relação entre o número e a quantidade.
Maciel	10	Classe de Progressão (2006) ⁹⁶ ; 3º ano do primeiro ciclo (2007)	Sala de Recursos	A	Diagnosticado como deficiente mental. Não era alfabetizado, apresentava ótimo relacionamento com professores e colegas.
Andréa	13	3º série (atual 1º ano do segundo ciclo) (2006) e 1 ano do segundo ciclo (2007).	Sala de Recursos	A	Diagnosticada como tendo uma deficiente mental, acompanhava o grupo com pequenas dificuldades na lógica matemática.
Mariana	9	1º ano do primeiro ciclo 92006; classe especial (2007, 2008).	Sala de Recursos e Classe especial a partir de 2007	B	Matriculada no 1º ano do primeiro ciclo. No final de 2006 foi encaminhada de volta para classe especial para o ano letivo de 2007. Possui o diagnóstico de deficiência mental. Apresentava dificuldades na linguagem falada e escrita, em concentração e raciocínio abstrato e lógica matemática.

⁹⁶ As turmas de Progressão, segundo Ribeiro (2006), foram criadas como alternativa para atender crianças com nove anos ou mais que não tivessem consolidado seu processo de alfabetização durante a sua permanência no ciclo ou que não tivessem tido acesso à escola na idade desejável por lei. Estas turmas foram extintas da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2007, com a implantação do segundo ciclo.

Quadro 9 - Caracterização dos professores das classes comuns e salas de recursos de 2006

Professores	Atuação	Formação inicial⁹⁷	Ano em que atuou com os alunos	Tempo no magistério
Ana Maria	3ª série (atual 1º ano do segundo ciclo)	Português e Música	2006 e 2007	23 anos
Ana Lúcia	Classe de alfabetização	Pedagogia	2006	10 anos
Ana Clara	1ª ano do primeiro ciclo	Pedagogia	2006	20 anos
Ana Luíza	Classe de Progressão	Tecnólogo em Processamento de Dados	2006	8 anos
Ana Valéria	Sala de Recursos	Pedagogia e Serviço Social	2006 e 2007	23 anos
Ana Cristina	Sala de Recursos	Língua Portuguesa	2006	
Ana Rosa	Classe Especial	Engenharia Mecânica, Artes Plásticas, matemática (incompleto)	2007	6 anos
Ana Francisca	1ª ano do primeiro ciclo	Normal Magistério (ensino médio)	2007	2 anos
Ana Madalena	1º ano do segundo ciclo	Não informado	2007	Não informado
Ana	Classe Especial	Língua Portuguesa	2008	4 anos

Participaram também da pesquisa os coordenadores pedagógicos, diretores, diretores adjuntos, conforme indicado no quadro dez.

Quadro 10 - Caracterização dos participantes secundários

Profissionais	Formação inicial	Formação continuada	Tempo no magistério
Coordenadora Pedagógica (escola A)	Comunicação Social e Língua Portuguesa-Literatura	Psicopedagogia clínica-institucional	29 anos
Diretora (escola A)	Pedagogia (Escola A)	Administração Escolar	31 anos
Diretora Adjunta (escola A)	Pedagogia e Direito	_____	21 anos
Coordenadora Pedagógica (escola B)	Pedagogia	Orientação Educacional	20 anos
Diretora (escola B)	Pedagogia	Gestão e Administração Escolar	21 anos
Diretora Adjunta (escola B)	Pedagogia	_____	22 anos

⁹⁷ Todas as professoras, assim como diretoras, diretoras adjuntas e coordenadoras pedagógicas tinham formação inicial em nível médio (Curso de Formação de Professores, antigo Normal), pré-requisito para ingresso no magistério na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Nenhuma havia feito curso de pós-graduação.

Diretora Adjunta (escola B)	Pedagogia	_____	Não informou
-----------------------------	-----------	-------	--------------

É importante evidenciar que, quando necessário, as relações com os demais alunos e professores foram descritas para serem usados na análise dos dados.

4.4. Procedimentos de pesquisa

Para atingir os objetivos desta pesquisa, seguimos os pressupostos descritos por André (1997) e dividimos o trabalho em três fases distintas, mas interligadas.

4.4.1. Primeira fase – procedimentos preliminares

Na primeira fase, realizamos uma leitura ampla da literatura especializada sobre o tema e o contexto estudado. Esta fase foi fundamental para a formulação do problema de pesquisa e a construção do “olhar” que orientou o trabalho de campo. Nesta fase nasceram os questionamentos e as principais categorias de trabalho.

Também foram realizados os primeiros contatos e reuniões com a Direção do Instituto Helena Antipoff (IHA) para obtermos a autorização necessária à realização do estudo. Após escolhemos duas escolas e os sujeitos participantes. Para tal, levamos em consideração a motivação e o interesse dos mesmos em participar deste projeto. Cabe dizer que a opção pelas mesmas se deu também por já realizarmos a pesquisa de campo em ambas como mencionamos na introdução. Mantivemos também o foco do estudo restrito ao 1º segmento do Ensino Fundamental, pois é justamente nesse nível de ensino — quando o aluno ingressa na cultura escrita — que concentra o processo de exclusão escolar (GLAT, 2005, 2006, 2007, 2008). Cabe esclarecer que, a autorização para realizar o estudo foi dada pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Instituto Helena Antipoff. Além disso, a pesquisa foi também encaminhado para o Comitê de Ética da UERJ.

4.4.2. Segunda fase – a pesquisa de campo

A segunda fase consistiu no trabalho de campo propriamente dito. Utilizamos como técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista aberta e semi-

estruturada, a análise de documentos, e na fase final da investigação, a filmagem. O trabalho iniciou em maio de 2006, continuando de forma menos sistematizada em 2007. Em janeiro de 2008, voltamos ao campo para acompanhar as práticas pedagógicas dirigidas para a aluna Mariana, matriculada em classe especial.

É importante esclarecer que a classe especial, no início da pesquisa, em maio de 2006, não era nosso foco de investigação. Contudo, após oito meses em campo, uma das alunas com deficiência mental participante foi encaminhada, depois de quatro anos em classe regular, para a classe especial. Para compreender e analisar o trabalho da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem em classe especial, optamos em continuar observando o trabalho dirigido para esta aluna.

Para a coleta de dados seguimos os procedimentos a seguir.

a) Observação participante

A observação direta e constante da realidade, bem como a aproximação com os atores nos contextos sociais investigados, tem sido considerada uma importante técnica para a pesquisa científica. Na etnografia, a observação participante é o principal instrumento de investigação e tem no pesquisador o agente fundamental, a quem cabe selecionar, interpretar, sentir e articular o conjunto de fenômenos observados em campo. Diz-se “participante” porque o pesquisador sempre interage, em maior ou menor grau, com a realidade que se propõe a conhecer. Ao mesmo tempo em que o pesquisador se envolve com os sujeitos observados, “deve também desenvolver certa alteridade — estranhamento —, de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos com as suas posições teóricas e ideológicas” (PLETSCH, 2005, p. 47). Isto requer que o pesquisador lide com as opiniões e percepções, reconstruindo-as a partir das observações de campo, sem ignorar as experiências pessoais, mas tomando como apoio o referencial teórico para entendê-las. É o momento de dialogar entre o vivido em campo e o referencial teórico adotado.

A este respeito, Fontes, Pletsch & Glat (2007) sugerem que o pesquisador saiba delimitar a questão da objetividade em relação à sua participação no universo de pesquisa, pois a participação do pesquisador no grupo investigado pode gerar equívocos em sua forma de compreensão do objeto, que também é sujeito do estudo, levando-o a substituir revelações originadas no campo por opiniões particulares preexistentes. Para essas autoras, saber trabalhar com o envolvimento e a subjetividade, mantendo o

necessário distanciamento que requer um trabalho científico, é um grande desafio. Ainda segundo elas, isto não deve ser lido como sinônimo de *neutralidade científica*, mas sim de *rigor acadêmico*.

O julgamento, a sensibilidade e a tolerância à ambigüidade pelo investigador são os melhores instrumentos para captar a complexidade e a polissemia dos fenômenos educativos, bem como para se adaptar às mudanças e ao surgimento de acontecimentos imprevistos. Como lembra Geertz (1999, p. 14), a observação participante não ocorre de forma linear, mas sim por “vias tortuosas, desvios e ruas estreitas, pois o trajeto não está mapeado a priori e, por isso, não se pode esperar caminhar por uma estrada reta, onde se anda incansavelmente para frente”.

Os registros ou notas de campo sobre os diferentes momentos da pesquisa, incluindo indagações, bem como gestos e olhares presentes na subjetividade observada nos atores sociais, foram registrados em diário de campo (anexo II). Essas informações foram anotadas de forma sucinta durante as observações e, após o retorno do campo, sistematizadas e transformadas em diários de campo, conforme orientações de Bogdan & Biklen (1994).

O diário de campo é imprescindível para relembrar acontecimentos e a seqüência dos fatos. A releitura do diário das observações de campo, nas palavras de Tura (2003, p. 189), “é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados”.

Partindo desses princípios, as observações foram realizadas em diferentes momentos e espaços da vida escolar, como: os horários de entrada e saída na sala de aula, a hora do recreio e as brincadeiras entre as crianças; na sala de aula, observamos a relação entre os alunos, entre professor e aluno, quais atividades eram propostas, como os alunos respondiam a estas atividades, o conteúdo em foco (currículo), o interesse dos alunos pelas atividades, os recursos usados. Também observamos as discussões em reuniões, o trabalho realizado pela gestão escolar e aspectos arquitetônicos da escola. Em pesquisas etnográficas as observações são realizadas sem roteiros pré-estabelecidos. Todavia, também usamos roteiros pré-elaborados, em casos específicos para verificar e/ou confirmar aspectos registrados em observações anteriores (anexo III).

Cabe apontar que a relação de confiança e troca estabelecida com os participantes da pesquisa foi fundamental para o trabalho. Ao longo de mais de dois

anos, a relação se fortaleceu a ponto de sermos convidada para participar e opinar sobre a elaboração do projeto pedagógico da escola **B**. Acreditamos que este vínculo de confiança tenha sido decisivo na fase final da pesquisa, quando foi necessário obtermos autorização para filmarmos as propostas dirigidas à Mariana e seu grupo.

b) Análise documental

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, “seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Para essas autoras a vantagem da coleta de dados via documentos:

Constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

Neste estudo foram analisados o conjunto de documentos que norteiam as práticas educativas e políticas públicas voltadas para inclusão de alunos com necessidades educacionais, tanto no âmbito nacional quanto local. O corpus documental foi composto por documentos normativos e documentos orientadores. Os primeiros são aqueles considerados com status de lei. Os segundos compreendidos como aqueles que são publicados em nível nacional e internacional com a função de estabelecer propostas sobre as diferentes questões educacionais (GARCIA, 2004, 2007).

Além disso, a pesquisa documental levou em conta, ainda, os documentos produzidos pelas instituições escolares investigadas, tais como o projeto pedagógico, relatórios de professores, fichas de alunos, atas de reuniões, textos e desenhos produzidos pelos alunos e outros encontrados no decorrer da pesquisa.

Os trabalhos dos alunos foram obtidos com às professoras, com as quais estabelecemos uma relação de confiança e parceria. Diversas vezes, quando não estávamos em campo, as professoras recolhiam e guardavam atividades que achavam importantes para mostrar como o aluno as realizara. Esse processo, para Zibetti (2005),

constitui uma oportunidade para conhecer a opinião das professoras a respeito dos alunos, bem como os motivos e a forma como realizam a sua prática.

c) Entrevistas abertas e semi-estruturadas

Na pesquisa etnográfica as entrevistas representam um importante instrumento de coleta de dados. A interação com o sujeito pesquisado durante a entrevista é essencial para que o mesmo se sinta seguro e a vontade para falar. Em etnografia, comumente se realizam entrevistas abertas, que acontecem de maneira informal, sem um roteiro rígido pré-estabelecido, permitindo, assim, o depoimento espontâneo do entrevistado.

Durante a pesquisa, por diversas vezes aproveitamos as conversas informais com professores e demais participantes para fazer perguntas, a fim de aprofundar ou esclarecer apontamentos feitos por eles. Neste caso, nem sempre era possível fazer a gravação em áudio. Por isso, registrávamos o depoimento no caderno de campo. Esses depoimentos podem ser considerados como entrevistas abertas.

No entanto, em função dos objetivos delimitados, realizamos também entrevistas semi-estruturadas (anexo IV), nas quais as perguntas eram formuladas previamente, seguindo um roteiro de questões bem definido, ainda que relativamente flexível. Foram realizadas no total dezoito entrevistas: duas com a coordenação pedagógica, duas com a direção, duas com a coordenadora adjunta, sete com professoras regentes, quatro com professoras de sala de recursos e duas com as professoras de classe especial. A direção, coordenação pedagógica e a direção adjunta de uma das escolas participantes não concederam entrevistas, alegando excesso de trabalho.

Vale ressaltar que todos os roteiros das entrevistas semi-estruturadas foram construídos a partir das informações recolhidas no decorrer das observações de campo. Todas as entrevistas foram previamente agendadas, gravadas e duraram de 15 minutos à uma hora. Posteriormente, foram transcritas na íntegra. O conteúdo das mesmas foi concedido pelas entrevistadas por meio de um termo de concessão.

A transcrição das entrevistas e os registros de campo foram usadas durante o texto em forma de “cenas ou vinhetas etnográficas” para ilustrar as análises. Esse procedimento, de acordo com Fontes (2007), dá maior credibilidade ao estudo, proporcionando ao leitor tirar suas conclusões a partir da fala dos participantes ou dos

registros do diário de campo. Ademais, o confronto entre a ação e o discurso constitui um elemento importante para a análise das situações vivenciadas.

d) Microanálise do contexto (filmagem)

A microanálise é realizada por meio da transcrição de gravações de vídeo sobre o ambiente observado, o que enriquece a descrição das cenas etnográficas e permite ao pesquisador “reviver” os eventos presenciados. Em outros termos, a microanálise pode ser definida como “o estudo da interação através da análise etnograficamente orientada por registros audiovisuais (...), [que serve para] documentar os processos interativos em detalhes e precisão ainda maiores do que é possível com a observação participante” (MATTOS, 2003, p. 23).

A utilização da microanálise vem sendo aplicada com eficácia em estudos sobre as interações em sala de aula, comumente envolvendo problemáticas como métodos de ensino, práticas avaliativas, formação de professores e o desenvolvimento por meio do processo de ensino-aprendizagem (MATTOS & CASTRO, 2005; CASTRO, 2005; PLETSCHE, 2005; LAPLANE, LACERDA & KASSAR, 2006; ERICKSON, 2008).

Diferentemente da transcrição da gravação em fita de áudio, a transcrição da gravação em vídeo permite dar ênfase e significado às formas de envolvimento entre as pessoas no contexto analisado. Isto exige do pesquisador um detalhamento não só em termos de transcrição verbal, mas também não-verbal (MATTOS, 2001; PLETSCHE, 2005).

Este instrumento foi incorporado como procedimento de pesquisa a partir de 2008, durante as observações sobre as práticas pedagógicas realizadas com Mariana e suas interações em sala de aula. Ressaltamos que os demais sujeitos da pesquisa não foram filmados pelas dificuldades encontradas para obtermos as autorizações dos responsáveis de todos os alunos integrantes das turmas. As filmagens realizadas com a turma de Mariana foram autorizadas formalmente pelos pais e pela escola.

Todas as imagens de vídeo foram transcritas e organizadas em vinhetas com a indicação do horário e a ação dos sujeitos observados. Existem diferentes formas para organizar as imagens transcritas, conforme exemplificado nos quadros abaixo.

Quadro 11 - Exemplos de transcrição das imagens de vídeo

Mês	Dia	Hora	Descrição das imagens
Maio	29	15h	Na maternidade. Visita dos parentes. A M está na cama com Lucas ao seu lado. Este dorme tranquilo. As pessoas conversam, mas ele não acorda.
		16:02	Lucas, meio adormecido, está no colo do P.A M recebe Lucas para amamentá-lo no seio. Este não consegue pegar o bico do seio e chora. Após alguns minutos consegue pegar e pára de chorar, mas o leite não sai. Lucas fica calmo. Os olhos permanecem fechados.

Fonte: Pino (2005, p. 275)⁹⁸

Hora	Descrição das imagens
08:13:14	— No pátio a professora itinerante caminha de mão dada com o aluno especial e a coleguinha de turma em direção ao pátio interno da escola.
08:13:37	— A professora itinerante conversa com as crianças e as convida para brincar. (Evento coletado em 25/06/04)

Fonte: Pletsch (2005, p. 60)⁹⁹.

Para analisar a percepção da professora sobre o processo de ensino-aprendizagem de Mariana, lembrando que foi a única aluna filmada, propusemos também o preenchimento mensal pela professora de uma “ficha” (anexo V). Essa ficha foi adaptada com base nos trabalhos de Correia (1999) e do INDEX do *Centre for Studies in Inclusive Education* (CSIE) (BOOTY & AINSCOW, 2002).

Observamos e filmamos a aluna até o final do primeiro semestre letivo (julho de 2008). É importante inferir que, naquele período, a aluna teve inúmeras convulsões e foi internada em hospitais da região diversas vezes. Em função disso, faltou muito às aulas. Logo, das 12 seções de vídeo previstas só realizamos seis, cada uma com duração média de 40 minutos.

4.4.3. Terceira fase – análise dos dados

A análise das informações colhidas em campo ocorreu de modo constante durante toda a investigação. Essa conduta permitiu definir prioridades, como, por exemplo, que eventos deviam ser mais observados e quem devia ser entrevistado.

⁹⁸ Esses registros se referem à filmagem de uma criança desde o nascimento a um ano de idade (maio de 1996 a maio de 1997), realizadas por Angel Pino, analisadas e publicadas pelo mesmo autor em 2005.

⁹⁹ Os registros se referem à uma pesquisa etnográfica realizada com professores itinerantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

No entanto, a análise formal e sistemática teve início somente após o fim da coleta de dados. Nesse momento, o distanciamento temporário do campo foi importante para que construíssemos um fio condutor que desse coerência teórica à análise da imensa quantidade de informações colhidas.

A leitura e releitura das notas de campo, entrevistas e documentos possibilitaram confirmar as diferentes inferências registradas no diário de campo, bem como analisar as recorrências e discrepâncias nas ações dos sujeitos observados. O entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados, denominada de triangulação, serviu para checar e validar os dados obtidos para comparar e estabelecer relações entre as informações coletadas.

A permanência prolongada no campo se mostrou fundamental. Com base na triangulação dos dados foi possível detectar as divergências entre os mesmos, os pontos de tensão, as contradições e as expressões de um modo singular de ser, de pensar ou agir. Em síntese, a triangulação “dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação” (SARMENTO, 2003, p.157).

Para analisar os dados, utilizamos a técnica conhecida como análise de conteúdo, com base no referencial de Bardin (1977), Minayo (2000), Pletsch (2005) e Glat (2008). Segundo esses autores, a análise de conteúdo abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados.

A pré-análise é a fase da organização e sistematização dos dados em que ocorre uma retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos dados.

Na fase de exploração do material, a mais longa da análise, todos os dados “brutos” da pesquisa foram codificados para que fosse possível uma maior compreensão do material. Ou seja, o material foi organizado em núcleos temáticos que originaram, por sua vez, as categorias temáticas de análise.

A análise foi realizada a partir da triangulação dos dados coletados na observação participante, nas entrevistas abertas e semi-estruturas e na leitura dos documentos, bem como nas imagens de vídeo. Para tal foram realizadas inúmeras leituras e releituras de todos os dados coletados. Muitas vezes, utilizamos o computador

como auxílio, com o item “localizar palavras do Word”, para verificar as aproximações temáticas¹⁰⁰.

Em seguida, utilizamos a ferramenta de recorte e colagem para reunir os fragmentos referentes a cada uma das categorias num único arquivo (ZIBETTI, 2005; PLETSCHE, 2005; FONTES, 2007). É importante ressaltar que a organização das categorias temáticas seguiu os pressupostos do método indutivo, a partir dos objetivos pretendidos na pesquisa. Esse método é entendido como o significado atribuído aos dados a partir das interpretações teóricas (CASTRO, 2006).

Nesse momento, novas leituras foram necessárias. Para Zibetti (2005) é o processo do qual se passa da análise para a teorização e a escolha dos fragmentos e das cenas que exemplificarão as afirmações feitas com base nos dados.

Em outras palavras, ao longo da leitura e da organização dos dados foram emergindo categorias analíticas que nos ajudaram a estabelecer as inter-relações necessárias para a compreensão dos mesmos. Neste processo, os dados coletados foram continuamente confrontados com o referencial teórico estudado.

Nos próximos capítulos apresentaremos os dados da pesquisa. Procuramos ao longo dos últimos capítulos cotejar a relação entre as práticas realizadas pelas professoras, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente com deficiência mental. Além disso, evidenciamos os processos aos quais esses alunos eram expostos, em relação às exigências de ensino-aprendizagem do conteúdo escolar.

¹⁰⁰ Como aponta Mattos (2006), já existem inúmeros softwares que poderiam agilizar o árduo trabalho de análise; infelizmente, no Brasil, ainda são pouco usados na área educacional.

5

A escolarização de alunos com deficiência mental sob a ótica das práticas pedagógicas e do currículo

A escola pode ser considerada como um dos espaços mais privilegiados de expressões culturais, exigindo por parte de quem executa as práticas pedagógicas, desenvolver projetos de construção de saberes, envolvendo a concretude democrática nas decisões e adequação dos temas que atendam aos interesses dos atores do processo, contestando sujeitos de dominação da história, a partir de veicular práticas de sala de aula às questões de políticas maiores (GIROUX, 1988).

Este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a configuração e o entrelaçamento das práticas pedagógicas e do currículo presentes nas ações docentes dirigidas para alunos com deficiência mental matriculados em classes regulares. Para conhecer e analisar os processos que constituem as práticas docentes é preciso entender como se organiza, seleciona-se e distribui-se o conhecimento e as seqüências didáticas vividas por professores, alunos e demais agentes escolares que participam desse processo direta ou indiretamente. Ademais, é preciso levar em conta o papel social da escola moderna, entendida aqui como *locus* cultural privilegiado para o desenvolvimento e a humanização das pessoas por meio dos conhecimentos construídos e sistematizados historicamente.

Para tanto, inicialmente definimos o conceito de prática pedagógica e o seu entrelaçamento com o currículo. Em seguida apresentamos as diretrizes oficiais sobre o currículo. A partir disso, analisamos os dados empíricos coletados durante a pesquisa de campo.

5.1. As práticas pedagógicas e seu entrelaçamento com o currículo

O conceito de prática pedagógica apresenta-se na literatura sob diferentes abordagens. Para Garcia (2005), a prática pedagógica pode ser dividida em “práticas pedagógicas de caráter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas”. A autora explica que a primeira diz respeito à perspectiva social pela qual se compreende a

educação escolar como um espaço cultural compartilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que se conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda se refere à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e pelas organizações escolares a que estão inseridos. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais” (GARCIA, 2005, p. 34). Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula.

Em outros termos, as práticas pedagógicas sempre são influenciadas pelas dimensões individuais do docente e pelas influências que recebem do contexto sócio-político e cultural em que a escola está inserida. As palavras de Sacristán (1999) são ilustrativas:

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores. (...) Sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer (p. 91).

O estudo do currículo escolar traz contribuições significativas para entendermos como se dão essas relações nas salas de aula comum com alunos com deficiência mental (sujeitos desta pesquisa). Glat (2007a) reforça esse argumento, ao afirmar que o currículo — concebido como uma construção sócio-cultural abrangente que envolve as práticas e saberes construídos nos processos e interações do cotidiano escolar — constitui-se como um dos aspectos urgentes a ser investigado frente às mudanças vivenciadas pelas escolas com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Tomando como base as diferentes relações e ações presentes no interior da escola e a influência que recebe das práticas externas a ela, nesta tese usaremos o termo prática associado ao currículo. Entendemos que as práticas curriculares são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais, por sua vez, são vinculadas ao processo histórico cultural dos sujeitos partícipes. Nessa perspectiva, as práticas curriculares são desenvolvidas de forma coletiva e não individualizada pelos diferentes sujeitos presentes na instituição escolar, especialmente professores e alunos, considerando as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar.

Nesse processo o agente primordial é o professor, pois as suas experiências como professor e ex-aluno, as características da turma, bem como a organização da instituição escolar e as prescrições curriculares do sistema no qual se insere, acabam por definir suas opções didáticas (LUNARDI, 2004). Para a referida autora, compreender a interação e a prática em sala de aula a partir dessas escolhas significa escrutinar um pouco de cada um desses aspectos. Ainda segundo ela, as opções e práticas curriculares dos professores acabam por determinar o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dos conteúdos escolares. Em outras palavras, as práticas curriculares são:

Práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espço) envolvendo práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares (LUNARDI, 2005, p.4).

Isso reforça, mais uma vez, a necessidade da análise das práticas curriculares no cotidiano escolar (micro-contexto) com os processos macro-estruturais, vinculados às políticas públicas educacionais e dinâmicas socioculturais e econômicas da atualidade. Por isso, é importante termos clareza sobre os pressupostos curriculares presentes nas diretrizes oficiais. Lunardi (2008) aponta que a compreensão das práticas curriculares de sala de aula somente é possível nessa perspectiva.

No Brasil, ao longo da década de noventa, cresceram as discussões sobre práticas curriculares, especialmente a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) elaborados em consonância com o artigo 210 da Constituição Federal. Os PCNs, tal qual as políticas de inclusão escolar, sofreram influências dos organismos internacionais em sua elaboração (FERREIRA, 2005). Foge ao escopo dessa tese fazer uma análise elaborada a respeito¹⁰¹. Contudo, devemos ressaltar que a política de educação inclusiva dirigida às pessoas com necessidades educacionais especiais não está presente nos PCNs, na medida em que os mesmos centralizam a educação para diferenças de etnia, classe e gênero, fazendo somente uma vaga referência à escolarização das pessoas com deficiências ao estabelecer uma

¹⁰¹ Não é nosso objetivo fazer uma análise ampliada do currículo e os diferentes significados presentes nos PCNs. Para tal, sugerimos a leitura de Cury (1996), Santos (2002); Bonamino e Martinez (2002) e Ferreira (2005).

educação nos pressupostos da *educação para todos* e da Educação Especial (OLIVEIRA, 2007).

A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais só foi incorporada ao conjunto dos PCNs em 1998, depois da institucionalização dos mesmos, por meio do documento “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1998), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Em nossa avaliação, de certa forma, reproduziu-se com isso a histórica estruturação da educação regular e Educação Especial como sistemas paralelos, pela qual o aluno com necessidades educacionais especiais continua sendo de responsabilidade exclusiva da Educação Especial. Em 2005, os conceitos de flexibilização e adaptação foram reforçadas em âmbito nacional por meio do documento “Subsidiário à política de inclusão” (BRASIL, 2005), elaborado a partir dos pressupostos contidos no documento “Temário aberto sobre Educação Inclusiva” publicado pela UNESCO, em 2004¹⁰².

No documento das Adaptações Curriculares o conceito de currículo é amplo e deve ser construído a partir do projeto-político-pedagógico da escola, que envolve a identidade da instituição, sua organização e funcionamento, e ao papel que exerce, a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura. Portanto, deve incluir as experiências postas à disposição dos alunos, planejadas no âmbito da escola, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos. Por último, o documento ressalta que não se fixa no que há de especial na educação dos alunos, mas flexibiliza a prática educacional para atender a todos (BRASIL, 1998). Para tal o conceito de currículo se organiza:

Desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que se concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (BRASIL, 1998, p. 31).

Para Silva (2008), essa compreensão de currículo em que se entrecruzam mudanças sociais e educativas, pode estar focando apenas as mudanças nas concepções pedagógicas da escola e dos professores quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A autora também aponta que essa modificação ou adaptação no currículo parece passar “tão somente pela garantia de

¹⁰² Uma análise detalhada sobre como se delineou o conceito de flexibilização e de adaptações curriculares nesses documentos foi realizada por Garcia (2007).

maior apoio aos professores, no que diz respeito às respostas que devem dar aos alunos que sentem/apresentam dificuldades na sua aprendizagem” (p. 5).

No que se refere à organização do currículo, o documento delineia três níveis: 1º) adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual; 2º) adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula; 3º) adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno. O conceito de adaptação curricular empregado nesses níveis aparece como:

Possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educando (BRASIL, 1998, p. 33).

Garcia (2006) critica a suposta flexibilização/adaptação ou adequação do currículo, termo usado na atualidade. Para ela isso pode representar um acesso restrito dos alunos com necessidades educacionais especiais aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, uma vez que propõem “eliminação de conteúdos básicos do currículo” e de “objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporariamente ou permanentemente” (BRASIL, 1998, p. 38-39).

A autora argumenta que, mais uma vez, o processo de ensino-aprendizagem está calcado nas condições individuais do sujeito em contato com o currículo, e não uma estratégia alternativa e criativa voltada à construção de novas possibilidades de aprendizagem. Em outro texto, Garcia (2007) sustenta que essa concepção acaba por reforçar o modelo médico-clínico da Educação Especial.

Oliveira (2008), por outro lado, discorda, dizendo que a ênfase das adaptações é o currículo e a escola entre si associadas, cuja relação deve ser pensada na dialética entre o geral e o particular. Partilhamos dessa opinião. Ademais, apesar do grande número de instituições filantrópicas que continuam perpetuando o modelo clínico de Educação Especial, o número de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns públicas vem paulatinamente crescendo nos últimos anos (BRASIL,

2008). Igualmente cresce o número de pesquisas educacionais que denunciam e propõem alternativas ao modelo médico, bem como mostram que as questões relacionadas à Educação Especial estão cada vez mais presentes na agenda da educação geral (NENES & FERREIRA, 1993; NUNES, GLAT, FERREIRA, MENDES, 1998; MENDES, FERREIRA & NUNES, 2003; FONTES, 2007; GLAT, 2007, 2008). Acreditamos que esses dois aspectos, associados também ao impulso das políticas pró-direitos educacionais e sociais dirigidas para as pessoas com necessidades educacionais especiais e a participação dos pesquisadores da área em diferentes reuniões científicas — como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) —, estão forçando uma resignificação da área de Educação Especial, no sentido de superar o modelo criticado por Garcia.

Um último aspecto presente nas preocupações de Garcia (2006) repousa sobre as possíveis conseqüências que as flexibilizações e as adaptações no currículo — fortemente presentes na política de Educação Especial brasileira na perspectiva inclusiva, pautadas pela restrição dos conteúdos da Educação Básica para os alunos com necessidades educacionais especiais — podem provocar em toda Educação Básica. A autora acredita que essas medidas podem ser estendidas ao conjunto da Educação Básica, uma vez que a política central consiste em oferecer uma escolarização que atende apenas às “necessidades Básicas de aprendizagem”, pautadas em pressupostos econômicos de custo-benefício. Uma das decorrências dessa visão parece estar presente no discurso daqueles que defendem a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum utilizando-se da política de inclusão sem, contudo, manifestarem preocupações com o desenvolvimento de aprendizagens necessárias para a participação desse sujeito-aluno de forma autônoma na vida social.

O conceito de adaptações curriculares também é criticado por Batista & Mantoan (2007). Para essas autoras, ao “invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (p.17). Ainda segundo essas autoras o conceito propõe que apenas alguns alunos conseguem se “adaptar” ao modelo excludente de escola em vigor, enquanto os demais por serem considerados “casos mais graves”, jamais poderão ser incluídos nela. Nesse sentido, as autoras defendem que todos devem ser incluídos, alegando que a escola e as próprias concepções negativas dos profissionais que nela atuam são os maiores obstáculos nesse processo.

Embora o conceito de flexibilização/adaptação e mais recentemente de adequação curricular mereça maiores análises críticas, se o tomarmos como uma possibilidade de reestruturação do currículo comum nacional prescrito para todos os alunos, agora também dirigido para os alunos com necessidades educacionais especiais — diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para esses alunos era totalmente diferente daquele oferecido aos demais¹⁰³ — o mesmo representa um avanço para o processo de escolarização desses sujeitos.

Nesta e outras perspectivas as adaptações curriculares, sobretudo na escolarização de alunos com necessidades mais acentuadas, vem sendo discutidas por diferentes autores (CORREIA, 1999; GONZÁLES, 2002; GLAT & OLIVEIRA, 2003; GOMES, 2005; GLAT, 2007; 2008; OLIVEIRA & MACHADO, 2007; CARVALHO, 2008; OLIVEIRA, 2008). Apesar das inúmeras semelhanças entre as discussões apresentadas pelos mesmos, consideramos pertinente fazer a apresentação sucinta de algumas propostas envolvendo o conceito de adaptações curriculares.

Para Glat (2007, 2008), a política de educação inclusiva demanda que a escola transforme concepções e práticas tradicionais de educação pautadas no déficit do aluno para uma concepção curricular flexível que se adapte às suas necessidades específicas e que propicie a aprendizagem e construção de conhecimentos. A autora enfatiza que “adaptar um currículo não significa empobrecê-lo, mas em rever as estratégias e recursos usados para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa participar de todas as atividades da escola” (p.5). As propostas de Gonzáles (2002) e Carvalho (2008) seguem na mesma linha.

Oliveira e Machado (2007) defendem que a diversidade presente em sala de aula exige adaptações e que o desenvolvimento de um currículo único, pode ampliar “as práticas excludentes, agora sob a forma do descaso e do abandono destes alunos ao “fundo da sala de aula” e aos perigosos rótulos das “dificuldades de aprendizagem” (p.40). A este respeito, argumentam que a escola só se tornará de fato inclusiva se oferecer as adaptações curriculares. No entanto, as autoras alertam também que além de modificações curriculares é preciso haver: a) predisposição política para a inclusão; b) um novo paradigma em educação, que tenha como pressuposto o respeito à diversidade, como condição para a inclusão de todos os indivíduos socialmente excluídos (por

¹⁰³ Conferir Lei nº. 5.692 de 1971, alterada, em 1982, pela Lei nº. 7.044. Ambas as Leis recomendam “currículos especiais” para atender alunos com deficiências. Também temos a elaboração, em 1979, a “Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis”, elaborada pelo CENESP. Uma análise detalhada sobre tais documentos foi realizada por Ferreira (1989, p. 92 até 102)

gênero, etnia, religião, cultura, ou por apresentarem necessidades especiais); c) a preocupação com a integração plena, socioafetiva, desses indivíduos (p. 41). Para elas, todas essas condições se expressam no currículo.

Oliveira (2008), ressalta que para efetivar a proposta de uma educação inclusiva, que atenda de forma adequada às necessidades educacionais especiais, a escola deve ter autonomia para realizar as modificações necessárias para garantir a aprendizagem de todos. Dentre essas modificações a autora cita as adequações curriculares individuais. Também se refere ao sistema de suporte pedagógico especializado para acompanhar o processo do aluno com necessidades educacionais especiais, nesse caso dirigindo-se especificamente para o aluno com deficiência intelectual (termo usado pela autora), como uma adequação no currículo. Essa proposta possibilita ao aluno a “permanência, participação e convivência na escola, como também o acesso ao conhecimento historicamente acumulado (através de seu acesso ao currículo)” (p.131).

Nessa perspectiva, há também aqueles que defendem projetos alternativos e diferenciados para a educação das pessoas com deficiências em classes comuns. Para Góes (2004) é preciso oferecer projetos diferenciados para que ocorra desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e não apenas promover ajustes na estrutura curricular. Ao proporcionarmos um ensino indiferenciado para essas pessoas, não temos como explorar a plasticidade do funcionamento humano. Nesse caso, a autora defende alterações no currículo e nas metodologias, mas defende também o suporte efetivo ao professor.

Ferreira (2007c), por sua vez, acredita que para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles com deficiência intelectual¹⁰⁴, no espaço da sala de aula comum junto com a proposta desenvolvida para os demais alunos, seria preciso traçar diretrizes curriculares que sustentassem a inclusão dos mesmos. Para tal, propõe o conceito de letramento como princípio organizar das adaptações do currículo no ensino básico. Segundo sua interpretação, essa perspectiva possibilitaria ao professor desenvolver diferentes possibilidades de atuação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos em seu desenvolvimento escolar em particular. Em suas palavras, o letramento “parece ser uma alternativa que orienta o percurso educacional de forma a viabilizar as condições de educação necessárias ao muito do que tais alunos podem vir a ser” (p. 107).

¹⁰⁴ Termo usado pela autora.

Parece-nos que ao entender o conceito de letramento “tanto como processo como o estado de imersão do sujeito em práticas que usam a escrita e outras formas icônicas, como sistema simbólico, para tornar significativas as práticas discursivas, nas quais ocorrem diferentes níveis de habilidades de ler e escrever” (p.106), a autora pressupõe a alfabetização desses sujeitos. A indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, tanto em sua perspectiva teórica, quanto na perspectiva da prática pedagógica é defendida por Magda Soares (2004). No próximo capítulo, apresentaremos esses conceitos em suas especificidades e, com base nos dados da pesquisa ampliaremos a discussão ao processo de escolarização de pessoas com deficiência mental.

Apesar das diferenças e das singularidades presentes nas concepções anteriormente apresentadas, todos os autores defendem mudanças na estrutura curricular para atender e promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classe comum do ensino regular.

Todavia, não podemos deixar de lembrar que, em âmbito nacional, embora os professores tenham “autonomia” para, a partir do currículo oficial, realizar suas práticas, são obrigados a participar de avaliações nacionais realizadas com base no currículo prescrito pelos PNCs. Caso não consigam “bons resultados” nessas avaliações, correm o risco de perder recursos para a sua escola. Nesse contexto, as avaliações nacionais aumentam o controle sobre as atividades docentes. A elaboração e aplicação de tais avaliações seguem critérios de eficiência construídos fora do espaço escolar a fim de alcançar “resultados acadêmicos previamente programados” (TURA, 2008, p. 151). Durante as observações de campo uma das professoras chegou a comentar as dificuldades vividas pela escola para flexibilizar o currículo, afirmando que *“tem consciência de que os programas oficiais, muitas vezes, são desarticulados com a realidade da escola e do aluno, mas os cumpre para não prejudicar os alunos e a escola nos exames nacionais”* (Fala de uma professora registrada no diário de campo, 2.03.2007).

A partir dos diferentes argumentos apresentados e levando em consideração as realidades observadas, defendemos ser necessário implementar alternativas e/ou mudanças nas práticas curriculares para que os alunos com necessidades educacionais possam participar das atividades escolares. Entretanto, essas mudanças devem constituir caminhos pedagógicos alternativos para atingir os mesmos objetivos. Isto é, os alunos com necessidades educacionais especiais por meio de metodologias e processos

educacionais diferenciados teriam acesso a conhecimentos significativos assim como seus colegas.

A seguir, discutiremos os dados da pesquisa no que diz respeito às práticas curriculares da escola, sobretudo aquelas prescritas no projeto pedagógico, e da sala de aula, diretamente relacionadas com os processos, mediações e atividades didáticas desenvolvidas pelos professores para os seus alunos.

5.2. As práticas curriculares na escola

Durante o período em campo foi possível verificar que ambas as escolas seguiam formalmente as diretrizes da SME/RJ para o desenvolvimento de suas práticas curriculares. Estas, por sua vez, em consonância com os referenciais federais, foram apresentadas em 1996 com o nome de *Núcleo Curricular Básico - Multieducação* (1996). A organização curricular da Multieducação foi elaborada tomando como base os princípios sócio-interacionistas de Piaget e, sobretudo, de Vigotsky, articulando princípios educativos e núcleos conceituais. Os princípios educativos passam pelos termos meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem. Os núcleos conceituais, por sua vez, referem-se a identidade, tempo, espaço e transformação.

A partir do trabalho articulado entre esses princípios e conceitos, as escolas deveriam elaborar os seus projetos políticos pedagógicos no sentido de possibilitar uma estrutura curricular em que se privilegiassem propostas interdisciplinares que trabalhassem conteúdos significativos, articulados, expressos em conteúdos básicos (MULTIEDUCAÇÃO, 1996; BARREIROS & FRANGELLA, 2007). Para tal, algumas escolas da Rede, como é o caso da escola B, optaram por realizar suas práticas curriculares sob a forma de projetos. O trecho abaixo extraído do projeto pedagógico da escola **B** mostra esse aspecto.

Quadro 12 – O currículo e a metodologia da escola **B**.

CURRÍCULO E METODOLOGIA

Como metodologia de trabalho, a escola propõe-se a organizar projetos, visando o envolvimento e a participação dos professores. Esses projetos e sub-projetos se interligam com os conteúdos curriculares (...) [que] deverão estar pautadas a proposta da Secretaria Municipal de Educação que é a Teoria Sócio-Construtivista.

Fonte: Projeto Político Pedagógico escola **B** (2006/2007).

A Multieducação apresenta em suas diretrizes um capítulo específico dirigido para a Educação Especial, intitulado “A Educação Especial e o Núcleo Curricular Básico”, no qual os princípios fundamentais da educação e dos núcleos conceituais propostos no documento devem:

Ser os mesmos para todos os alunos, **sendo necessário promover adaptações curriculares** de modo que os alunos portadores de necessidades educativas especiais sejam atendidos em suas especificidades (grifo nosso).

Nesse documento as adaptações curriculares são entendidas de forma ampla, relacionadas ao conceito de diversidade. Não se propõe a eliminação de objetivos, conceitos ou conteúdos; mas sim, a partir do conhecimento das necessidades dos alunos, prescreve-se uma seleção dos recursos necessários para atingir os objetivos propostos para todos os alunos da Rede (MULTIEDUCAÇÃO, 1996). O documento afirma que as adaptações curriculares abarcam desde simples adequações físicas ou materiais, até adaptações maiores nos conteúdos, nas estratégias de ensino-aprendizagem e nos objetivos.

Essa perspectiva fica mais clara nas premissas do documento elaborado pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2004, o qual recomenda as seguintes orientações para as escolas na elaboração de sua proposta curricular:

- O currículo não deve trabalhar só com o conhecimento acadêmico propriamente dito, mas também com a cultura, a identidade e a subjetividade.
- O currículo deve ser desenhado tendo como objetivo geral a redução de barreiras atitudinais e conceituais, e pautar-se em uma resignificação do processo de aprendizagem e na sua relação com o desenvolvimento humano.
- Para atender à diversidade, garantindo a inclusão e participação efetiva de todos os alunos, inclusive aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as atividades escolares, o currículo deve ser, antes de tudo, flexível. Um currículo flexível é aquele que é passível de adaptações tanto de objetivos quanto de metodologias de ensino, mantendo, porém, a base comum.
- Estas adaptações pedagógicas, acima citadas, realizam-se no âmbito do currículo escolar geral, podendo ser parte integrante do projeto político

pedagógico; do currículo de cada classe, incluindo a programação das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos; e também a nível individual, elaboradas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

- O currículo não pode ser estruturado de tal forma que não permita novas experiências que o oxigenarão, nem ser tão fluido a ponto de deixar as práticas educativas acontecerem de maneira desarticulada (MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2004, p. 2-3).

Ao analisarmos as práticas curriculares da escola **B**, observamos que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais faz parte do planejamento contido no seu projeto pedagógico (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007/2008). Este é entendido como o planejamento teórico-metodológico da escola, no qual devem estar discriminadas as ações a serem realizadas ao longo do ano letivo, bem como a seleção e prioridade dos temas e conteúdos a serem trabalhos. As ações pedagógicas são orientadas pelo princípio da diversidade proposto pela Multieducação, como destacado no próprio título do projeto “*Ser diferente é normal: respeitar é essencial*”.

Vale destacar que os alunos com necessidades especiais incluídos em turmas comuns (menos de 1% dos alunos matriculados na escola)¹⁰⁵ fazem parte do planejamento geral. No entanto, os alunos de classe especial — na sua maioria com deficiência mental (6 turmas do total de 10) —, são objeto de um planejamento específico no âmbito do referido projeto. Esse planejamento prioriza o trabalho pedagógico por meio de atividades que desenvolvam “*o processo de leitura e escrita (...) [para] favorecer nossos alunos na apropriação do código lingüístico e muito mais, estaremos ampliando as possibilidades desses alunos serem integrados em turmas regulares*” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA B, 2007/2008).

Ainda sobre o projeto pedagógico Glat (2008) chama atenção para o perfil democrático da sua gestão, uma vez que a elaboração do projeto pedagógico contou com participação de toda a comunidade escolar, não só da equipe técnico-pedagógica e corpo docente, mas também do grêmio estudantil e do Conselho Escola Comunidade

¹⁰⁵ Os dados da Secretaria de Educação Especial mostram que, em 2007, 52% dos estudantes com necessidades educacionais especiais foram matriculadas em classes regulares e 48% em classes e/ou escolas especiais (BRASIL, 2008).

(CEC)¹⁰⁶. Este, segundo a autora, é um dado digno de nota, uma vez que embora o projeto político seja uma ferramenta importante para nortear o planejamento e os princípios pedagógicos a serem seguidos pelos professores durante o ano letivo, nem sempre é resultado de um trabalho reflexivo construído de forma coletiva.

Na escola A, a coordenação pedagógica informou-nos que estavam revisando o seu projeto pedagógico e reclamou que não tinham tempo para finalizar o trabalho, pois estavam (se referindo também a diretora e diretora adjunta) se desdobrando para atender as demandas externas à escola em função dos poucos auxiliares administrativos. Dessa forma não foi possível acessar o projeto pedagógico até o término do trabalho de campo.

A quantidade de tarefas deixadas sob a responsabilidade da gestão da escola (relatórios e planejamentos) foram igualmente observadas por Tura (2008). Em sua análise, isso é um dos reflexos das novas políticas de gestão escolar, pelas quais, por meio do discurso da “autonomia escolar”, mantêm-se as equipes atreladas “às metas estabelecidas nas instâncias regionais e centrais de administração da educação escolar” (p. 146). Há uma carga excessiva de trabalho e de demandas a serem cumpridas, com poucos recursos humanos e financeiros para atender em curtos prazos as inúmeras “prestações de contas” solicitadas. Esse trabalho, ainda segundo a referida autora, acaba se tornando, por vezes, estafante. Durante os quase três anos em campo confirmamos que as demandas em sala de aula também aumentaram. Para ilustrar, selecionamos o registro do diário de campo a seguir:

Entrei na sala logo depois do recreio. Sentei numa cadeira ao lado da mesa da professora, pois não havia outro lugar para sentar. Notei que a professora estava muito pálida, veio ao meu encontro e perguntei se estava tudo bem. Ela fez uma cara de que as coisas estavam muito difíceis. Sentou ao meu lado e começou a desabafar. Disse que diante de todas as dificuldades que tem que enfrentar com a turma com dois alunos incluídos que demandariam um apoio específico (um surdo e um diagnosticado como deficiente mental), ainda tem o restante da turma que precisa aprender o conteúdo estipulado para o ano do ciclo e isso, é impraticável, pois a turma não entende o que escreve, ainda segundo ela, não foi alfabetizada no terceiro ano do ciclo. Além disso, ainda preciso parar a aula para verificar as agendas para ver se o responsável confirmou a participação no evento programado pelo município. Sem contar que sofre pressão da coordenadora pedagógica para cumprir as exigências como: preencher o diário de

¹⁰⁶ É um conselho deliberativo formado por representantes da direção escolar, professores, pais e alunos que se reúnem periodicamente, a fim de discutir assuntos relacionados à organização escolar, desde a prestação e aprovação de contas até projetos de cunho político-pedagógico.

classe incluindo os relatórios individuais dos 29 alunos. Em suma, tudo segundo a professora é um acúmulo de funções, uma sobrecarga de coisas que vão contribuindo para o desgaste e desespero do professor (Registro em diário de campo, 26.04.2007).

Em outro registro, o aumento das exigências “de controle” é visto como um elemento que dificulta a realização de um trabalho que atenda adequadamente os alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum. Um dos registros no diário de campo faz referência a este aspecto:

Vejo a inclusão como fajuta, pois não temos o mínimo necessário para trabalhar. Cada vez mais são mais exigências para preencher papéis e relatórios de toda ordem (Registro em diário de campo, 6.10.2006).

Situações semelhantes foram observadas em diferentes momentos da pesquisa em ambas as escolas. Se tomarmos as estatísticas oficiais, apresentadas no capítulo dois como parâmetro, essa realidade parece ser bastante comum nas escolas públicas brasileiras. É claro que observamos experiências positivas durante a pesquisa, como veremos adiante, mas a questão é que as crianças com e sem necessidades educacionais especiais, como mostra uma das falas acima, não estão tendo aprendizagens significativas, não estão sendo alfabetizadas, mesmo estando no terceiro ano do ciclo. A discussão em torno da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais precisa levar em consideração as situações concretas da vida escolar.

Outro aspecto que verificamos ao longo das observações de campo foram as diferentes dinâmicas encontrados pelos professores para realizar os seus planejamentos. Os professores da escola **B** realizavam seus planejamentos em pequenos grupos inicialmente e depois discutiam no grande grupo. A opção pelo trabalho em grupo, segundo a coordenadora pedagógica, favorecia e fortalecia não só o trabalho em equipe, como possibilitava aos professores trocas de experiências bem sucedidas, especialmente no que se refere aos alunos com dificuldades de aprendizagem (onde se inserem os alunos com necessidades educacionais especiais). Essa prática era desenvolvida, geralmente, nos Centros de Estudos que ocorrem quinzenalmente em todas as escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com paralisação parcial ou total das aulas. O quadro abaixo sintetiza o planejamento de um desses dias de Centro de Estudo dessa escola:

Quadro 13 - Planejamento para o Centro de Estudos Integral

Planejamento para o Centro de Estudos Integral:
<ul style="list-style-type: none">• 8:00 às 8:45 – confraternização e troca informal.• 8:45 às 9:15 – informes pedagógicos do dia1. Discussão sobre a produção de textos dos alunos;2. Informes sobre o registro de atividades diárias;3. Organização e discussão sobre o início de oficinas (recuperação);4. Elaboração e fechamento do PPP 2007;5. A importância dos registros do diário de classe e a sua devolução;6. Apresentação das turmas e dos alunos;7. Planejamento e (re)planejamento;8. Observações e diagnóstico inicial do professor sobre a turma;9. A escrita da ata de reunião dos responsáveis;• 9:15 às 0:45 Atividades PPP 20071. <i>“TERRA: EU TAMBÉM FAÇO PARTE”</i>2. Trabalho em pequenos grupos;3. Trabalho coletivo;4. Trabalho auto-avaliativo;• 10:15 às 11:15 – troca entre as professoras• 11:15 às 11:45 - informes direção• 11:45 às 12:45 – almoço• 12:45 às 14:00 trabalho registro de classe• 14: 00 às 15:00 – atendimento individual dos professores pela coordenação; atendimento das equipes pela coordenação.• 15:00 às 16:30 – organização e planejamentos em pequenos grupos e arrumação das salas (individual).

Fonte: Diário de campo, 28.02.2007.

Na escola A os planejamentos se davam individualmente e esporadicamente em pequenos grupos e o espaço do Centro de Estudos era usado para discutir informes da SME/RJ e da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), bem como para resolver assuntos internos da escola, como, por exemplo, a compra e distribuição de materiais pedagógicos. Isso evidencia que, apesar de pertencerem para uma mesma Coordenadoria, as escolas organizam e estruturam suas atividades adotando dinâmicas diferenciadas.

Ainda no que concerne ao Centro de Estudos acreditamos que o “mesmo é profícuo para a formação continuada dos professores” (GLAT, 2008, p.57). A nosso ver esses espaços poderiam ser usados como espaço alternativo de formação continuada, especialmente por meio da pesquisa-ação que privilegia a construção de conhecimentos de forma colaborativa entre professores da escola e da universidade.

No que se refere à política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns, apesar de concepções contraditórias e, muitas vezes, negativas sobre as possibilidades dos alunos, como veremos adiante,

ambas as escolas mostraram-se favoráveis, mas apontaram diversas dificuldades. As falas¹⁰⁷ selecionadas a seguir evidenciam esse aspecto:

Eu vejo a inclusão de forma positiva para os alunos que tem dificuldades, como é o caso dos alunos com necessidades especiais. Mas, por outro lado, nos professores temos uma dificuldade muito grande para trabalhar com eles por conta da estrutura mesmo, de apoio pedagógico. Enfim, mas assim olhando para o lado do aluno, principalmente o lado social e afetivo, acho muito importante a inclusão, pois possibilita a eles terem a oportunidade de conviver com os outros alunos que não tem as mesmas dificuldades (Entrevista com professora de turma regular em 23.11.2006).

Eu acho o processo de integração [usado como sinônimo de inclusão] fundamental, acho que a criança tem todos os direitos, apesar das limitações que devem ser respeitadas (Entrevista com professora de turma regular em 18.05.07).

Eu veja a inclusão de forma complicada, porque na prática não é uma inclusão. Na verdade o aluno está sendo colocado na sala de aula, mas você [enquanto professor] não está dando condições nem realizando atividades dirigidas diferentes para que esse aluno se desenvolva junto com os outros alunos. Você se quer tem condições de dar apoio a esse aluno, nem viabiliza as coisas para esse aluno e ele acaba sendo excluído dentro da própria sala de aula (Entrevista com professora de turma regular em 15.05.07).

Em termos sociais o aluno vai muito bem obrigado, mas em termos de aprendizagem, de cognitivo ele nem está alfabetizado, não está aprendendo, logo não está incluído (Fala de uma coordenadora pedagógica registrada em diário de campo em 14.09.06).

Eu acho que na prática é uma falsa inclusão, porque o aluno fica fisicamente no espaço de sala de aula ou dependendo do professor ele fica mesmo de lado. Ou então é tratado de coitadinho. Até as crianças falam assim: ah ele é doentinho. A professora apesar de dizer que na era doente, dizia, por exemplo, está resfriado, o tratava como doente (Entrevista com a coordenadora pedagógica, 9 de julho de 2007).

(...) A inclusão, tudo bem, é muito legal as pessoas terem uma mesma oportunidade, mas para quem está vivendo a inclusão e tem que participar da inclusão fica muito difícil porque é o professor com aquilo que ele sabe, com aquilo que ele aprendeu que é muito pouco, tentando dar uma oportunidade para crianças que precisam de alguma coisa específica, de uma situação específica, de uma forma específica e eu não me sinto apta para fazer isso. Essa é a minha

¹⁰⁷ Como explicitamos na introdução, este estudo constituiu parte de um dos eixos componentes da pesquisa guarda-chuva “Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares”, desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Educação Inclusiva – Ciência e Cultura da Inclusão Escolar”, na qual, durante sua realização, atuamos diretamente na coleta de dados. Por essa razão, esporadicamente algumas falas presentes no relatório final (GLAT, 2008) serão retomadas, porém sob novas análises.

questão, entendo o que é a inclusão, mas a forma que está sendo feita que eu não sei...acho que precisaria estar preparada (Fala de uma professora registrada em diário de campo em 29.09.06).

Às vezes o professor não está capacitado para receber aquele aluno com deficiência, não está em condições pedagógicas. Então fica difícil determinadas inclusões. No meu caso não, porque a aluna com deficiência incluída em minha turma é mais um problema físico, o cognitivo dela, eu posso dizer, é normal. Ela está acompanhando. Mas para determinados tipos de alunos, de anomalia, o professor fica estressado. Você trabalhar com os ditos normais hoje já é difícil, imagina com um aluno com deficiência (Em entrevista com professora regular, em 20.07.2006).

Eu acredito que incluir é você acrescentar, é você colocar mais um em algum lugar. No caso da inclusão educacional que é o que está sendo debatido aqui e conversado, incluir é colocar alguém de repente que tem certa dificuldade, um problema maior na aprendizagem, nessa turma, nessa escola e vai aprender com os mesmos objetivos que os outros. Incluir é isso, é diferente de integrar. Não estou sabendo me expressar bem, eu acho que incluir é diferente de integrar. Incluir é mais profundo vai além do que interagir e integrar são mais momentâneos. Incluir é mais permanente (Professora em entrevista. 21.12.2006).

Como podemos depreender das falas acima, apesar da posição favorável à inclusão, as professoras denunciaram as inúmeras dificuldades que vivem no dia-a-dia. Alegaram que não recebiam o suporte pedagógico necessário para atender às demandas instauradas com a inserção de um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Reconheceram que tais alunos deveriam participar das atividades escolares e se beneficiar dos conteúdos ali ministrados, por meio de atividades diferenciadas, e não apenas se resumirem a ter o convívio social. Anache e Martinez (2007) apontam que o uso de estratégias e recursos diversificados é um dos aspectos centrais para a inclusão. As professoras apontaram ainda que se sentiam despreparadas para a tarefa pedagógica com esses alunos. Esse aspecto vem sendo amplamente discutido por inúmeros autores (BUENO, 1999, 2007, 2008; KASSAR, 2006, 2007, 2008; JESUS, 2006, 2007, 2008; GLAT, 2006; 2008, entre tantos outros). No entanto, parece continuar sendo um dos maiores obstáculos ao processo de inclusão.

Outro aspecto presente nas diferentes falas durante a pesquisa e apontado por uma das entrevistas é a diferença entre integração e inclusão. Os referidos termos eram usados recorrentemente pelos participantes da pesquisa como sinônimos. Em conversa informal, uma das participantes explicou que essa “confusão” do uso de um e de outro está relacionado com as diretrizes oficiais da Rede que continuavam usando o termo

integração e não inclusão. Como vimos em outro capítulo, conceitualmente as duas propostas são distintas.

Durante a pesquisa, também observamos que muitos professores, especialmente da escola **B**, relacionavam o conceito de inclusão com a realidade social em que a escola está localizada. Não é nosso objetivo fazer aqui uma discussão detalhada a respeito, pois os diferentes sentidos dados à inclusão escolar foram amplamente discutidos na pesquisa realizada por Antunes (2007) na mesma escola. No entanto, duas falas merecem ser destacadas:

Aqui na Cidade de Deus, que é uma comunidade excluída e extremamente violenta, são tantos os problemas que acabamos tendo um duplo trabalho de inclusão, precisamos incluir essa clientela na sociedade e na escola (Fala de uma professora, 25.05.2006).

(...) essas crianças da Cidade de Deus são muito especiais, precisam de tudo, pois são excluídas de tudo não tem cidadania, pois para isso teriam que ter no mínimo acesso a saúde, saneamento básico, segurança, entre tantas outras (Fala de uma professora, 25.05.2006).

Um último aspecto que merece registro nesse tópico é a posição ocupada pela Educação Especial. Verificamos ao longo das observações de campo que a Educação Especial, no contexto geral da cultura escolar, continua funcionando como um serviço paralelo ao ensino comum. Como mostrou Antunes (2007), a própria organização dos espaços da Educação Especial, como a localização das salas de aula, os espaços específicos no refeitório¹⁰⁸ e o agrupamento dos profissionais pertencentes à área de Educação Especial durante as diferentes atividades coletivas realizadas na escola, acabam por reforçar esse processo. No entanto, em casos específicos, como veremos adiante, o trabalho entre o professora da classe comum juntamente com o professora da Educação Especial mostrou justamente o contrário.

¹⁰⁸ Sobre os agrupamentos realizados no refeitório tivemos outra interpretação. A nosso ver, essa organização estava relacionada à falta de espaço físico que não atendia corretamente a entrada e saída das cadeiras de rodas. Conseqüentemente, os professores, juntamente dos seus alunos usuários de cadeiras de rodas, ficavam organizados no local mais apropriado para a entrada e saída do refeitório.

5.3. As práticas curriculares na sala de aula: a ação dos professores frente a inclusão escolar de alunos com deficiência mental

Iniciamos este tópico com as falas das professoras quando questionadas sobre o que pensavam sobre suas práticas curriculares no processo de escolarização dos seus alunos e particularmente dos alunos considerados com deficiência mental.

Olha, na minha prática encontro muita dificuldade até pela nossa própria formação, a gente não é preparada para trabalhar com essas crianças e nem as crianças que estão sendo incluídas e nem as crianças com algumas deficiências de aprendizagem, déficit de concentração, a gente não tem essa preparação. Então, na verdade, nós ficamos tentando correr atrás do prejuízo sozinha, praticamente (Professora em entrevista, 15.05.2007).

O meu trabalho é desenvolvido na medida do possível, de modo comum a todos, tentando adaptá-lo da melhor forma à necessidade específica do aluno em questão [referindo-se ao aluno com deficiência mental de sua sala] (Professora em entrevista, 04.04.2006).

No ano passado, em 2005, tive um aluno deficiente auditivo, eu dava aula olhando para ele, fazendo desenhos e dramatizações das histórias para ele entender. Também fazia um trabalho individualizado (quando havia tempo), relacionando palavras e desenhos. Esse ano (2006), a minha aluna Síndrome de Down só produz comigo do lado dela auxiliando-a, incentivando-a. Para mim só deveria ser incluída a criança que tivesse completa capacidade, igual aos outros de nível intelectual. (...) o aluno surdo é diferente, tem condições de relacionar-se com o grupo e no cognitivo ele pode alcançar o mesmo nível que os outros, dentro da limitação dele (Professora em entrevista, 24.08.2006).

A partir das falas das professoras é possível depreender diferentes concepções sobre as práticas curriculares e sobre as possibilidades de aprendizagem oferecidas aos seus alunos com deficiência mental. Mais uma vez a falta de conhecimentos e a “adaptação” das atividades para atender ao aluno especial são apontadas. Contudo, o que mais chama atenção é a última fala, em que a professora revela a baixa expectativa sobre as possibilidades cognitivas de sua aluna com Síndrome de Down, diferentes daquelas evidenciadas ao processo escolar do aluno surdo, o qual, segundo ela “*tem capacidade igual aos outros em termos de nível intelectual*”.

A supervalorização das habilidades intelectuais, conforme já mencionamos, tem se mostrado um grande obstáculo ao processo de inclusão de alunos com deficiência mental. Para Glat (2008), o descrédito direcionado ao desenvolvimento cognitivo desses

indivíduos é comum. Observamos que, nesse caso, as práticas e atitudes direcionadas para os alunos com deficiência mental acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhes são oferecidas.

A baixa expectativa das professoras no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente com deficiência mental, foi destacado por uma das entrevistas como elemento de dificuldade no processo de aprendizagem desses sujeitos. Em suas palavras:

Acho que a inclusão depende do que pensa e faz o profissional-professor que vai trabalhar com ele [aluno com necessidades educacionais especiais]. Esse ano ele pode não aprender nada, mas no ano que vem troca de professora, uma que investe nele, que acredita nesse sujeito, que tem um olhar, aí ele caminha, ele se desenvolve, vai embora (Coordenadora em entrevista, 09.07.2007).

5.3.1. A sala de aula da professora de Andréa

A expectativa sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência mental também ficou evidente no relato da professora de Andréa matriculada na 3ª série — com histórico de quatro anos de classe de progressão¹⁰⁹. Ao falar da sua prática em sala de aula, a professora enfatizou as possibilidades e, não as impossibilidades.

A minha prática pedagógica tem dado bastante certo porque eu tenho uma aluna incluída que você sabe quem é, e já tive outras experiências com alunos incluídos. Tive uma na terceira série que, apesar da limitação dela, eu fazia de tudo para levá-la a se superar, a superar suas limitações, era uma criança que não abria a boca, foi vencendo a timidez, as barreiras e todas as coisas. Então eu acho que a criança tem todo direito, mas, contudo tem que haver o estímulo. Tem que ter. Em meu dia-a-dia em sala de aula procuro nunca isolar a criança deficiente, pelo contrário, procuro inseri-la dentro da turma. Ele não se sente diferente, ele é até mais ajudado, mais assistido, a turma por ser muito unida respeita a limitação do colega, respeita numa boa e ajuda mais ainda, colabora mais. E na hora que eu faço uma avaliação com a aluna incluída, em que a aluna se manifesta e se faz presente, os outros entendem que tem que ser vista de uma maneira diferente e ainda ajudam, valorizam. Eu acho isso muito importante. Eu acho que a partir do momento em que há monitoria em que uns ajudam aos outros, os que têm dificuldade numa aprendizagem ou outra, os que têm uma limitação, o trabalho dá certo. Então a minha prática não muda muita coisa não, eu simplesmente faço com que esses alunos se sintam a vontade e sejam

¹⁰⁹ Vale lembrar que a classe de progressão era formada por aqueles alunos que ao longo do primeiro ciclo não se alfabetizavam. Em 2007 com a implantação do 2º ciclo a classe de progressão foi extinta.

eles mesmos. Isso é muito importante (Professora em entrevista, 18.05.2007).

Como pode ser visto, a professora valorizava e respeitava os alunos em suas individualidades. Aliás, o bom relacionamento dessa professora com os seus alunos chamou nossa atenção durante a pesquisa. Os cartazes e bilhetes de carinho eram constantes. A este respeito registramos em diário de campo:

Ao entrar na sala fui o mural de Páscoa. Verifiquei que todos os alunos, sem exceção, desenharam um ovo com mensagens de carinho e amor dirigidas a professora. Dizendo que nunca a esqueceriam. Achei muito bonito porque realmente essa professora, além de ser muito dedicada, é dinâmica no seu fazer pedagógico (Registro em diário de campo, 13.04.2007).

A dinâmica dessa professora atendia à diversidade de sua turma e envolvia a todos. Durante as aulas ela tentava sempre trabalhar o conteúdo curricular prescrito — matemática, história, português e ciências —, usando como recursos músicas, paródias e histórias. Segundo seu relato, trabalhar com esses recursos, especialmente a música, estimula os alunos: *“trabalho a letra, palavras que eles não sabem, história e a realidade social, especialmente com letras de samba. Eles adoram cantar”*. Assim, *“fica mais fácil trabalhar, tanto para mim, como para eles”*. *“Você pode olhar o caderno de todos eles, você pode observar a leitura e as colocações deles. Eles sabem música popular brasileira, sabem matemática (...). Eles são excelentes”* (Registro no diário de campo em 20. 06.2006).

A rotina do grupo era construída colaborativamente entre professora e os alunos. *“Isso é importante, pois ajuda os alunos a organizar-se frente às atividades que iremos desenvolver durante a tarde”*. Todas as tardes iniciavam com uma atividade em forma de brincadeira, enquanto a professora preenchia o caderno de chamada com as presenças e faltas. As brincadeiras, em sua maioria, eram constituídas por perguntas e respostas que a professora fazia aos alunos ou os alunos entre eles mesmos, mas sempre retomando as aprendizagens do dia anterior. Em uma dessas brincadeiras que observamos os alunos construíram um acróstico¹¹⁰ no quadro. Durante essa atividade as crianças levantavam uma a uma e iam ao quadro para encaixar o seu nome e falar o nome do animal que mais havia chamado sua atenção no filme sobre meio ambiente

¹¹⁰ Segundo dicionário Aurélio, trata-se de uma “composição poética na qual o conjunto das letras iniciais (e por vezes as mediais e ou finais) dos versos compõe verticalmente uma palavra ou frase”.

assistido no dia anterior. “*Com isso, eles relembram o que foi trabalhado no dia anterior, trabalham a percepção e a colaboração entre eles, pois um ajuda o outro a encontrar o encaixe do seu nome e complementou: eles adoram, acredito também que trabalha a motivação e a percepção, bem como o maiúsculo e o minúsculo (isso é português)*”. Além disso, ao socializarem com os seus colegas o que haviam aprendido no dia anterior, os alunos acabavam avaliando a sua produção, segundo a professora.

Em outro momento, participamos de uma atividade de geografia em que o conteúdo programado era o mapa-mundi. Enquanto um grupo de alunos distribuía os livros de geografia, o outro providenciava as cópias do mapa-mundi. Inicialmente, a professora pediu que a leitura do capítulo proposto fosse em silêncio para que, em seguida, pudessem em dupla responder as perguntas no caderno. Depois, a turma foi dividida em dois grupos, **A** e **B**, para responder às perguntas que a professora fazia sobre o conteúdo. As perguntas eram individuais, mas se o aluno não soubesse responder, a dupla e/ou o grupo deveria ajudá-lo. Vale dizer que na sala existia um quadro em que a pontuação dos grupos era registrada durante toda semana. A professora afirmou que esse sistema de pontuação de forma alguma era usado para estimular a competição entre os alunos, “*mas como nenhum grupo quer sair perdendo pontos, todos participam de tudo e acabam se divertindo*”, disse ela.

De fato, durante os dois anos em que observamos as práticas dessa professora verificamos o quanto ela incentivava constantemente o trabalho colaborativo entre os alunos. O trabalho colaborativo ou tutoria entre pares, nesse caso, pode ser entendido sob as bases do referencial histórico-cultural, em que “o mais adiantado ajuda o colega menos adiantado” na realização das tarefas. Essa prática vem sendo apontada como fator positivo no trabalho pedagógico, especialmente com crianças com necessidades educacionais especiais (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2006; GLAT, BRUAN & MACHADO, 2006; FONTES et al, 2007; GLAT, 2008). Infelizmente, não verificamos esse tipo de trabalho em todas as turmas observadas.

Era nesse contexto, em uma turma formada por 35 alunos, que estudava Andréa. Ao longo da pesquisa, observamos que ela participava de todas as atividades, inclusive das avaliações propostas para a turma, muitas vezes com menos dificuldades do que alguns colegas, igualmente vindos da classe de progressão. A única diferença apontada pela professora, se referia à matemática, matéria em que a aluna apresentava dificuldades. Para superá-las, a professora disponibilizava um tempo maior, sugeria o uso de material dourado, da calculadora e a ajuda de um colega. Essa prática também

era dispensada aos demais alunos vindos, assim como Andréa, de classes de progressão. Para ilustrar o desenvolvimento escolar da aluna, reunimos os registros a seguir:

A aluna está perfeitamente integrada e, a meu ver, está totalmente alfabetizada. (...) ela participa de tudo (Registro em diário de campo, 12.06.2006).

A aluna Andréa foi para o quadro resolver a expressão matemática $180+35-196-2=$. No início mostrou-se insegura, mas com a ajuda dos colegas conseguiu resolver a expressão. O que foi comemorado pela turma toda. Aliás, vale registrar que toda vez que os alunos realizam ou conseguem realizar uma tarefa solicitada a professora pede palmas e trabalha o reforço positivo. Todos vibram com as conquistas dos colegas (Registro em diário de campo, 14.08.2006).

A Andréa na parte cognitiva em termos de língua portuguesa é muito tranqüila, mas já na matemática ela tem certa dificuldade, mas está se superando. Ela é capaz de ler um livro e, por exemplo, na fase da leitura ela leva o livro em poucos dias entrega. Ela faz uma produção de texto baseada no que ela leu. Constrói a história dentro do que ela entendeu, na parte da interpretação. Na matemática está aprendendo a multiplicação e a divisão. Está conseguindo aos poucos, mas tem muitas dificuldades (Professora em entrevista, 18.05.2007).

Ainda sobre essa aluna, vale dizer que a deficiência mental foi diversas vezes questionada e a fala da professora “*ela nem parece que é aluna incluída*” (Em entrevista, 18.05.2007) reforça essa observação. Todavia, a partir do momento em que a família disponibilizou o parecer clínico, a instituição incorporou o rótulo sem qualquer questionamento. O mesmo era usado para garantir o atendimento paralelo na sala de recursos.

O diagnóstico da deficiência mental ao longo da história tem sido discutida nas pesquisas na área de Educação Especial e Psicologia como um processo complexo (NUNES & FERREIRA, 1993). Para estes autores, os diferentes modelos usados para conceber a deficiência — modelo médico, psicopedagógico e social — acabam provocando diferentes representações sobre o diagnóstico, assim como comprometem as concepções de desenvolvimento humano presentes nas ações de ensino-aprendizagem dirigidas às pessoas com deficiência mental. Em grande medida a ênfase repousa no modelo médico, que usa instrumentos avaliativos baseados em testes de inteligência, que nem sempre valorizam os conhecimentos dos grupos sociais mais pobres que prioritariamente compõem as classes especiais brasileiras (NUNES & FERREIRA, 1993).

Anache (2008) reforça tal argumento, mostrando que, ainda hoje, a maioria dos procedimentos adotados para a avaliação da deficiência mental segue parâmetros quantitativos, com base em testes de inteligência, sem levar em consideração as relações sociais vivenciadas pelos sujeitos. Essas avaliações, por sua vez, acabam ampliando o número de alunos categorizados como deficientes mentais, abrangendo prioritariamente alunos das classes populares que não conseguem cumprir requisitos e padrões instituídos pela escola, ou não possuem bom aproveitamento acadêmico. Com base nesses argumentos, Ferreira (1989), Kassar (1995) Bueno (2004) e Santos (2006) evidenciam a estreita relação entre a avaliação da deficiência mental com o fracasso escolar.

Sobre a prática dessa professora, merece ser descrita ainda a colaboração com a professora da sala de recursos. As professoras não só “trocavam figurinhas” sobre as atividades que poderiam ser desenvolvidas com a aluna, como também discutiam ao final de cada trimestre os conceitos atribuídos na avaliação. As falas abaixo evidenciam a sintonia na prática de ambas, bem como o reconhecimento da professora da sala de recursos do trabalho realizado pela professora regente da turma:

A professora da sala de recursos, (...) nos trabalhamos juntas desde o ano passado. A gente acaba concordando em tudo. Engraçado quando fechamos o conceito da aluna, eu o meu e ela o dela, na hora de discutirmos batia sempre, era o mesmo. O que eu observava no relatório dela era muito interessante e fiquei muito feliz, pois a minha avaliação estava de acordo com a dela (Professora em entrevista, 18.05.2007).

A professora da sala de recursos ao referir-se a professora de Andréa diz que ela é uma pessoa que tem facilidade de ver o potencial do aluno. Isso facilita meu trabalho e minha relação com ela. Graças a ela Andréa superou o fracasso na classe de progressão. A professora mudou a vida dela e de outras crianças que chegam na mão dela (Professora da sala de recursos em registro de diário de campo, 14.08.2006).

Com base nos registros podemos afirmar que a colaboração entre as professoras foi importante para a busca de práticas favoráveis ao desenvolvimento de Andréa. Tanto Oliveira (2008), quanto Glat (2008) ratificam dessa opinião ao afirmar a importância do trabalho colaborativo entre o especialista da Educação Especial com o professor regente da turma comum.

5.3.2. As salas de aula das professoras de Maciel

Ao longo do biênio 2006 e 2007, observamos também as práticas curriculares dispensadas ao aluno Maciel, considerado portador de deficiência mental. Em 2006, Maciel estudava na classe de progressão em uma turma composta por 26 alunos. Além de Maciel, havia nessa turma o José¹¹¹ (12 anos), com diagnóstico de autismo. Em 2007, com o fim das classes de progressão, Maciel (já com 12 anos) foi para no 3º ano do primeiro ciclo em uma turma com mais 28 alunos.

Sobre as práticas realizadas pela professora de Maciel selecionamos inicialmente o trecho abaixo:

A minha prática gira em torno da afetividade. Preciso o tempo todo trabalhar a afetividade. Chamo de meu filho, meu lindo e assim por diante, pois eles têm necessidade de ser chamados assim pela carência que sentem. Caso contrário não consigo nada com eles (Fala da professora registrada em diário de campo, 2.06.2006).

A fala mostra a importância dada pela professora ao aspecto afetivo. Certamente isso é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e posterior desenvolvimento, como tão bem discutido nas obras de Wallon (1973, 1975). Entretanto, igualmente importantes são as concepções e as estratégias pedagógicas empregadas nesse processo. Verificamos que a professora, apesar de ter uma ótima relação com Maciel, não acreditava em suas possibilidades de aprendizagem como pode-se concluir da sua fala: *“é uma ótima criança e o fato de estar na escola desde criança faz com que todos gostem muito dele. Ele é muito esforçado e dedicado e faz tudo o que você pede, mas ele não consegue se alfabetizar”* (Fala da professora registrada em diário de campo, 2.06.2006). Outra professora reforça o quanto o aluno é querido por todos *“Maciel é uma maravilha de Deus para a gente, apesar de tudo, é um menino doce. Ele pode não aprender o currículo da escola, mas ele aprende outras coisas que também vão ser importantes para a vida dele. Ele é um docinho”* (Em entrevista, 21.12.2006). Parece-nos que, apesar de não “aprender” ele é bem aceito pelos professores pelo bom comportamento.

¹¹¹ José foi alvo das observações da pesquisa coordenada por Glat (2008).

Para realizar suas práticas curriculares, a professora dividiu a turma em três grupos: 1) aqueles que “sabiam” ler e escrever (incluindo o aluno José); 2) aqueles que “sabiam um pouquinho”; 3) aqueles que “não sabiam nada” (incluindo o aluno Maciel).

Essa divisão da turma em níveis foi organizada seguindo critérios tradicionais, pautadas no determinismo do processo ensino-aprendizagem. Tais critérios contrariam aos princípios da proposta de inclusão escolar, que propõe atividades diversificadas usando como referência justamente a heterogeneidade do grupo como fator positivo para a realização das mesmas. Por outro lado, entendemos que essa estratégia foi usada pela professora para atender à diversidade presente no grupo, cuja maioria dos membros vinha de histórias de fracasso e inúmeras repetências.

Antunes (2007) e Glat (2008) também observaram essa organização em outras salas de aula que continham alunos com necessidades educacionais especiais. Em suas análises, as autoras concordam que, apesar dessa dinâmica ser contrária aos preceitos da inclusão, é usada como uma alternativa pelas professoras para atender os grupos nos seus diferentes níveis de escolarização.

A divisão das turmas por nível de aprendizagem também foi verificada por Machado (2005), numa pesquisa com abordagem etnográfica sobre a prática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular. A autora comenta que essa dinâmica foi a melhor forma encontrada pela professora para trabalhar com 26 alunos entre sete e oito anos de idade. A falta de suporte recebido pela professora para atender às especificidades de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais, aumentava a necessidade de divisão do grupo em sub-grupos. Concordamos com esta colocação, pois percebíamos constantemente a sobrecarga e o desgaste da professora. Provavelmente, se a mesma tivesse tido maior apoio ou até mesmo um auxílio pedagógico para estruturar sua prática de forma mais individual, o ano letivo de Maciel e de seus colegas teria sido diferente.

Outro aspecto que podemos depreender da divisão da turma é o binômio normalidade/deficiência. Para Glat, Fernandes e Pletsch (2008), isso mostra que a cultura da incapacidade, historicamente determinada, continua interferindo na organização e seleção de atividades e conteúdos escolares propostos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, as professoras acabam implicitamente categorizando os alunos como “menos capazes” em detrimento dos outros “mais capazes”.

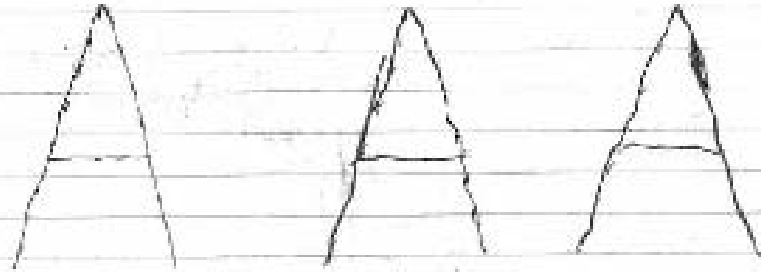
No que se refere aos procedimentos usados na prática dessa professora vimos que a seleção de conteúdos era pautada prioritariamente no livro didático distribuído pela Secretaria Municipal de Educação, o qual era escolhido conforme o nível de cada grupo. Ficou evidente também que nem sempre as atividades propostas envolviam e motivavam os alunos. Muitas vezes os alunos entre 10 e 14 anos de idade faziam atividades com objetivos elementares como recortar, ligar as figuras às palavras, bem como atividades do tipo: ligue a vogal com a sua letra inicial, cubra, envolva e escreva a letra. Para ilustrar esses aspectos, selecionamos as seguintes propostas:

✍ LIGUE A PALAVRA À SUA LETRA INICIAL NOS QUADRINHOS E ESCREVA O NÚMERO DE LETRAS.

A	ELE	3	
	ABACAXI	7	
	IDADE	5	
E	EMA	3	
	ÍNDIO	5	
I	AVIÃO	5	

Data: 20.06.2006.

Cubra:



ESCREVA A LETRA A:



Envolva a letra (A)

(A)NEL ò

(A)MOR ♥

(A)RANHA 🕸

(A)MIGO 👤

Data: 20.06.2006.

Outras vezes faziam desenhos a partir de cópias em que a professora selecionava as cores que deveriam ser usadas para pintar os desenhos, especialmente para Maciel e o seu grupo composto pelos alunos que “não sabiam nada”. Verificamos que a professora pensava que, dessa forma, estava auxiliando os alunos, uma vez que a maioria não identificava ainda as diferentes cores. É claro que o desenho é uma importante representação icônica usada pela criança para se expressar, mas para Vigotski (2003) não é o suficiente para atingir patamares superiores de desenvolvimento.

Em outras palavras, podemos afirmar que as propostas desenvolvidas para o grupo de Maciel, em sua maioria, proporcionavam-lhes o desenvolvimento de conhecimentos elementares a partir de instruções simples, e não de processos mais complexos necessários para a elaboração de conceitos, como, por exemplo, entre tantos outros, aqueles requeridos pela compreensão do que é quantidade e sua relação com o signo representado pelo número. Certamente, práticas desse cunho não contribuem para que os alunos superem suas dificuldades. É importante destacar que a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional. Saviani (2007) explica que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p.17).

Nessa direção vale também recordar os pressupostos de Vigotski que, sugerem que “o potencial do desenvolvimento para crianças deficiente [refere-se às crianças com alguma deficiência] deveria ser buscadas na área das funções psicológicas superiores” e não nas elementares. Estas funções se desenvolvem nas interações por meio da utilização de meios culturais, razão pela qual os educadores deveriam “ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças” (*apud* VEER & VALSIER, 2001, p. 87).

A baixa expectativa em relação ao desenvolvimento de Maciel ficou ainda mais evidente no final do ano letivo quando, em função da extinção da classe de progressão, teria que ser encaminhado para outro espaço da escola. A opção da professora e da coordenação era encaminhá-lo para a classe especial. O registro a seguir ilustra essa opção:

(...) Quando perguntei sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência mental, a coordenadora respondeu: *“para mim esse aluno não tem condições de estar integrado [lê-se inclusão]. Quero encaminhar ele para classe especial, pois ele não tem condições de ir para a 3ª série”*(...) *Em termos sociais Maciel vai muito bem obrigada, mas em termos de aprendizagem ele nem está alfabetizado* (Registro em diário de campo, 14.09.06).

A fala reforça as impossibilidades de Maciel já afirmadas a priori pela professora. Por outro lado, mostra também a preocupação em não encaminhar o aluno para a 3ª série sem que ele estivesse alfabetizado. A não-alfabetização dos alunos com deficiência mental também foi destacada em pesquisa realizada por Silva (2000) com professores de classes especiais e sala de recursos. De fato, se tomarmos a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de conhecimentos científicos que envolvem a aquisição da leitura e da escrita, concordamos com a preocupação da coordenadora pedagógica, pois defendemos que os alunos com deficiências matriculados em classes comuns tenham aprendizagens além do desenvolvimento social. Entretanto, a questão que nos parece pertinente para análise é o fato de que o rótulo de deficiente mental seja usado como fator para avaliar as (in) possibilidades de Maciel, já que a grande maioria de seus colegas de grupo também não era alfabetizado.

Nesse processo observamos que Maciel buscava superar suas limitações o tempo todo. Tentava de todas as formas fazer cópias das atividades solicitadas, mesmo sem decodificar e compreender as letras que copiava. Mostrava também a disponibilidade e motivação para aprender em outros espaços da escola, os quais foram levados em consideração no parecer elaborado pela professora da sala de recursos para que o aluno não fosse encaminhado à classe especial. O registro de uma dessas observações mostra a participação e a desenvoltura de Maciel: *“hoje foi possível verificar que o aluno Maciel, considerado como quem não “sabe nada” e que não consegue fazer nada, nem é alfabetizado, ligou o computador e trabalhou com maior desenvoltura, jogando e brincando com jogos compostos por figuras, letras e palavras”* (Registro em diário de campo. 14.08.2006).

O computador talvez fosse uma boa estratégia pedagógica a ser usada no processo de ensino-aprendizagem desse aluno. O uso de ferramentas pedagógicas ligadas ao computador vem sendo indicado por diferentes pesquisadores como alternativa no processo de alfabetização e letramento de pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusive com deficiência mental (ALONSO & MEDINA, 2002;

HEIDRICH & SANTAROSA, 2003; ALONSO, 2004). Infelizmente, segundo informações obtidas com a coordenação da escola, o laboratório de informática não era muito usado e “*quem mais o utilizava era o pessoal da Educação Especial*”, referindo-se à professora da sala de recursos e da classe especial. Nesse mesmo dia fizemos também o seguinte registro:

Maciel está motivado e apesar das dificuldades, a meu ver, mostra-se “pronto”[referindo-se ao desejo pessoal do aluno] para o processo de alfabetização. Conversei com a professora da sala de recursos sobre isso e ela concordou me dizendo que ele está caminhando muito bem e que já conhece sílabas e as letras, já forma palavras simples como CAVALO e logo-logo estará lendo (Registro em diário de campo. 14.08.2006).

Esse registro mostra não só a expectativa positiva da professora da sala de recursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Maciel. Evidencia também a sua importância ao elaborar o parecer propondo a sua colocação na turma de ciclo e não na classe especial. Essa atitude, provavelmente, acabou modificando a trajetória escolar de Maciel e, quem sabe, a sua vida. Essa afirmação se faz com base em diferentes estudos que evidenciaram que os alunos, uma vez encaminhados para a classe especial, acabam tendo poucas chances para retornar ao processo comum de escolarização (FERREIRA, 1989; NUNES & FERREIRA, 1993; ABRANTES, 1997, FULGÊNCIA, 1997; AMARAL, 1998; DE CARLO, 2000; SCHEINDER, 2003; SANTOS, 2006). Além disso, o encaminhamento do aluno para a classe especial acaba legitimando a sua incapacidade e provocando mais cedo ou mais tarde, a aceitação da mesma, tanto pelo aluno como por sua família. Como lembra Bueno (2008), a classe especial acaba por reforçar a deficiência do aluno.

Em 2007, continuamos observando Maciel, então no 3º ano do primeiro ciclo. Desde o princípio, a sua professora mostrou-se muito preocupada com a sua chegada. Afirmava não saber o que fazer, mas, por outro lado, estava constantemente em busca por alternativas e conhecimentos para desenvolver práticas que possibilitassem a Maciel participar o máximo possível das atividades propostas em sala de aula. Sobre a prática realizada com Maciel a professora fez o seguinte relato:

Para a avaliação de Maciel eu tentei fazer da seguinte maneira. Sentei ao lado dele e lia e relia cada parte do texto e fazia as perguntas oralmente. E, aí conforme ele ia respondendo, eu escrevia para mostrar a ele o que ele estava me dizendo. Ele tem muita vontade de aprender, porém a gente sabe das limitações dele,

inclusive com relação ao espaço que ele ainda não consegue trabalhar bem, os tamanhos das letras, as linhas, a organização do caderno, então muitas vezes eu trago uma atividade paralela e ele fica chateado porque ele quer fazer as atividades que a turma inteira está fazendo. Embora para ele, às vezes copiar o texto seja muito difícil e então eu dou o texto pronto para ele, mas ele fica com essa sensação que está fora do grupo, ele quer mesmo copiar mesmo que ele não termine. Normalmente o que ele começa não consegue concluir porque se dispersa com muita facilidade. Mas para ele é muito importante que ele faça o mesmo que todo mundo. Outra coisa que faço quando estou corrigindo os cadernos ou fazendo alguma coisa, eu peço para os que estão melhores que vão ajudar àqueles que estão com maior dificuldade. Dou essa liberdade a eles para que eles possam ver quem precisa de ajuda, quem precisa de apoio e explico que está ali para ajudar e não está ali para atrapalhar o outro. O aluno explicar para o outro é uma coisa. Lê escuta diferente. Então eles fazem isso, inclusive com os livros quando eles pegam os livros para ler, o Maciel sempre pede o apoio de algum colega para poder ler para ele e ali ele vai acompanhando a figura e o colega vai lendo o texto. Assim, ele consegue entender o livro que ele pegou para levar para casa, por exemplo (Professora em entrevista, 15.05.07).

A fala acima mostra diferentes aspectos da prática da professora. Merece destaque a sua sensibilidade em realizar as leituras e questionar Maciel sobre o seu entendimento a respeito. Acreditamos que essa prática contribuía para o entendimento de Maciel sobre a função social da escrita. A leitura feita pela professora para que Maciel respondesse oralmente, em diferentes momentos era usada como parâmetro para elaborar os pareceres avaliativos do aluno, o que foi confirmado pela própria professora em outro momento:

Eu procuro avaliar, não o que fazem numa prova, num trabalho somente, mas o que fazem todos os dias. Todos os dias eu anota uma coisa, para depois com esse material eu possa avaliar reamente como essa criança está andando, se está conseguindo superar as suas limitações, se ainda não conseguiu, se a culpa é do trabalho, da forma que está sendo desenvolvido, o que a gente pode melhorar com relação a isso. Então jogos, materiais concretos, dramatizações, tudo isso passa pela avaliação, pois se eu limitar a avaliação a prova eles não vão conseguir de jeito nenhum (Professora em entrevista, 15.05.2007).

Para ela, a avaliação era um processo angustiante, pois “*não posso pedir para o Maciel que ele saia da mesma forma que um aluno que teoricamente não tem nenhuma deficiência. O máximo que posso fazer é pegar o conteúdo e aquilo que quero trabalhar e adaptar a ele. Mas, na maioria das vezes a escola quer que todos os alunos desse ciclo façam uma avaliação única*” (Professora em entrevista, 15.05.2007).

A preocupação e as dúvidas dos professores em realizar a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais também foi verificada nas pesquisas de Aguiar (2003), Schütz (2006), Sousa (2007) e Oliveira (2008). Os dados de Oliveira mostraram que os professores não se sentiam capazes de avaliar as atividades acadêmicas com os alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula. A maioria preocupava-se em aferir os conteúdos apreendidos, e não com o processo ensino-aprendizagem. Como possibilidade para a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, a referida autora destaca a importância do trabalho da Educação Especial, por meio de professores de apoio, com o professor da classe comum para avaliar e elaborar o planejamento diário.

Na fala a professora mostrou-se preocupada, sobretudo com a avaliação única, igual para todos os alunos. Também ficou clara a importância dada ao trabalho com materiais e/ou atividades concretas. É claro que os mesmos são importantes para apoiar e mediar a construção de pensamentos abstratos. Contudo, o desconhecimento das características de aprendizagem e a crença na incapacidade do pensamento abstrato das pessoas com deficiência mental acabam interferindo nas propostas de práticas curriculares, as quais, por sua vez, dificultaram e empobreceram os processos de elaboração conceitual desses sujeitos.

Uma das anotações do diário de campo ilustra a forma pela qual a professora seguidamente propunha atividades usando procedimentos concretos para atingir elaborações conceituais abstratas, como, por exemplo, o significado da palavra respeito:

A professora pediu que pegassem o livro de história para com base na história em quadrinhos (formada somente por figuras) desenvolvessem em grupo uma dramatização. A história, segundo interpretação da professora, se referia aos comportamentos ideais de um cidadão, como ajudar as pessoas idosas a atravessar a rua, como ajudar uma pessoa em situação de perigo, como respeitar os outros caso sejam pessoas diferentes, entre outros. Depois que a professora levou os alunos a entenderem o que se passava na história, perguntou que personagens gostariam de representar. Aos poucos conseguiu organizar os grupos e pediu que pensassem nas falas de como poderiam reagir diante dessas situações. Maciel ficou no grupo que discriminava um menino negro. Participou ativamente na organização da proposta. Notei que ele ficou muito empolgado (Registro em diário de campo, 13.04.2007).

Se, por um lado, a professora se preocupava com as especificidades de Maciel e propunha atividades criativas e “adaptadas”, por outro, aceitava as suas tarefas sem

maiores cobranças, mesmo que não estivessem de acordo com a proposta desenvolvida pela turma. O registro abaixo esclarece nossa análise:

Quando cheguei os alunos estavam desenhando a planta de sua casa em que deveriam detalhar todas as partes (cômodos). Observei que o aluno Marcos (10 anos), surdo¹¹², foi muito bem. Apresentou todos os cômodos da casa com os móveis. Já em relação ao aluno Maciel não aconteceu o mesmo, ele fez apenas um prédio de três andares, sem fazer qualquer detalhe do ambiente de sua casa, conforme solicitado para os demais da turma. A professora aceitou assim mesmo. A meu ver, Maciel, não havia entendido a tarefa (Registro em diário de campo, 13.04.2007).

Isso evidencia de forma implícita o descrédito dispensado ao aluno com deficiência mental. É como se o mínimo que ele fizesse já fosse o bastante, pois, afinal, ele é deficiente mental, e como a professora enfatizava “a idade mental dele é de quatro anos”. Provavelmente, as atitudes e intervenções da professora estavam direcionadas para uma criança com quatro anos de idade. A partir do momento em que o professor toma a dificuldade do aluno como empecilho para a aprendizagem, não busca caminhos alternativos para que o processo ocorra satisfatoriamente. Em outras palavras, por considerar o jogo perdido a professora deixa de jogá-lo. Para Kassir (2004a), atitudes desse tipo fazem com que o professor acabe “conformando-se com a dificuldade do aluno ou com o seu não aprendizado convencendo-se de que é assim mesmo” (p.83).

Por último, merece ser frisado que, grande parte dos colegas de turma de Maciel, assim como no ano anterior, apresentavam dificuldades parecidas com a dele. Os registros a seguir ilustram esse aspecto:

Entrei na sala e rapidamente conversei com a professora. Em seguida ela foi para o quadro para fazer junto com a turma o dever de matemática sobre o resultado de uma pesquisa sobre a preferência da turma pelas frutas melancia e banana. Ela foi fazendo um gráfico com riscos relacionando o número de respostas a preferência da fruta. Sete alunos responderam preferência pela banana e treze por melancia. Depois os alunos deveriam responder com frase completa a seguinte pergunta “Quantos alunos responderam banana como fruta favorita?”. Começou a perguntar para os alunos e somente uma aluna conseguiu responder a frase completa e coerente com a resposta. A professora ficou nervosa porque explicava com muita paciência e os alunos não conseguiam organizar a frase de forma coerente e com resposta completa. Responderam por exemplo, “Sete frutas é favorita” ou “Banana foi favorita”. Então resolveu passar para segunda pergunta “Quantos alunos escolheram a melancia

¹¹² Uma análise sobre o processo de ensino-aprendizagem desse aluno pode ser encontrada em Pletsch, Glat & Moreira (2008).

como fruta favorita?” Aconteceu a mesma coisa, somente uma aluna respondeu e o restante ficou tentando organizar a frase completa (Registro em diário de campo, 26.04.2007).

Não adianta o sujeito saber ler e não saber interpretar o que leu, você tem essa experiência aqui comigo, pois muitos dos meus alunos não compreendem um recado simples deixado pela professora da manhã no quadro. Outras vezes eu peço, coloquem as mochilas que teremos que formar, vamos descer ou vamos fazer outra atividade e eles não me compreendem. Essa é a minha preocupação que eles compreendam, mas nesse processo o que realmente está sendo dado na educação, na escola (Professora em entrevista, 15.05.2007).

Essa questão merece uma análise especial, pois mostra que, apesar dos grandes investimentos nas políticas de inclusão escolar e social, a estrutura do sistema escolar continua se caracterizado, “via de regra, por seu caráter de seletividade que dificulta os membros das camadas populares atingir níveis mais elevados de escolarização” (BUENO, 2008, p.1).

Ainda sobre as práticas curriculares dirigidas a Maciel, cabe dizer que o aluno recebia atendimento na sala de recursos. Apesar dos dias de nossa pesquisa não coincidirem com os dias da professora da sala de recursos na escola, a professora regente chamou a atenção para o tempo reduzido de trocas com esta. Vejamos suas palavras:

O apoio da sala de recursos é limitado em função do próprio tempo para trocar. Ela já me deu umas dicas de como atuar com o aluno, como trabalhar com o aluno. (...) Ela já visitou a escola duas vezes e já me deu várias dicas de como trabalhar com ele [aluno com deficiência mental] usando a imagem. Mas tudo depende de você. O material que você vai trabalhar as adaptações, eles dão as dicas para você chegar, porém você tem aquele tempo mínimo de planejamento para toda a turma (Professora em entrevista, 15.05.2007).

De fato, se levarmos em consideração que cada professora de sala de recursos atende por semana dez crianças no mínimo, não necessariamente da mesma escola, o tempo destinado para visitar os professores é insuficiente.

5.3.3. As salas de aula das professoras de Luciana

Além dessas práticas curriculares apresentadas, também observamos o trabalho da professora de Luciana, aluna com Síndrome de Down, 8 anos de idade, matriculada

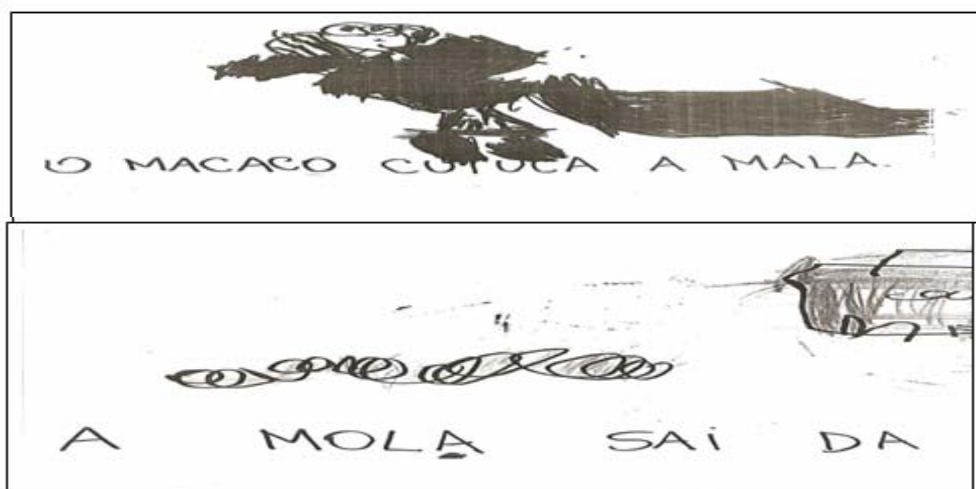
na turma de alfabetização da Educação Infantil, composto por crianças de 6 a 7 anos, em 2006 e no primeiro ciclo em 2007. Em um dos registros da professora, Luciana foi descrita como:

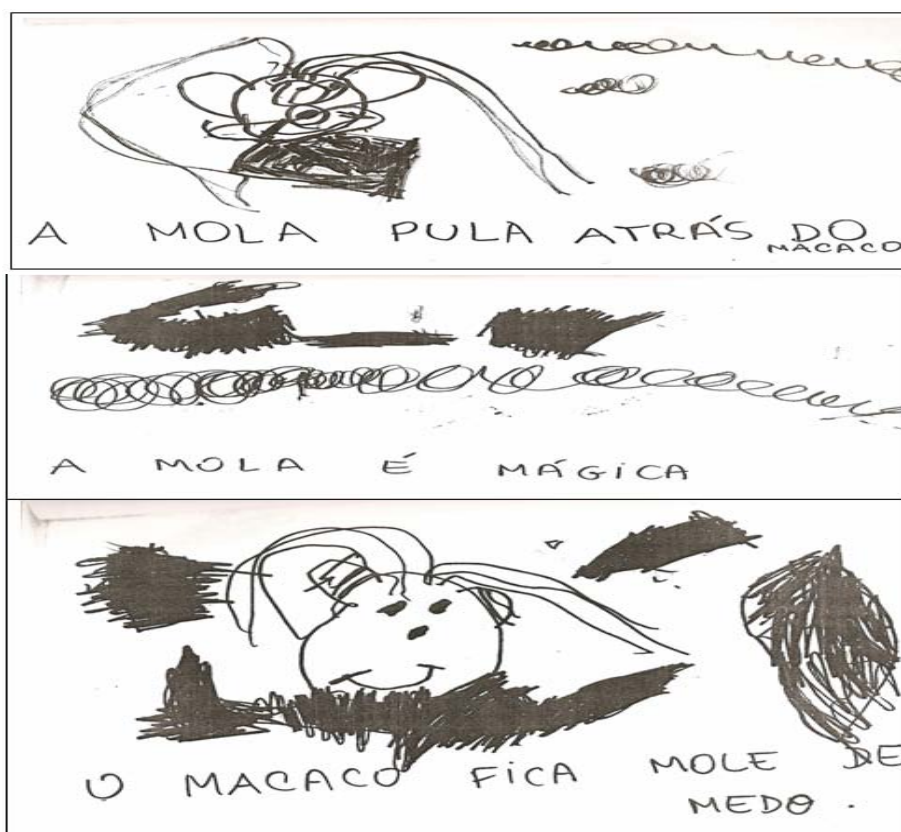
Aluna que não participa da aula nem com a parceria com os colegas e professora. Geralmente deita a cabeça na mesa para dormir. Às vezes é agressiva com os colegas e em seguida diz que fizeram nela aquilo que ela fez com o outro. Só realiza as atividades quando quer (raramente) e com auxílio da professora. Nas atividades livres e de brincadeiras também não participa, apenas observa.

Fonte: Registro realizado pela professora em seu diário de classe sobre Luciana nos primeiros dias do ano letivo de 2006.

As propostas desenvolvidas pela professora em 2006 consistiam, na maioria das vezes, em organizar os alunos em pequenos grupos, sem, contudo, focar o trabalho colaborativo. A professora iniciava suas atividades lendo ou contando pequenas histórias; em seguida, solicitava aos alunos a construção de pequenos textos e livros, nos quais deveriam ilustrar os fatos contados na história e abaixo colocar pequenas frases, que eram copiadas do quadro negro ou criadas livremente, no caso dos alunos que já estavam alfabetizados. Dessas atividades, na maioria das vezes, Luciana não participava e, nas raras vezes que o fazia, era com auxílio individual da professora, que ficava ao seu lado. Enquanto Luciana desenhava a história, a professora escrevia o significado dos desenhos, conforme indicado pela aluna. A seguir segue uma dessas atividades que acompanhamos:

O macaco e a mola





Data: 12.06.2006.

Como podemos verificar, Luciana usava os desenhos para representar ou significar o seu entendimento acerca da história contada pela professora. A pesquisa de Shimazaki (2006) demonstrou, com base no referencial teórico de Luria (1988, 1994), que, a partir das diversas interações no contexto social, os desenhos das crianças vão se convertendo em sinais simbólicos abstratos. Para Padilha (2001), o desenho é uma linguagem gráfica que acompanha a fala e é permeado por ela. A inter-relação desse processo, de acordo com Padilha e Shimazaki, é essencial e decisivo para o desenvolvimento da escrita e a elaboração de conhecimentos mais complexos posteriormente.

Outro aspecto central a ser apontado é que a maioria das propostas elaboradas para Luciana era totalmente diferente daquelas dirigidas para os seus colegas. Em anotações do diário de campo registramos esse situação:

Quando vou passar trabalho geralmente eu passo diferente para a Luciana porque ela ainda não tem o mesmo nível que as outras crianças, dou uma folha diferente daqueles que os demais estão fazendo por que eles já começaram com um conteúdo, a Luciana, não copia, agora até olha para o quadro e faz da forma dela, mas antes

não fazia nada só dormia (Fala da professora registrada em diário de campo, 12.04.2006).

Podemos apreender que a professora não propunha atividades com objetivos comuns a toda turma. Logo, Luciana não tinha com quem interagir. Ainda, é possível verificar que as atividades propostas para a aluna nem sempre levavam em consideração os conteúdos escolares, pois, na percepção da professora ela não “*começou com os conteúdos*” e não copiava. Nesse caso, a cópia era tomada como parâmetro para a participação da aluna nas atividades que desenvolviam conteúdos e, conseqüentemente, conhecimentos superiores, como interpretação e leitura, por exemplo. A fala da professora durante a reunião do Conselho de Classe¹¹³ reforça a importância dada à escrita:

Tenho alunos lendo e produzindo textos, bem como tenho alunos que ainda não reconhecem letras. Além disso, tenho a Luciana que tem um planejamento individualizado na sala, assim como outros da turma. Ela [Luciana] é bem oralizada, porém, ainda não escreve. Só do jeito dela. Tudo o que leio pergunto e ela responde oralmente. Só não sabe escrever. O caminhar da escrita ela ainda não tem. Algumas palavras ela identifica (Fala da professora registrada em diário de campo, 6.11.2006).

Por outro lado, é preciso registrar que a professora se sentia angustiada com tal situação. Sua fala mostra isso: “*eu precisava saber o mínimo, por exemplo, o sono da menina é uma característica da síndrome ou não? São coisas mínimas que poderiam ser passadas em um curso de formação continuada*”. Em outra fala registrada no diário de campo, a falta de conhecimentos sobre as peculiaridades que envolvem a Síndrome de Down ficam ainda mais evidentes:

Já falei com a coordenadora sobre como dar esse conceito [refere-se ao conceito usado na avaliação], pois a aluna depende de mim para tudo, não tem autonomia nenhuma, mas a coordenadora me disse que não sabe se a questão da autonomia está ligada à síndrome ou não. Por isso gostaria de conversar com você (se refere à professora da sala de recursos) (Registro no diário de campo em 20. 06. 06).

¹¹³ Conforme Resolução 776 de 8.04.2003, art. 22, os objetivos do Conselho de Classe são: I. realizar a auto-avaliação da U.E. (...); II. (...) espaço para avaliação do processo de ensino desenvolvido; III. Realizar análise diagnóstica da turma, replanejando as linhas de ação, de acordo com as necessidades constatadas; IV. Analisar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos; V. Avaliar atividades de recuperação paralela (MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2003).

Fica claro nos registros coligidos como as expectativas da professora eram influenciadas pela falta de conhecimento sobre a Síndrome de Down. Para Saad (2003), essa desinformação constitui fator que dificulta a participação e inclusão social e educacional desses sujeitos. A fala também mostra que a professora buscou ajuda para suas dúvidas com a professora da sala de recursos. Depois da conversa entre ambas foi possível observar pequenas mudanças na sala de Luciana, que aos poucos começou a participar e interagir com as propostas desenvolvidas para a turma. Todavia, muito mais por iniciativa própria do que pelas práticas a ela dirigidas. A descrição a seguir mostra esse aspecto:

Quando cheguei na sala a professora estava escrevendo a palavra VELA no caderno de Luciana com um bolo com oito velas para simbolizar a idade da aluna. Em seguida sugeri que a aluna pintasse o desenho. Enquanto isso se dirigiu para o quadro negro e escreveu: CAVALO DE PAU e perguntou para as crianças palavras que começavam ou que tinham essas sílabas. Com a participação das crianças formou as palavras descritas no quadro abaixo:

VA	VE	VI	VO	VU
VACA	VELA	VIDRO	VOLTA	VULÇÃO
VALÃO	VEGETAL	VICTOR	VOVÓ	
VASO	VERDE	VILA	VOVÔ	
PRIVADA	VERMELHO	UVA		
UVA	VERÃO	VICTÓRIA		
		VINHO		
		VIVO		

Após a escrita das palavras no quadro explicou para as crianças que iria chamar aluno por aluno para circular a palavra que iria ler. Nesse momento Luciana por conta própria parou de pintar seu bolo e começou a olhar para o quadro.

Professora perguntou: Luciana, você sabe alguma palavras com VE?

Luciana respondeu: Vela

Enquanto isso, no fundo da sala um dos meninos está embaixo da sua mesa brincando com um carinho sem participar das atividades. A professora o chama três ou quatro vezes, até que se levanta e vai para o quadro negro. Ao chegar na frente a professora solicitou que circulasse e lesse a palavra UVA. O menino só conseguiu com a ajuda dos colegas. Os demais continuavam acertando sem qualquer dificuldade. Ao chamar Luciana a professora sugeriu uma palavra com VE. Luciana diz VELA, mas circula apenas o VE que está acima da palavras VELA. Com isso alguns alunos da turma começaram a rir e professora disse: Vocês estão rindo. Todo mundo pode errar.

Após a atividade no quadro a professora solicitou aos alunos que copiassem as palavras em seu caderno. Mas, somente aqueles que

havam terminado a atividade anterior, no caso de Luciana pintar o bolo. Quando acabou correu para mostrar para a professora que elogiou e não solicitou a cópia das palavras. Quando me mostrou o desenho aproveitei para perguntar se já tinha copiado as palavras. Luciana disse que não e voltou para a sua mesa para copiá-las. Escreveu: VA, VE, VI, VO, VU e correu para mostrar para professora que me pareceu surpresa ao ver as sílabas copiadas. Elogiou, deu parabéns e em seguida fechou o caderno da menina sem solicitar a cópia do restante. A menina voltou para o seu lugar e ali ficou (Registro em diário de campo, 17.08.2006).

Com base no exposto, podemos concluir que as práticas curriculares seguiam ainda padrões tradicionais, que valorizavam basicamente o desenvolvimento da cópia como pressuposto para a aquisição do processo de leitura e da escrita. Em outros termos, a ênfase dada à linguagem escrita e à leitura tomava como referência a codificação das sílabas como pré-condição para a decodificação por parte dos alunos do código escrito. Não se tinha a preocupação de dar sentido e significado àquilo que estava sendo aprendido. O importante era “treinar” a leitura e a escrita.

Cabe lembrar que Vigotski (2001) diferenciava os termos *sentido e significado*. Para ele o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Já o significado é apenas uma das zonas do sentido. É durante a internalização dos conhecimentos externos (culturais), enquanto reconstrução interna e subjetiva dos sentidos e dos significados, que a linguagem (fala) tem papel central. Cabe a ela controlar, planejar e ordenar o pensamento para que ocorram os processos intelectuais superiores. O conceito de internalização, na análise de Cavalcanti (2005), promove no sujeito uma “reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura” (p.191). Esse processo sempre ocorre “de fora para dentro” e promove as transformações necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, como veremos no próximo capítulo, ocorrem no ambiente escolar a partir da elaboração dos conceitos.

Para concretizar tal processo, as mediações com uso de signos e instrumentos são necessárias, como já mostramos no capítulo três. No caso de uma criança com deficiência mental em contexto escolar em que se prioriza a internalização de conteúdos científicos culturalmente valorizados, esse processo também ocorre. Contudo, muitas vezes, em função do ritmo mais lento para o desenvolvimento das funções superiores, as mediações usadas para os demais alunos, não efetivam a internalização ou aprendizagem desejada para o aluno com deficiência mental. Para tanto, na maioria das vezes, é necessário usar durante as práticas curriculares mediações com ferramentas

externas diferentes daquelas usadas comumente para os demais alunos em sala de aula. Assim como, outras vezes, poder-se fazer necessário realizar tais mediações em ambientes externos à sala de aula comum para que esses sujeitos tenham possibilidade de realizar as chamadas zonas de desenvolvimento proximal. A este respeito, vale novamente fazer referência às intervenções pedagógicas sistemáticas realizadas por Padilha (2001) em ambiente extra-escolar para o desenvolvimento de uma aluna com deficiência mental, como descrevemos no capítulo três desta tese (p. 90).

A cena a seguir ilustra a importância da mediação e intervenção direta para que a criança compreenda o significado da palavra e internalize o conhecimento desejado:

Os alunos estavam iniciando as atividades previstas para a semana do FOLCLORE. A professora iniciou falando e questionando os alunos sobre as histórias, lendas e tradições. Claro que mediu todo o processo. Achei muito interessante. Luciana participou sem maiores dificuldades, pois conhece várias histórias e as adora. Em determinado momento um dos alunos disse a história do BOITATÁ¹¹⁴. A professora disse “isso mesmo” e dirigiu-se para o quadro para desenhar o BOITATÁ. Ao acabar o desenho Luciana disse: “onde está o boi?”. A professora sem ouvir a colocação continuou a tarefa sem fazer qualquer intervenção. Olhei para Luciana e vi que ela ficou sem saber do que se tratava. Percebi que a imagem mental de Luciana era o boi (animal) e não o Boitatá da lenda. Ou seja, Luciana não compreendeu a história e certamente não a internalizou (Registro em diário de campo, 17.08.2006).

O registro do diário de campo mencionado evidencia a persistência de Luciana para participar das propostas elaboradas para a turma. Devido ao seu esforço, no último bimestre daquele ano letivo, ela conseguia “reconhecer todas as letras do alfabeto e quando usa letras móveis consegue montar palavras, palavras simples e não acho justo ficar retida, pois está no mesmo nível dos demais alunos ‘fracos’”, segundo a professora. O registro no diário evidencia o desenvolvimento da aluna ao final daquele ano letivo:

¹¹⁴ Antigo mito brasileiro cujo nome significa "coisa de fogo". Em Tupi. Já referido por José de Anchieta em 1560, o Boitatá é um gênio protetor dos campos: mata quem os destrói, pelo fogo ou pelo medo. Aparece sob a forma de enorme serpente de fogo, na realidade o fogo-fátuo, ou santelmo, do qual emana fosfato de hidrogênio pela decomposição de substâncias animais. (Enciclopédia Compacta Brasil, 1995). Disponível em: <http://www.terrabrasileira.net/folclore/regioes/3contos/boitata.html>. Acessado em: janeiro de 2009.

A aluna neste bimestre passou a se interessar um pouco mais pelas aulas. Observa a leitura das histórias, ao lançamento dos conteúdos. Para realizar as atividades tem que ser orientada pela professora. (...) Consegue recontar uma história, reconhece as letras e escreve algumas palavras. O raciocínio lógico necessita ser trabalhado mais. Ainda não faz relação número e quantidade. Sua coordenação motora também está sendo trabalhada com pintura, massinha, recorte com tesoura e com os dedos. Todo seu planejamento é diferenciado, com outros conteúdos, principalmente aos que ela demonstra interesse para partirmos deste interesse e produzirmos. Infelizmente não tenho como dar atenção e atendimento exclusivo porque ela continua só produzindo quando estou junto dela, ao seu lado. Ela observa muito, fala o nome das figuras, produzimos pequenas histórias oralmente. Seu relacionamento com a turma é bom.

Fonte: Registro realizado pela professora em seu diário de classe sobre Luciana no final do ano letivo de 2006.

Sob esse ponto de vista, as práticas curriculares analisadas proporcionaram ao sujeito com deficiência mental e aos seus colegas “um *modus operandi* da escrita e um conteúdo factual porque os elementos desse processo são apresentados de forma solta, desconectada” (Mendes, 2008, p.138). Isto é, a escola trabalhava a leitura e a escrita como um conhecimento especializado, sem preocupar-se com o significado e o valor social desse conhecimento. Ampliando ainda mais essa discussão, Mendes usando como referência Whitty (1985), aponta que:

Todas as crianças da classe trabalhadora aprendem a ler na escola. Esforçando-se exaustivamente através de esquemas de leitura aprendem que a leitura é uma tarefa não relacionada com algo que possam entender. Assim, eles são preparados para um papel no qual a leitura é relevante somente par ao cumprimento de tarefas ordenadas pelos outros. Para outras finalidades – para além da leitura de jornais, elas abandonam-se tão rapidamente quanto possível (apud MENDES, 2008, p. 138).

Em 2007¹¹⁵ Luciana trocou de professora e foi para o 1º ano do primeiro ciclo. Em nossa primeira conversa, sua nova professora relatou que Luciana “*está bem, entende tudo, mas tem uma coisa, não copia nenhum dever do quadro, tenho que passar tudo para o seu caderno. Se a gente explicar, tiver alguém ali do lado, ela faz. Senão não faz*” (26.03.2007). Assim como no ano anterior, geralmente as práticas curriculares propostas para Luciana eram totalmente diferentes daquelas oferecidas para os seus colegas. Às vezes, as propostas baseavam-se em realizar desenhos livres. Como anotamos no diário de campo: “*Enquanto conversávamos a professora entregou uma folha em branco para a Luciana desenhar. A turma nesse momento estava fazendo uma atividade de matemática*” (13.04.2007).

¹¹⁵ Nesse ano, as observações participantes foram realizadas na sala de Luciana, somente nos meses de março, abril, maio e junho.

No final das nossas observações nessa classe, em junho de 2007, Luciana reconhecia letras e sílabas e escrevia pequenas palavras, como fazia no final do ano letivo anterior. A professora chegou a dizer que a aluna já estava alfabetizada. Todavia, continuava não significando e interpretando sua escrita. Em estudo recente sobre o letramento de jovens e adultos com deficiência mental Shimazaki (2006) também verificou que muitas vezes as pessoas com deficiência mental até eram consideradas alfabetizadas, mas tinham pouco domínio sobre o uso social da leitura e da escrita. Como relatou uma professora “*não adianta o sujeito saber ler e não saber interpretar o que leu*” (Professora em entrevista, 15.05.2007). A este respeito Shimazaki, defende a necessidade do sujeito saber fazer uso das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. O sujeito precisa saber o significado das palavras e “ser capaz de produzir sentido para a linguagem, e, assim, chegar as suas próprias descobertas, análises e sentidos” (p. 87), afirma.

5.4. Considerações gerais sobre as práticas curriculares observadas

Ao longo da pesquisa verificamos que as professoras não se opunham a inclusão de alunos com deficiência mental. Todavia, com exceção da professora de Andréa, enfatizaram suas dificuldades, angústias e falta de informação para trabalhar com esses alunos.

De maneira geral, as práticas curriculares ocorriam de diferentes formas. Em sua maioria, as professoras levavam em consideração muito mais suas expectativas, representações, atitudes e valores sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do que as prescrições contidas no currículo oficial. Sob essa perspectiva, Glat, Fernandes e Pletsch (2008) sinalizam que o currículo expresso nas práticas escolares pode ser interpretado como possuindo um duplo sentido, a saber, o explícito e o implícito. O primeiro estaria contido no planejamento pedagógico e no conjunto de conteúdos programáticos que deveriam ser ensinados aos alunos, bem como na definição de currículo adotado pela instituição escolar. Já o segundo, seria o “currículo oculto”¹¹⁶ que se manifestaria nas expectativas, representações, atitudes, valores e comportamentos dos alunos, bem como nas experiências concretas das práticas pedagógicas realizadas pelos professores.

¹¹⁶ Uma ampla discussão sobre o currículo oculto pode ser encontrada em Silva (2005).

Igualmente, verificamos que, as professoras não tinham o hábito de refletir e discutir com as colegas sobre as escolhas curriculares feitas. Esse aspecto também foi constatado nas observações de Mendes (2008) sobre as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos.

No que se refere às práticas curriculares dirigidas para os alunos com deficiência mental, as professoras mostraram dificuldades em propor atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos mesmos. As atividades, em grande medida, levavam em consideração o desenvolvimento real dos alunos ou “o desenvolvimento de ontem”, para usar uma expressão de Kassir (1995). Os conteúdos eram selecionados e vistos como um fim (produto), e não como um meio (processo) para que os alunos construíssem conceitos necessários à sua autonomia. O processo de leitura e escrita constantemente foi destacado como preocupação maior em falas do tipo: “ele não escreve”, “não lê”, “não está alfabetizado”. Apesar da clareza sobre a importância da aquisição dos processos de leitura e escrita para os alunos com e sem deficiência mental, na maioria das vezes, não eram usadas estratégias ou realizadas mudanças (adaptações) nas propostas pedagógicas. Essas mudanças, quando realizadas, se referiam a pequenos ajustes feitos pelas professoras em suas ações práticas e não em alternativas pedagógicas que atendessem as especificidades dos alunos.

Em outras palavras, as práticas propostas para os alunos com deficiência mental, quando estes mostravam a existência de possibilidades de funcionamento das funções psicológicas superiores em assimilar formas de aprendizagem — mesmo que não fossem aquelas sistematizadas pelas práticas curriculares oferecidas a eles — continuavam, com exceção da aluna Andréa, sendo elementares. Não lhes possibilitavam concretizar o aprendizado e, conseqüentemente o desenvolvimento. Nem tampouco eram estimulados a compreender a função social desse processo. Aspecto esse que não se diferiu em grande parte de seus colegas de turma. Certamente, esse dado merece toda nossa atenção.

No próximo capítulo usaremos a trajetória escolar de Mariana, inicialmente no ensino comum e posteriormente no ensino especial, para alargar nossa reflexão sobre as práticas curriculares dirigidas para alunos com deficiência mental. Também ampliaremos a discussão entorno do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental no âmbito das políticas de inclusão, bem como analisaremos o papel desempenhado pela Educação Especial frente a esta proposta.

6

Repensando a inclusão escolar a partir da trajetória de Mariana

Ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola, Ainda assim, a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Este capítulo discute, a partir da trajetória escolar de Mariana, as práticas de escolarização dirigidas para alunos com deficiência mental, tanto no âmbito do ensino comum, como em classe especial. Iniciamos o capítulo contextualizando a sala de aula comum em que Mariana estudava e apresentamos o seu posterior encaminhamento para classe especial. Em seguida, examinamos as práticas curriculares de ensino-aprendizagem propostas para a aluna em classe especial durante os anos de 2007 e 2008. Ao longo do capítulo, discutimos o papel desempenhado pela Educação Especial nos diferentes momentos da vida escolar da aluna em questão.

6.1. A classe comum: o contato com Mariana

Nosso primeiro contato com Mariana, diagnosticada como tendo deficiência mental, ocorreu dia 12 de maio de 2006. Naquele período, ela tinha 9 anos de idade e estudava no primeiro ano do 1ª ciclo com mais 26 crianças na faixa etária de 7 a 8 anos. O número de alunos, conforme relato da professora, estava reduzido em função da “inclusão” de Mariana, caso contrário seriam 33 ou 34 crianças. O quantitativo de alunos por turma em que há alunos com necessidades educacionais especiais matriculados é delimitado pela portaria municipal E/DGED nº 36¹¹⁷ (MUNICÍPIO DO

¹¹⁷ Segundo a referida portaria: “As turmas do 1º Ciclo de Formação poderão ter incluídos até 2 (dois) alunos que apresentem necessidades educacionais especiais dentro da mesma área de deficiência. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo será de 25 (vinte e cinco) alunos. As turmas do 3º

RIO DE JANEIRO, 2007). Todavia, a turma ainda era considerada grande pela professora: “por mais que a turma seja reduzida acho pouco para dar um atendimento individualizado com aquele olhar específico e uma atenção maior para a Mariana” (Fala da professora registrada em diário de campo, 21.09. 2006).

As crianças sentavam em dupla ou em grupos de quatro, pois as mesas não eram individuais. Mariana sentava à frente do quadro num grupo de quatro alunos. Além das mesas dos alunos, na sala havia uma mesa pequena sem gavetas para a professora e um quadro negro. Chamou atenção o fato da sala não ter um armário para que a professora pudesse guardar o seu material e os trabalhos dos alunos. Também havia um mural com as letras do alfabeto, seguidas de figuras que iniciavam com cada letra. As paredes tinham muitas ilustrações desenhadas pela professora e pintadas pelos alunos. A maioria eram figuras, palavras e sílabas.

Verificamos que a turma era bastante agitada. Constantemente presenciamos agressões verbais e físicas entre os alunos. Nem a professora ficava imune às agressões verbais. Para compreender as práticas curriculares desenvolvidas pela professora e as relações estabelecidas no grupo, precisamos ilustrar, de forma sucinta, a complexidade das dinâmicas vividas naquele espaço. Na turma estudavam filhos de facções criminosas rivais, que disputavam o controle do tráfico de drogas na região. A seu modo, os alunos traziam essa disputa, bem como toda a violência que vivenciavam na “comunidade”, para a sala de aula. Um dos registros em diário de campo mostra o cotidiano da sala de aula:

Quando entrei na sala, a professora parecia exausta. Assim que entrei a professora disse-me vou rapidinho ao banheiro Os alunos se aproximaram de mim, perguntaram se eu era do conselho tutelar. Expliquei que não e disse-lhes que era professora em outra escola. Nesse momento, um grupo iniciou uma discussão, começaram a se bater, dar chutes e pontapés. Tive que intervir e separar os grupos, um para cada lado da sala. Conversei com eles e perguntei se alguém havia terminado de copiar. Olharam-me como que dizendo: você não está vendo que não. Um dos meninos diz não e acrescenta: Mariana é maluca e não faz nada nunca, nunca copia nada. Outro em seguida diz: ela é deficiente e um terceiro acrescenta: não é nada disso, minha mãe falou que ela é especial. A professora ainda não havia voltado. Perguntei por que chamavam Mariana dessa forma. Eles me responderam que é porque ela não faz nada. O caderno dela não tem nada. Resolvi perguntar se eles haviam feito tudo? A resposta foi o silêncio. Nesse momento a professora voltou para a sala e desabafou: é dureza dar aulas aqui. Só eu e Deus sabemos. Em seguida a professora disse: vamos para o almoço. A professora saiu na frente

Ciclo de Formação poderão ter incluídos até 2 (dois) alunos que apresentem necessidades educacionais especiais dentro da mesma área de deficiência”.

com as meninas e os meninos seguiram-na. Novamente iniciaram uma discussão. Fiz uma intervenção pedindo para pararem, mas para minha surpresa, mesmo assim não pararam. Levei até um chute. A professora voltou e pegou na mão dos dois meninos considerados os líderes das brigas e seguiu até o refeitório com ambas ao seu lado (Registro em diário de campo, 15.06.2006).

Como mostra o registro acima, o trabalho com a turma de Mariana exigia da professora múltiplas estratégias de intervenção. Dois aspectos merecem ser apontados. Primeiro, Mariana não participava das atividades propostas para a turma, a qual, por sua vez, demonstrava atitudes negativas em relação à sua presença na sala. De acordo com a professora, a rejeição chegava a se manifestar de forma extrema, inclusive com agressões físicas. *“Muitas vezes, para que não batessem nela tive que levá-la comigo ao banheiro”* (Professora em entrevista, 21.09.06). Para Glat (2008), casos desse tipo são pontuais, pois de maneira geral os alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo quando marginalizados em atividades de grupo que envolvem conteúdos acadêmicos, são bem aceitos nas turmas comuns durante as brincadeiras e atividades esportivas. Em outros termos, para essa autora a maior dificuldade para a “inclusão” se refere ao desenvolvimento acadêmico dos alunos, sobretudo com deficiência mental, e não a sua socialização com o grupo.

Uma segunda questão que merece ser brevemente discutida se refere à violência¹¹⁸ presente no dia-a-dia da sala de aula, por meio de agressões verbais e físicas. Para analisar as práticas escolares não podemos ignorar esse aspecto, presente em menor ou maior intensidade nas escolas, principalmente dos grandes centros urbanos. Pesquisa recente realizada pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo constatou que 86% das escolas paulistas sofrem com algum tipo de violência (FOLHA DE SÃO PAULO, 13.11.08). No caso do Rio de Janeiro, Sposito (2001) aponta que uma das causas do crescimento da violência na escola é o aumento da violência social, em particular as disputas pelo controle do tráfico de drogas. A esse respeito, registramos o episódio a seguir em nosso diário de campo:

¹¹⁸ Como já apontamos, não é nosso objetivo fazer uma análise detalhada das diferentes dimensões que compõem o tema violência na/da escola. Para tal, sugerimos as leituras de Sposito (2001), Reis (2003) e Tura (2008a).

Cheguei à escola e uma das professoras aproximou-se de mim e perguntou: Você já sabe o que vivemos aqui ontem? Respondi: que não e ela me explicou que uma das crianças havia ido embora com a pessoa errada e até granada os traficantes queriam jogar na escola. Tivemos que ficar aqui até encontrar a criança que havia ido embora com a pessoa errada em função de um bilhete que estava mal redigido. Cabe registrar que é comum outras pessoas buscarem os filhos das mães que trabalham e chegam em casa depois do horário escolar. Nesse momento outra professora se aproxima e relata que quase enfartou com a situação, pois a pressão subiu muito e todos ficaram muito tensos. A polícia apesar de ter sido avisada não veio, ficamos presas na escola. Depois não sabem por que os professores tiram tantas licenças, diz um professor. Ninguém agüenta trabalhar assim e falar de inclusão nesse contexto não quero nem te responder, acrescentou outro (Registro em diário de campo, 8.03.2007).

O trecho acima explicita diferentes dimensões da violência presente no bairro onde a escola se localiza que torna a discussão sobre inclusão secundária. As implicações da violência urbana sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais também foram evidenciadas nas pesquisas realizadas por Glat (2007) e Antunes (2007). As autoras relatam que a violência urbana dificulta a frequência escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em muitas regiões da cidade do Rio de Janeiro, já que o fato de residir e/ou estudar em bairros disputados por facções criminosas rivais impede o remanejamento dos mesmos para escolas que tenham recursos mais adequados para atender as suas demandas. Em determinados casos, os alunos não podem frequentar a sala de recursos pelo fato de localizar-se em uma escola de outra “comunidade”. Um dos registros coligidos por Glat (2007) evidencia tal aspecto:

A questão do atendimento em sala de recursos é complicada em função da periculosidade da região, às vezes a gente tem espaço na região A, num lado A, mas o aluno do lado B não passa para o lado A que é de outra facção (...) muitas vezes a sala de recursos aberta não atende a necessidade do aluno por que o deslocamento daquele aluno para aquele local fica inviabilizado pela demanda social [refere-se à violência e a rivalidade das facções do tráfico de drogas], porque não pode entrar, porque naquela área, o aluno que mora do lado de cá não entra do lado de lá, aquelas questões sociais que isso atrapalha (apud GLAT, 2007, p.21).

A queda da frequência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola como decorrência da violência, também foi apontada em uma das entrevistas que realizamos: “os tiroteios atrapalham a frequência dos alunos. Além disso, muitos alunos têm demonstrado certa agressividade, reproduzem gestos como se estivessem

armados. Hoje tenho que admitir que a violência prejudica o aluno das classes especiais” (Professora de classe especial em entrevista, 09.04.2007).

Após essa breve exposição sobre o entorno onde se localiza a escola na qual estudava Mariana, voltemos para a análise das práticas curriculares. Na maioria das vezes, a professora passava exercícios no quadro e os alunos copiavam e respondiam no caderno. Os exercícios priorizavam atividades de completar, ligar e somar, sempre frisando a leitura e a solução de contas matemáticas. Sobre as atividades propostas e a participação dos alunos, o registro em diário de campo a seguir é ilustrativo:

Cheguei na sala da professora de Mariana por volta de 9:30. Os alunos haviam copiado do quadro negro um pequeno texto, conforme o quadro a seguir, e estavam preenchendo as palavras que faltavam.

DUDU
DUDU É O APELIDO DE _____.
DUDU ADORA _____.
TODOS OS DIAS _____ SÁBADO.

Pude observar que alguns alunos conseguiram compreender e ler as palavras quando escritas em bastão. Contudo, a maioria as reproduzia sem compreendê-las. Enquanto os alunos realizavam a tarefa sobre Dudu Mariana caminhava pela sala com uma folha em branco nas mãos, parecia querer fazer um desenho. Depois da atividade a professora começou a chamar os alunos nominalmente um por um para ir a sua mesa mostrar a atividade. Mariana não foi chamada, pois apenas desenhou. Antes mesmo dos alunos todos terem mostrado a atividade tocou o sinal para que os alunos juntamente com seus professores fossem participar do jogo da copa da escola (Registro em diário de campo, 29.06.2006).

A professora reconheceu as dificuldades em desenvolver um trabalho direcionado à Mariana e chegou a pedir nossa ajuda para melhorar sua intervenção junto à aluna:

Preciso da sua ajuda, confesso que pouco fiz para Mariana nesse bimestre, pois mal consegui trabalhar com os demais da turma que exigem muito de mim o tempo todo como você mesma viu inúmeras vezes. É uma turma agitada, crianças que não sentam, que brigam muito, implicam muito um com o outro. Com isso tudo, pouco pude parar para dar atenção para Mariana (Fala da professora registrada em diário de campo, 15.09.2006).

Também observamos o trabalho realizado com Mariana na sala de recursos. Inicialmente, o mesmo ocorria duas vezes por semana, com duração de uma hora cada encontro. No segundo semestre esses encontros passaram a ser semanais, pois em função de tratamentos médicos, Mariana faltava à escola no dia em que a sala de recursos funcionava. O seu desenvolvimento foi descrito pela professora da sala de recursos da seguinte maneira:

A aluna apresenta necessidade de desenvolver a concentração, o interesse pela escrita. Desenvolver e ampliar sua linguagem oral, bem como desenvolver a seqüência antes, depois e lógica matemática. (...) A aluna já reconhece algumas letras como o D e o A e consegue representá-los graficamente. Também já consegue reconhecer seu nome, mas ainda precisa muito trabalhar a representação gráfica. Precisa reconhecer as cores e precisa desenvolver o processo de alfabetização.

Fonte: Relatório de acompanhamento do aluno da sala de recursos (julho de 2006).

Para promover o desenvolvimento das habilidades descritas no quadro acima, a professora promovia atividades em que Mariana copiava, ligava, completava quadros e resolvia cálculos matemáticos. Para auxiliá-la nas atividades, a professora usava muitas figuras e materiais concretos. Contudo, os recursos e a dinâmica de trabalho da sala de recursos eram basicamente os mesmos usados na sala de aula: caderno ou folhas mimeografadas, lápis, borracha e lápis de cor.

Também verificamos que as professoras da sala de recursos e da classe comum pouco trocavam sobre as suas práticas. Provavelmente esse aspecto esteja relacionado com a dinâmica de trabalho da escola de tempo integral, em que a maioria das professoras permanece o dia inteiro com os alunos da turma, inclusive no horário de almoço.

Sobre a importância da sala de recursos para o processo de ensino-aprendizagem da aluna, selecionamos a fala a seguir:

Acho que as salas de recursos dão suporte não só para o aluno, mas também, para o professor. Além disso, o espaço da sala de recursos possibilita um trabalho individual com o aluno. Assim, é possível perceber que necessidade ele está tendo, quais as dificuldades está tendo. Na sala de aula, de repente o professor não está tendo tempo para trabalhar isso, não é que ele não queria, é que as vezes não dá, não há condições de um atendimento individualizado. Então o professor da sala de recursos é um suporte, não só do aluno, mas também do professor que terá oportunidade de trocar com o professor da sala de recursos sobre esse aluno (Professora da sala de recursos em entrevista, 16.03.2007).

Embora a professora tenha enfatizado a importância do seu papel no suporte ao desenvolvimento de atividades específicas para a aluna, os conteúdos trabalhados em sala de recursos acabavam sendo os mesmos desenvolvidos na turma comum para os demais alunos. Ou seja, o espaço da sala de recursos era usado como possibilidade para a aprendizagem dos conteúdos escolares não trabalhados em sala de aula.

Ao final daquele ano, como Mariana não havia sido alfabetizada após quatro anos em classe comum, a equipe pedagógica da escola e o Agente de Educação Especial da CRE optaram por encaminhá-la para classe especial¹¹⁹. Conforme informações obtidas junto à professora da sala de recursos, a decisão de encaminhar a aluna para a classe especial se baseou na necessidade de um trabalho mais individualizado para alfabetizá-la, o que não seria possível numa turma comum em função do quantitativo de alunos. Em outros termos, para que a aluna pudesse ser atendida de forma mais individualizada, a classe especial foi vista como a única possibilidade. Isto quer dizer que o encaminhamento para classe especial, tal como já apontado por Kassir (1995), deu-se pelo fato da aluna não “acompanhar” o ensino comum. Tal opção seguiu na contramão da política de inclusão, que prescreve a inserção em classe comum de todos os alunos.

Esclarecemos que o Agente de Educação Especial¹²⁰ integra a equipe da Divisão de Educação (DED) da sua respectiva CRE e atua como elemento de ligação entre a CRE e o IHA. De acordo com Glat (2008), esse profissional atua em diferentes funções, mas “há unanimidade de que o seu papel principal consiste em ‘*avaliar a necessidade específica do aluno, mediante relatório enviado pela escola*’, para ‘*determinar o espaço escolar adequado para esse aluno*’” (p.26, *italico no original*). A autora concluiu que o processo avaliativo realizado pelo Agente de Educação Especial desdobra-se em duas vertentes: a *avaliação inicial*, que examina o estágio de desenvolvimento do aluno e suas supostas condições de aprendizagem, e o *encaminhamento*, que pode ser para a classe comum, com o apoio do professor itinerante ou da sala de recursos, ou para classe especial. A autora chama atenção para as contradições presentes no processo avaliativo dos alunos com necessidades educacionais especiais, as quais ocorrem, em sua maioria, “de forma descontextualizada do processo de escolarização do aluno, sendo

¹¹⁹ Não tivemos acesso à avaliação realizada pelo Agente de Educação Especial.

¹²⁰ O cargo de Agente de Educação Especial, criado na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro a partir da reestruturação do IHA, tem sua origem vinculada à necessidade de um profissional da Educação que agenciasse a política pública de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais (MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 1996).

(talvez por essa razão) baseado na análise de suas dificuldades e deficiência intrínsecas, o que de certa forma ‘contamina’ o encaminhamento“ (GLAT, 2008, p. 33). Além disso, a pesquisa citada chama atenção para a grande discrepância entre as diretrizes oficiais (teoria) e as avaliações (prática) realizadas no cotidiano escolar. Como dito por uma das entrevistadas, “a própria nomenclatura da função já denota que sua *ação é mais voltada para Educação Especial do que Inclusiva*, apesar das atribuições formais do cargo” (apud GLAT, 2008, p. 33, itálico no original).

O papel da Educação Especial, por meio do Agente de Educação Especial, foi determinante para a avaliação e o encaminhamento de Mariana à classe especial. Igualmente, a professora da sala de recursos, ao sustentar que o quantitativo de alunos na classe especial “*será melhor para o trabalho com Mariana*”, também contribuiu para o seu encaminhamento. Essa concepção se distinguiu daquela defendida pela professora da sala de recursos de Maciel, descrita no capítulo anterior.

Como já mencionamos, nosso objetivo inicial não era observar práticas dirigidas para alunos em classe especial. No entanto, com o encaminhamento de Mariana achamos que seria interessante ampliar nossas observações para a classe especial, até mesmo para avaliar como seriam tais práticas em grupos menores e para acompanhar o possível retorno da aluna para a classe comum no final daquele ano letivo.

6.2. O encaminhamento para a classe especial: novas possibilidades para Mariana?

Nessa escola, a classe especial era usada como espaço de “preparação” dos alunos com necessidades educacionais especiais para posterior “inclusão” em classe comum. Os relatos coligidos a seguir durante reuniões de Centro de Estudos mostram as discussões sobre o assunto:

Uma das professoras de classe especial disse que “o grupo cresceu tanto que penso em integrar [lê-se incluir] dois dos seus três alunos”. A Diretora Adjunta, que também é professora de classe especial, diz: “em minha turma também tem um deficiente limítrofe que tem condições de ser integrado [lê-se incluído]” (Registro em diário de campo em 20.07.06).

Eu gostaria de saber se tem um professor do período inicial para receber esse meu aluno [refere-se a um aluno da classe de síndromes diversas]¹²¹ em outubro ou novembro para adaptação para ser integrado [lê-se incluído] no ano que vem. Não seria colocar todo

¹²¹ No capítulo quatro explicamos a formação dessas classes.

dia, seria mesmo uma adaptação de ir para uma turma maior, como foi feito com o aluno André no ano passado, que primeiro ficava dois dias na classe comum, depois três e esse ano foi todos os dias para classe comum, pois colocar na classe comum de repente é difícil (Fala da professora de classe especial de síndrome diversas registrada em diário de campo em 5.10.06).

Para Glat e Blanco (2007, p. 19), privilegiar a “prontidão, preparação ou qualificação prévia do sujeito para estar incluído em uma determinada turma, e não as necessidades que ele terá para aprender o que é proposto para os demais alunos dessa turma”, constitui um dos principais empecilhos para a inclusão em classe comum.

Em outros depoimentos, as discussões giraram em torno do papel da classe especial para efetivar o processo de alfabetização e letramento dos alunos com necessidades educacionais especiais e, ressaltam a importância do registro sobre o desenvolvimento do aluno para a prática docente do ano seguinte. Vejamos a fala a seguir:

Em outro momento uma das professoras de classe especial diz que é preciso registrar e documentar as atividades realizadas com os alunos para ver quem tem possibilidades de letramento em classe comum [refere-se aos alunos com deficiências que poderiam vir a ser incluídos no ano seguinte em classe comum]. Nas palavras dela: “muitas vezes o sucesso vai acontecer nas mãos de outro professor. A alfabetização não quer dizer que de repente ele vai chegar ao intermediário ou no ciclo final. Mas, pode escrever, mesmo que o processo seja lento, precisamos registrá-lo para que os demais professores que o pegarem nos anos seguintes possam dar continuidade ao trabalho do professor deste ano” (Fala de uma professora de classe especial registrada em diário de campo em 20.07.2006).

O uso do espaço da classe especial como pré-requisito para a alfabetização e posterior inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum tem sido freqüente. Em 2001, realizamos um estudo sobre o papel da Educação Especial frente à inclusão em uma escola pública estadual localizada no município de Santa Maria/RS. Todos os alunos com deficiência, num primeiro momento, eram encaminhados diretamente à classe especial para, em seguida, serem avaliados como aptos ou não para o encaminhamento à classe comum. Esta avaliação era feita por meio de um teste de “conteúdos mínimos”, que verificava o domínio dos conteúdos básicos da série anterior à que o aluno estava pleiteando ingresso. Naquele momento, verificamos que essa postura era comum em diferentes escolas da região (PLETSCH, 2001).

Diversos estudos vêm mostrando o pouco impacto das classes especiais para a efetiva inclusão escolar e social de alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente com deficiência mental. Igualmente, destacam o caráter segregador e excludente desse espaço (AMARAL, 2004; SANTOS 2006). Além disso, como já apontamos no capítulo anterior, as chances dos alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados para a classe especial retornarem para o ensino comum são pequenas. Santos (2006), citando pesquisa realizada por Amaral (1998), mostrou que mais de 70% dos alunos encaminhados para a classe especial não retornaram para o ensino comum. A maioria dos alunos abandonou a escola após um período de seis anos em classe especial. Aqueles que conseguiram retornar para o ensino comum após dois a quatro anos se evadiram antes de completar a quinta série do ensino fundamental. Santos alertou sobre o desenvolvimento da baixa auto-estima, que acabou gerando descrédito nos alunos que ficavam muito tempo em classe especial. Dessa forma, aqueles que “conseguiram” voltar para a classe comum tinham baixo nível de aprendizagem.

Apesar das evidências sobre a pouca eficácia da classe especial, as práticas curriculares dirigidas para Mariana ao longo do ano letivo de 2007 a motivaram a participar e interagir com os colegas. Mariana estava começando a reconhecer e a diferenciar palavras, números, letras e sílabas. A turma era pequena, composta por apenas oito alunos¹²². Por isso, a classe especial era considerada importante pela professora para posterior inclusão, pois *“é difícil pegar uma turma regular com 30 ou mais alunos e ter uma aluna com necessidades educacionais especiais junto que precisa de atenção especial”* (09.04.2007).

A professora organizava a turma em grupos fazendo uma roda com as mesas. As atividades eram planejadas a partir dos princípios e conceitos propostos pelo projeto pedagógico da escola, que seguia a Multieducação. As práticas da professora instigavam os alunos a realizar pesquisas em revistas, encartes de supermercado e, com menor frequência, no laboratório de informática. Eles produziam frases ou textos simples de forma coletiva, e em seguida, a professora priorizava as atividades e intervenções individuais. Outras vezes, confeccionavam cartazes e murais, sempre com o registro das opiniões de todos sobre os temas abordados, que eram os mesmos temas trabalhados em classe comum. A sala era pequena, mas com muitos estímulos envolvendo o alfabeto,

¹²² Nessa turma havia nove alunos matriculados, mas um não freqüentava as aulas.

havia letras de músicas, lista de compras e letras do alfabeto relacionadas sempre com figuras. A prioridade era alfabetizar os alunos, o que envolvia a construção de diferentes conceitos.

A formação de conceitos — que, para Vigotski, podem ser cotidianos ou científicos — é o resultado de uma atividade complexa relacionada com a elaboração dos sentidos e significados das palavras, como narramos no capítulo anterior. É um processo interligado com a linguagem e o pensamento — fatores mais importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — e constituído a partir das relações com o meio cultural. A linguagem, aqui entendida “não necessariamente como oral, é um sistema simbólico que faz a mediação entre o homem e seu meio sociocultural, dando-lhe do mesmo modo uma constituição social e cultural. A linguagem é, portanto, constitutiva do sujeito. É a forma de humanizar o homem” (SAAD, 2003, p. 87).

O processo de constituição do pensamento coincide com a elaboração e formação de conceitos, os quais, segundo Vigotski (2001), envolvem uma série de funções como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, generalização e discriminação, entre outras. De acordo com o mesmo autor, todas essas funções são indispensáveis para compreender o processo de aprendizagem no contexto de sala de aula, que está diretamente relacionado à formação de conceitos responsáveis pela elaboração dos conhecimentos, além dos significados ligados as práticas imediatas dos seres humanos. Quer dizer, são os responsáveis pela internalização das aprendizagens que envolvem conhecimentos abstratos e generalistas.

Tais conhecimentos são apontados pela literatura especializada como os mais complexos a serem elaborados pelas pessoas com deficiência mental, como já abordamos no capítulo três desta tese. Todavia, como também enfatizamos naquele mesmo capítulo, a existência da deficiência não impede o seu desenvolvimento. As possibilidades de apropriação desses conhecimentos pelas pessoas com deficiência mental — especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo — dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto sócio-cultural. Portanto, para que as práticas escolares possibilitem aos alunos com deficiência mental desenvolver novas formas de funcionamento mental, as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos (LUZ, 1999). Esse aspecto reforça a

importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar.

Para compreender a formação de conceitos durante o processo de escolarização é preciso entender as relações e especificidades presentes na elaboração dos conceitos cotidianos (espontâneos) e científicos (não espontâneos). Os primeiros se constituem nas experiências diárias e nas relações com os outros. Nas aprendizagens cotidianas, os objetos são vivenciados sem preocupação com a sua apreensão. Ou seja, são “generalizações de coisas” (objetos concretos). Os científicos, que se constituem a partir das aprendizagens escolares, são “generalizações do pensamento” (abstrações), que permitem refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos. Os conceitos cotidianos (apontam o desenvolvimento real do sujeito) e os conceitos científicos (apontam para a zona de desenvolvimento proximal) se relacionam e se influenciam constantemente e, a partir das devidas mediações, promovem o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2001, 2003).

No contexto de sala de aula, o processo de elaboração conceitual por parte do aluno, especialmente no caso de alunos com deficiência mental e outras dificuldades de aprendizagem, requer do professor o uso de diferentes estratégias pedagógicas como apoio para mediar o ensino (é o que poderíamos denominar de conhecimentos didáticos). Também requer conhecimentos nas diferentes áreas, como, por exemplo, a linguagem e a matemática. A relação entre esses conhecimentos e a promoção de interações sociais de forma dialógica, sem desconsiderar a subjetividade dos partícipes (aluno e professor, aluno e aluno), é que possibilitarão a aprendizagem dos conceitos necessários para o desenvolvimento e a vida em sociedade (FERRI & HOSTINS, 2006).

Com base nas exposições acima, consideramos que o processo de alfabetização contribui para que ocorra a elaboração e a formação de conceitos necessários para que ocorra o letramento¹²³. Entendemos que o processo de alfabetização é complexo e envolve dimensões relacionadas às mais diversas áreas do conhecimento, como psicologia, sociolinguística e linguística, antropologia, sociologia, entre outras (SOARES, 2008). Ou seja, defendemos que o conceito de alfabetização não pode ser resumido apenas como um processo de aquisição (codificação e decodificação) da leitura e da escrita, sem levar em consideração fatores sociais, econômicos, culturais e

¹²³ No Brasil, diferentemente de outros países, como Portugal, Estados Unidos, Inglaterra, o conceito de letramento surgiu em meados da década de oitenta associado a discussões sobre alfabetização. Para uma análise detalhada, sugerimos a leitura de Soares (1998, 2004, 2008).

políticos. Todavia, ao tratarmos do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental, algumas especificidades do referido processo, assim como a sua relação com o letramento, merecem ser apresentadas. Essa tentativa se justifica pela constante associação, e até mesmo confusão e superposição, entre ambos os conceitos na produção acadêmica brasileira, como aponta Soares (2004). A mesma autora argumenta que dissociar esses processos é um equívoco, pois o sujeito ao entrar na escola tem contato com o mundo convencional da escrita e com o uso desse sistema nas práticas sociais que a envolvem. Assim, defende que esses processos se desenvolvem:

No contexto da e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Seguimos essa linha afirmando que os processos de alfabetização e letramento são simultâneos, mas possuem especificidades, conforme explica a mesma autora:

A alfabetização, [com suas muitas facetas] — consciência fonológica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento da fala para a formação gráfica da escrita. O letramento, [também composto por muitas facetas] — é a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2004, p. 15).

Para Saad (2003), a alfabetização está sempre relacionada a atividades de leitura e escrita, geralmente de caráter escolar. Já o termo letramento é explicado pela autora, a partir das colocações de Semeghini-Siqueira, como “o processo de envolvimento com a linguagem que ocorre com todo sujeito (criança ou adulto) inserido em uma sociedade letrada, quer tenha sido alfabetizado ou não” (p. 135). A autora defende (p. 134) que tanto as pessoas não alfabetizadas como as analfabetas “apresentam as mesmas características na forma de pensar e organizar o pensamento” (p. 134), pois o desenvolvimento psicológico é fundamentalmente cultural. Todavia, ressalta que o domínio da leitura e da escrita são habilidades necessárias para a vida numa sociedade letrada.

Concordamos que o desenvolvimento psicológico se dá por meio das relações culturais. Todavia, não concordamos com a idéia de que as formas de organizar o

pensamento nas pessoas alfabetizadas e analfabetas ocorrem da mesma forma. Em experimento descrito por Luria (2006), evidenciou-se que as pessoas analfabetas, ao serem expostas a problemas, tendem a agir para solucioná-los com base em conhecimentos cotidianos (vivências práticas) e não em conhecimentos científicos, que envolvem elaborações mais complexas. A própria autora, aliás, afirma que a leitura e a escrita constituem a base para outros tipos de aprendizagens, ao descrever um dos seus sujeitos de pesquisa com Síndrome de Down que, depois que começou a ler, aumentou seu interesse por matemática, passou a compreender os enunciados dos problemas e as operações com dinheiro. Em suas palavras, “a leitura colabora na construção do conhecimento como um processo que estabelece conexões cognitivas conscientes e inconscientes de situações vivenciadas pelo sujeito” (SAAD, 2003; p. 242). Com base nos pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski, Rego afirma que o desenvolvimento da escrita possibilita ao indivíduo:

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida que aumenta a capacidade de memória, registro de informações, etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (REGO, 1995, p. 68).

Diante do exposto, acreditamos que a leitura e a escrita (alfabetização e letramento) contribuem para que o aluno com deficiência mental desenvolva mais independência e capacidade de se relacionar socialmente e resolver problemas que envolvem conhecimentos abstratos. Nesse sentido, concordamos com a visão de que o processo de escolarização, que envolve a alfabetização, o letramento e outros conhecimentos científicos, orientado:

Para a ampliação do mundo de significados contribui, portanto, para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, uma vez que, atendendo aos objetivos educacionais, possibilita a potencialização de suas capacidades e desenvolvimento de funções mais superiores enquanto requeridas para integração social (FERREIRA, 1999, p. 13).

Para alfabetizar e letrar seus alunos, a professora da classe especial de Mariana comumente realizava atividades com base em letras de música:

Eles adoram música, eles aprendem. De maneira geral eles todos participam, acompanham a letra, cada um faz a atividade sobre a letra da música. Alguns conseguem encontrar apenas letras iniciais, outros conseguem palavras inteiras, outros no momento não

conseguem nada. Todos trabalham inicialmente juntos para discutir a letra da música, mas o trabalho na sistematização da alfabetização é feito conforme as aprendizagens e necessidades de cada aluno. Por exemplo, a música da sopa, nós fizemos o alfabetário dos ingredientes da sopa, reforçando o alfabeto, na letra da música tem as rimas, tem coisas que não fazem parte da sopa e eles identificam, como: sorvete rimou com rabanete, mas não tem sopa. Falamos do contexto, pesquisamos em encarte de supermercado, recortamos e colamos. Muitas vezes elaboramos listas de compras. Cada aluno partiu do que conhecia para descobrir o que desconhecia. Por exemplo, eu falava vamos encontrar a palavra feijão e quando um aluno encontrava a palavra eu perguntava como ela havia encontrado. Uma aluna falou que foi pela letra inicial “F”, é o F de faca, segundo a mesma aluna. Alguns não conseguiram nenhuma palavra, mas encontraram os números 1, 2 e 3. E assim, por diante (Professora em entrevista, 09.04.2007).

Como podemos constatar, primeiro a professora usava material concreto (encarte de supermercado) para depois trabalhar o significado e o sentido das palavras (conhecimento abstrato) e sua relação com a língua escrita. As atividades eram organizadas para que o objetivo fosse comum a todos, porém “*cada um, dependendo da dificuldade vai fazer a atividade dentro das suas possibilidades*” (Fala da professora, 09.04.2007). Isto é, as iniciativas dos alunos eram “usadas como ponto de partida ou pretexto para uma abordagem sistemática do objeto do conhecimento em foco” (GÓES, 2001, *apud* CARVALHO, 2004, p. 41). É possível afirmar que as mediações eram contextualizadas com a realidade do aluno e mostravam, por meio do ensino das palavras, a função social da escrita, especialmente ao propor a elaboração de lista de compras. A atividade também promovia, a partir de pesquisa, recorte e posterior sistematização no caderno, a possibilidade do aluno realizar análise e síntese — processo importante para alunos com deficiência mental que apresentam, muitas vezes, dificuldades para analisar e sintetizar seus pensamentos. Parece-nos que os sujeitos alcançaram conhecimentos mais elaborados e tiveram acesso a terminologias que não conheciam. Todavia, não podemos afirmar se ocorreu internalização dos conceitos, significados e sentidos trabalhados. Nem tampouco foi possível verificar se tais conhecimentos atingiram níveis de abstração e generalização que tornassem possíveis o seu uso na vida cotidiana. Para tal, seria necessário realizar intervenções e avaliações não previstas nos referenciais da pesquisa etnográfica.

Ainda sobre a prática realizada pela professora, devemos destacar o uso da música, também identificado na prática dirigida para a aluna Andréa, descrita no capítulo anterior. O uso da música como recurso favorável ao processo de ensino-

aprendizagem também foi identificado por Saad (2003). Os dados de sua pesquisa mostraram que dos dez alunos com Síndrome de Down participantes, a maioria foi alfabetizada por meio da música e suas letras como ferramentas principais. Eis uma pista para os professores que trabalham com alunos com deficiência mental.

No final de 2007, a professora relatou que o processo de ensino-aprendizagem de Mariana estava melhorando: *“Ela participou muito na atividade sobre o planeta em que discutimos onde fica a rua dela, a sua casa. Trabalhamos no contexto dela e dos demais”* (09.04.2007). Naquele ano, já entrando na pré-adolescência, Mariana vinha participando das propostas e interagindo ativamente com os colegas, como assinalamos. Chegamos a cogitar que, talvez, o espaço da classe especial, outrora tão criticado, poderia vir a ser a melhor opção para ela. Contudo, constatamos no decorrer do ano que as propostas e intervenções pedagógicas diretas necessárias para o aprendizado de Mariana estavam sendo prejudicadas, pois a turma era composta por um grupo muito heterogêneos de alunos, o que teoricamente seria algo positivo, caso o grupo não demandasse da professora diversos outros cuidados, como ela mesma relatou:

A turma tem um grupo diversificado. Tem aluno cadeirante, aluno que não oraliza e tem aluno com menos comprometimento. Como cada um está em fase diferente, preciso priorizar momentos em que o trabalho seja individualizado. Tem aluno que avançaria mais se estivesse num grupo onde fossem mais estimulados. É claro que os mais comprometidos acabam avançando com eles. Todavia, tem aluno que morde, que foge e que precisa de mim para ir ao banheiro (Professora em entrevista, 14.04.2007).

Se, por um lado, a professora considerava que os alunos “mais avançados” contribuíam para o desenvolvimento dos “menos avançados”, por outro acreditava também que o tempo de intervenção pedagógica era prejudicado pelas demandas dos alunos mais comprometidos. Nesse caso, a professora cogitou que os alunos poderiam ser “mais estimulados” em outro grupo. Ao final do ano letivo, Mariana não foi considerada “apta” a voltar para a classe comum.

6.3. E agora? Mais um ano de classe especial

Para analisar as práticas curriculares dirigidas para Mariana no seu segundo ano de classe especial — formada por oito alunos entre 9 e 17 anos —, realizamos sessões de filmagem, conforme explicitado no capítulo quatro. As vinhetas de vídeo

contribuíram para a análise das práticas curriculares, mas também nos possibilitaram compreender, naquele período, como Mariana aos poucos foi se desmotivando e, de certa forma, assumindo o papel de deficiente mental a ela atribuído.

As práticas dirigidas para Mariana e seu grupo continuavam priorizando a alfabetização, considerada pela instituição como aquisição fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Vejamos as vinhetas de vídeo abaixo:

Mês	Dia	Hora	Descrição das imagens
Junho	11	13h30min	<p>A professora falava da importância da higiene bucal e do tratamento odontológico de um dos alunos da sala. Enquanto isso Mariana desenhava e pintava um coração em uma folha. Em seguida a professora convidou os alunos para a hora da história e para tal sugeriu iniciar com a “musiquinha” “E agora minha gente uma história vou contar, uma história bem bonita e sei que vocês vão gostar. Trelele..tralala...”.</p> <p>A história intitulada ”E agora?” [O livro muito bem ilustrado com imagens infantis] contava a história de uma criança que perdeu a escova de dente e foi ajudada pelas frutas maçã e laranja a encontrá-la. A professora disse que tem muitos problemas de dor de dente na sala. Mariana ouviu atentamente a história. Ao final a professora questionou os alunos sobre as partes que mais haviam gostado. Perguntou se cuidavam dos seus “dentinhas” e o que usavam para escová-los. Cada um deles respondeu.</p>
		14h	<p>Continuando a aula, a professora mostrou as figuras da laranja e da maçã. Em seguida perguntou a partir de figuras qual é a cor de uma e de outra. A maioria trocou as cores, inclusive Mariana. Por último a professora mostrou inúmeras frutas para os alunos, falando da importância das mesmas para a saúde. Para registrar a atividade a professora deu uma folha com as frutas laranja e maçã e solicitou que os alunos pintassem de vermelho e de amarelo. Mariana pintou a laranja de laranja e não de amarelo conforme sugerido pela professora. Pintou tudo atentamente, sem passar da linha conforme solicitado pela professora. Após a pintura trabalharam as letras e as sílabas que formavam as palavras maçã e laranja. Mariana teve dificuldades, mas com a intervenção da professora acertou a escrita das palavras. Depois os alunos deveriam circular a letra A das palavras. Mariana acertou e começou a auxiliar os colegas de turma que não estavam conseguindo realizar a tarefa.</p>
		14h20min	<p>De repente parece que Mariana cansou. Sentou-se e debruçou a cabeça sobre a mesa e com uma das mãos escrevia letras soltas e fazia desenhos no caderno.</p> <p>Quando os colegas acabaram todos brincaram com as imagens pintadas de encontre o par e de jogo da memória com frutas.</p>

Como podemos depreender, as atividades proporcionavam conhecimentos e/ou habilidades elementares, as quais podem ser consideradas como atividades “simples”, que levam em conta prioritariamente o nível real — e não o potencial — do desenvolvimento dos alunos. Cabe frisar que essas atividades em grande medida são vistas como “pré-requisitos” para o processo de alfabetização e comumente integram o currículo da educação infantil. A infantilização das propostas educacionais para Mariana e seus colegas também pode ser identificada no uso de termos como “musiquinha” e “dentinhas”, bem como nas histórias (patinho feio e chapeuzinho vermelho, por exemplo) e nos livros usados para contá-las. Diversas pesquisas realizadas em contextos de classe e/ou escola especial já discorreram sobre tal assunto (FERREIRA, 1994; PLETSCHE, 2001; PADILHA, 2001; AGUIAR, 2003; MIRANDA, 2003; FERREIRA, 2004).

Sobre o processo de ensino-aprendizagem de Mariana, a professora assim se manifestou:

Na linguagem matemática realiza adições e subtração com material concreto. Na linguagem escrita, não está escrevendo nem o nome, mesmo com apoio. Reconhece as letras do alfabeto. A aluna possui um bom relacionamento com a professora e os amigos da turma. A escola é seu principal compromisso social. A família relatou que a aluna não brinca com outras crianças da sua comunidade e não faz outras atividades (esportes, artes, lazer, etc). Apresenta dificuldade para expressar suas necessidades, comunicar recados, conversar com outras pessoas fora do seu convívio. Demonstra interesse no registro escrito, porém não consegue unir as letras para formar palavras. Fala consigo mesma nas brincadeiras, gosta de representar as situações vivenciadas com a professora (se colocar no papel da professora). Tem boa memória, é afetiva, lembra dos professores antigos.

Fonte: Descrição feita pela professora na “ficha” entregue para registro, maio de 2008.

A descrição mostra que, diferentemente do ano anterior, as dificuldades da aluna para reconhecer as letras do alfabeto cresceram. A este respeito, em conversa informal, a professora relatou que a aluna, após inúmeras convulsões e internações hospitalares, parecia ter “esquecido o que sabia”. É claro que não podemos ignorar que muitos quadros de deficiência mental são associados a comprometimentos de saúde. Para tal, o diálogo entre a educação e a área de saúde é importante. Porém, Carvalho (2004, p. 87), citando Smolka (2001), ressalta que a queixa de que os alunos voltaram após alguns dias sem aula ou mesmo após as férias e simplesmente esqueceram tudo mostra que a “escola ensina palavras isoladas e frases feitas sem sentido” para os alunos, que acabam não internalizando o que aprenderam.

Outro aspecto que chama atenção na descrição da professora é o fato da aluna ter na escola o principal compromisso social. Dados de pesquisas anteriores às políticas pró-inclusão educacional já evidenciaram tal aspecto. Uma delas foi a pesquisa de Glat (1989), que analisou histórias de vida de mulheres com deficiência mental. Seu trabalho constatou que, em sua maioria, tais mulheres não participavam da vida social na comunidade onde viviam, limitando suas atividades e relações sociais às suas famílias e à instituição especializada que freqüentavam. O estudo de Glat mostrou que aquelas mulheres sofriam rejeição por parte dos “outros”, o que gerava o seu isolamento no grupo de “iguais” e a falta de socialização e integração com o “mundo lá fora”.

As imagens de vídeo mostraram também que a professora, ao mesmo tempo em que investia e fazia intervenções junto aos alunos, parecia não acreditar nas possibilidades dos mesmos, pois propunha apenas atividades elementares (pintar, dobrar, colar, recortar, escrever sílabas e palavras simples, etc) e repetitivas. As vinhetas descritas a seguir confirmam tal aspecto:

Mês	Dia	Hora	Descrição das imagens
Junho	18	13h23min	Os alunos estão brincando com uma bola no primeiro pavimento, em frente às salas de recursos e da classe especial. Em seguida foram para o tatame. Mariana sentou-se num canto, pegou um telefone de plástico, colocou-o no ouvido como se estivesse telefonando. Ficou segurando o telefone sem falar nada enquanto olhava os colegas. Enquanto isso os colegas brincavam de capoeira. Em seguida a professora a convidou a entrar no tatame para entrar na roda de capoeira e Mariana soltou o telefone e entrou na roda de capoeira, fazendo cambalhotas e jogando capoeira.
		13h46min	A professora convidou a turma para retornar para sala. Ao calçar o tênis Mariana não conseguia fazê-lo. A professora acachou-se e foi ajudar, mostrou como fazer, mas Mariana após várias tentativas não conseguiu. Com isso a professora foi e amarrou o tênis para ela.
		13h58min	De volta para a sala a professora organizou a turma. Pediu para todos se sentarem em seus lugares, pegou um livro e perguntou se lembravam da história. Nisso convidou a turma para cantar a música introdutória (descrita na vinheta anterior) e contou a mesma história da semana passada (E agora?). Mariana ficou sentada, olhando para o livro sem falar nada. Ao final da história pegou o livro e ficou olhando-o. Repetiu com base nas imagens a história da mesma forma como fez a professora para os colegas, mas logo parou e ficou olhando o livro sozinha, falando para si mesma, levantando os braços e gesticulando. Um dos alunos disse: “a Mariana está maluca, professora!”. Nisso a professora disse: “Mariana, você está contando a história? Conta para a turma então”. Mariana abriu o livro, mas não lembrava do

nome da personagem principal. A professora sugere que ela crie um nome. Mariana diz Lalá. Mas a história parou nisso mesmo. A professora então convidou a turma anunciando a atividade: “você vão fazer uma atividade muito fácil, vão pintar. Vão pintar somente as frutas” (na folha havia frutas e outras imagens, como bola, estrela, coração, entre outras). Mariana ficou pintando com canetinha as suas frutas.

Ao ouvir professores de classes especiais da rede pública dos municípios de Corumbá e Ladário (MS), Kassar (1995, p. 51) verificou que esses quando atuavam com alunos com deficiência mental “travam um conflito interno, uma luta entre a crença e descrença de desenvolvimento preestabelecido, (...) o trabalho acaba se dando entre a tentativa de progresso do aluno e a certeza de encontrar o limite próximo”.

Ainda sobre a atuação de professores com alunos com deficiência, Müller e Glat (1999), em pesquisa realizada com 24 docentes de Educação Especial em três capitais brasileiras (São Luís, Belo Horizonte e Rio de Janeiro), concluíram que os mesmos além de se sentirem despreparadas para o trabalho a ser realizado com alunos com deficiência, pois não tinham orientação técnica de especialistas da área, sentiam-se estigmatizadas e discriminadas pelos demais professores da escola.

As vinhetas também mostram que pouco a pouco Mariana foi se desmotivando, parecendo não acreditar em suas possibilidades de aprendizagem. Antes mesmo de realizar qualquer tarefa dizia para a professora que “não sabia”, e cada vez mais falava e interagiu menos com as propostas e com os colegas. Uma das filmagens mostra a pouca participação e motivação de Mariana:

Mês	Dia	Hora	Descrição das imagens
Julho	10	13h38min	Os alunos estavam sentados no auditório da escola quando comecei a filmagem. Eram duas turmas de classe especial, denominadas de RM pelas professoras. Mariana estava sentada com os colegas enquanto uma das professoras arrumava o vídeo com desenhos animados (diga-se da passagem infantis). Durante o vídeo, Mariana mexia-se muito e parecia não estar interessada pela atividade. Ora levantava a blusa e colocava as mãos embaixo, mexia no sutiã, abria a boca e colocava a língua para fora. Várias vezes baixou a cabeça no colo de uma colega, parecia querer dormir, bochechou muito e mostrou-se inquieta o tempo todo. Ao final estava deitada na própria cadeira, olhava para o teto, para os lados e para o chão, permanecendo assim até o final da seção de vídeo. O que menos fez foi olhar para a televisão.

Diferentes estudos têm mostrado que, após longo período em classe especial ou escola especial, os sujeitos com deficiência assumem o “papel de deficiente”. Glat (1989) afirma que, ao serem rotuladas, as pessoas com deficiência mental em pouco tempo internalizam o papel de deficiente, tornando-se mais dependentes e incapazes do que seria resultante de sua condição orgânica. Saraiva (1993), ao analisar entrevistas de 26 indivíduos com deficiência mental, confirma os apontamentos de Glat, ao constatar que a maioria dos sujeitos alimentava uma auto-imagem negativa, por influência da percepção dos “outros”, e demonstravam consciência do preconceito e da estigmatização social de que eram vítimas. A auto-imagem negativa de pessoas com deficiência mental apontada por Saraiva (1993) foi confirmada por Fulgêncio (1997), em um estudo no qual entrevistou três alunos com deficiência mental que freqüentaram a classe especial durante dois anos. A pesquisa revelou que a entrada na classe especial representou para os alunos uma nova chance de aprender a ler e escrever e superar sentimentos de frustração, desvalorização e vergonha. No entanto, tais aspectos promissores se perderam durante a vivência solitária e desmotivante que tiveram. Gradativamente, eles se sentiram abandonados pelos professores, desacreditados pelos pais, desprezados pelos colegas e duvidosos quanto às suas próprias capacidades de aprender. Todos esses sentimentos ajudaram a formar uma imagem depreciativa de si mesmos. Santos (2006), em sua pesquisa sobre trajetórias escolares de pessoas com deficiência mental, também faz menção a este aspecto. Ao final de 2008, Mariana parecia caminhar nessa direção.

Concluimos que Mariana, malgrado mostrar avanços na aprendizagem dos conteúdos, não concretizou novamente os objetivos propostos para a sua escolarização que, naquele ano, assim como os anos anteriores, envolveram a alfabetização e o letramento. A nosso ver, os conceitos, a leitura e a escrita, apreendidos na escola, especialmente nos anos iniciais, são de grande importância para a vida autônoma e independente em sociedade. Não dominar códigos e signos presentes, por exemplo, no número e na quantidade expressas nele, impedem as pessoas (analfabetas) de deslocar-se de ônibus e de comprar seus mantimentos de forma autônoma. Além disso, e acima de tudo, as pessoas com deficiência mental têm direito à alfabetização e ao acesso a todos os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. É claro que outras relações educacionais poderiam ser dirigidas para essas pessoas fora do contexto escolar para que desenvolvessem maior independência, como, por exemplo, relacionar a cor da nota de dinheiro verde (equivale a um real) com determinada

quantidade de pães. Contudo, ainda sim, seriam necessárias práticas educacionais que possibilitassem a internalização e a elaboração de conceitos por parte desses sujeitos.

Poderíamos então afirmar que, no caso de Mariana, agora prestes a completar 11 anos de idade, nem a inclusão em classe comum, tal qual como se configura na maioria dos sistemas públicos de ensino, nem o encaminhamento para a classe especial promoveram conhecimentos significativos para a sua vida. Em seu percurso, a Educação Especial teve papel decisivo. A professora da sala de recursos, apesar da crença de novas possibilidades para Mariana em um grupo menor de alunos, recomendou, com a anuência do Agente de Educação Especial, o seu encaminhamento para a classe especial. Confirmando o que inúmeros estudos mostram há anos, a classe especial, ao invés de proporcionar o desenvolvimento da aluna, acabou contribuindo sobremaneira para que Mariana internalizasse a incapacidade e a deficiência atribuídas socialmente a ela.

Desse ponto de vista, a resignificação do papel da Educação Especial na “perspectiva da educação inclusiva” amplamente anunciada pelas atuais diretrizes políticas (BRASIL, 2008), mas também proposta por diversos estudos (AINSCOW, 1997; LIBERMAN, 2003; CORREIA, 2003; GLAT & FERNANDES, 2005; GLAT, FONTES, PLETSCHE, 2006 e 2007; GLAT & BLANCO, 2007; FONTES, 2007; BATISTA & MANTOAN, 2007; GLAT, 2008; BEYER, 2008; entre outros), parece ainda não ter chegado à prática cotidiana das escolas. Em outros termos, para Mariana, mesmo depois de quinze anos de políticas pró-direitos educacionais e sociais, o direito maior continua sendo apenas o de freqüentar a escola, muita mais como um espaço de socialização do que como um espaço para o “exercício de direitos e de interações significativas”, como afirma a epígrafe que abre este capítulo.

Considerações finais

No processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada. Há o limite de nossa capacidade de objetivação e a certeza de que a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro. (MINAYO, 1996, p. 228)

Esta tese analisou as práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem de quatro alunos com deficiência mental matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Para tal realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental, a microanálise e entrevistas abertas e semi-estruturadas. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, sem qualquer pretensão amostral e quantitativa.

A tese é organizada em duas partes. A primeira parte, teórico-analítica, divide-se em três capítulos. No primeiro apresentamos o grande volume de diretrizes e leis elaboradas nos últimos anos em prol dos direitos sociais e educacionais dirigido para pessoas com necessidades educacionais especiais e como o mesmo vem se materializando nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo desde a década de noventa. Mostramos com base em documentos e na literatura especializada que, em grande medida, as vertentes em defesa da proposta de educação inclusiva foram elaboradas a partir de diretrizes internacionais pautadas em pressupostos econômicos e políticas, e não propriamente preocupadas com a expansão dos direitos sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No segundo capítulo, tomando como referência a realidade educacional brasileira, definimos e problematizamos os conceitos de inclusão e de necessidades educacionais especiais e apresentamos os problemas a serem superados para efetivar o direito de acesso à escola com aprendizagens sociais e escolares significativas. Também discutimos o papel da área de Educação Especial, historicamente direcionado para práticas pedagógicas segregacionistas em classe e/ou escola especial, agora também

assumindo um importante papel na educação geral para a inclusão dos alunos deficientes. Chamamos atenção para as mudanças que, do nosso ponto de vista, a área precisa sofrer para atender as novas demandas de atuação junto ao ensino comum.

No terceiro capítulo, retomamos brevemente as diferentes concepções e conceitos de deficiência mental usados ao longo do tempo e apresentamos a definição atual adotada oficialmente no Brasil. Em seguida, discorremos sobre o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas na perspectiva sócio-histórico-cultural e apresentamos os resultados de pesquisas recentes que abordaram a inclusão de pessoas com deficiência mental com essa abordagem.

Na segunda parte da tese, primeiro apresentamos a abordagem etnográfica adotada na pesquisa de campo, os procedimentos de coleta e análise dos dados, os espaços de investigação e os sujeitos participantes. Em seguida, nos dois últimos capítulos, discutimos os dados coligidos pela investigação.

O estudo revelou não só as contradições, mas acima de tudo a complexidade do processo de inclusão vivido pelas escolas, particularmente no âmbito das práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental. A pesquisa, assim como inúmeras outras citadas ao longo do texto, mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores. Para superar esse problema, Senna nos fornece algumas pistas. Para ele os problemas relacionados à formação de professores para atuar com a inclusão de pessoas com deficiências “defronta-se com fatores de ordem simbólica, não tratável através de medidas regimentais ou pela simples adoção de medidas materiais” (2007, p.163). Ademais, enquanto não se discutir os princípios da escola moderna, que são antagônicos à inclusão escolar, esses não serão superados, pois os cursos de formação inicial de professores continuarão formando professores para atuar com um sujeito cognocente “ideal” e não com o “diferente”, o “incluído” (SENNA, 2008).

Dorziat (2008), assim como Senna, também faz sinalizações nessa direção. Em suas palavras:

A discussão sobre inclusão é muito mais ampla e complexa do que o simples comprimento das políticas públicas de ingresso no sistema regular, condições materiais e capacitação de recursos humanos. Ela envolve questões conceituais definidores das práticas pedagógicas curriculares presentes no ato educativo e suas influências/implicações sociopolíticas, culturais e educacionais (p. 34).

Exceto no caso de Andréa, cujo diagnóstico de deficiência mental era questionado, os dados mostraram que as práticas curriculares, seguiam, em sua maioria, padrões tradicionais de ensino-aprendizagem. As práticas eram pautadas pela normalidade e pela homogeneidade dos alunos e quando propunham modificações na estrutura curricular focavam apenas pequenos ajustes que acabavam por minimizar as possibilidades de aprendizagens mais complexas. Em outras palavras, proporcionavam, em grande medida, apenas conhecimentos elementares como recortar, colar, pintar, copiar, etc.

A este respeito, a nosso ver, mais do reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como dos demais alunos. Também são necessárias mudanças na cultura escolar direcionadas à construção de novas relações educacionais que possibilitem aos alunos (no caso desta pesquisa, com deficiência mental) compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores, sob a forma de apropriação dos conteúdos da experiência humana. Para propor transformações na cultura e na estrutura do sistema educacional é preciso discutir o projeto de sociedade que queremos. No entanto, ampliar e melhorar a qualidade das pesquisas para analisar os atuais programas educacionais, que parecem ser indiferentes e até mesmo sem significado para as pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como para grande parte dos alunos, parece ser medida urgente.

Outra medida urgente se refere aos cursos de formação inicial, particularmente os cursos de Pedagogia, os quais, como vimos no primeiro capítulo, ainda não incorporam em suas grades conteúdos e atividades que possibilitem aos professores em atuação e futuros professores reverem suas concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem — ainda amplamente pautado na idéia de que as dificuldades ocorrem por razões individuais e não como resultado de interações sociais — de crianças com necessidades educacionais especiais e suas peculiaridades. Durante a análise dos dados, as comparações entre as possibilidades de um aluno surdo com o aluno com deficiência mental demonstraram a presença da “cultura da incapacidade” em relação às possibilidades de aprendizagem dessas pessoas. Mudar e rever essas concepções “não é uma atitude isolada ou individual. É tomada de posição política” (PADILHA, 2006, p.47).

Sem essas mudanças, “flexibilizar” o ensino e promover “ajustes no currículo” para que os alunos de maneira geral desenvolvam “aprendizagens Básicas” para viver na sociedade atual é uma falsa solução. No caso dos alunos com deficiência mental, a “solução” adotada pelos professores foi a de se “conformarem” e “aceitarem” o “mínimo que esses alunos fizessem”, já que “pelo menos” eles estavam na escola se socializando.

A alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) dos alunos com deficiência mental foi, ao longo da pesquisa, apontada como uma das maiores preocupações dos professores. Porém, os investimentos nessa direção centraram-se basicamente na codificação e decodificação de sílabas e palavras simples. Por outro lado, o estudo mostrou as enormes dificuldades sentidas pelos professores para promoverem interações a partir das quais os alunos pudessem trabalhar com diferentes gêneros textuais que proporcionassem o desenvolvimento dos sentidos e significados das palavras e, conseqüentemente dos conceitos científicos.

Desde a década de oitenta a alfabetização figura nas discussões sobre a escolarização das pessoas com deficiência mental, e mais recentemente também aborda o letramento (FERREIRA, 1989; MONROY, 2003; CARVALHO, 2004; ALONSO, 2004; GARCIA, 2005; FERREIRA, 2007; SATO, 2008). Em outras palavras, nos últimos anos ocorreram enormes avanços teóricos e políticos em relação aos processos de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, de maneira geral. Todavia, quando o tema se refere ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência mental, os avanços foram inexpressivos: apenas 6% dos estudos (sete pesquisas num total de 122) seguiram nessa direção (ANACHE & MITJÁNS, 2007)¹²⁴. Ou seja, ainda não foram desenvolvidos estudos e programas educacionais que pudessem contribuir de forma significativa para superar as dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Ainda nessa direção é preciso destacar que durante a pesquisa sentimos falta de estudos longitudinais que não só acompanhassem trajetórias escolares de alunos com deficiência mental, como também descrevessem e avaliassem o seu processo de ensino

¹²⁴ Com o objetivo de mapear, analisar, sistematizar e divulgar o conhecimento produzido na área de Educação Especial pelas universidades brasileiras Nunes, Ferreira, Mendes e Glat (2003) analisaram de 729 trabalhos de pesquisa (dissertações e teses): 530 na área de Educação e 199 na área de Psicologia, no período de 1995- 2002. O estudo evidenciou a predominância do tema ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais nas duas áreas (Educação e Psicologia). Todavia, apesar da predominância da categoria deficiência mental — cerca de 47% dos trabalhos na área de Educação e 37% na área de Psicologia — não foi possível identificar, na análise dos autores, a porcentagem relativa ao processo de ensino-aprendizagem dessa população.

aprendizagem a partir de práticas curriculares. Constantemente, ao longo das leituras realizadas, observamos uma fragmentação de grande parte das investigações, ora priorizavam análises micro-estruturais, ora análises macro-estruturais, sem, contudo, fazerem a devida relação entre ambos. Outrossim, verificamos que o debate de grande parte dos estudos girou/gira basicamente em torno da inclusão escolar, sem analisar criticamente os processos que envolvem a adoção de tal política. Muitas vezes a política de inclusão era/é tratada como a “solução” por si só dos problemas enfrentados por essas pessoas.

Contextualizar e discutir criticamente a proposta de inclusão com base na realidade educacional do nosso país foi uma preocupação constante desta tese. Não podemos esquecer que o conceito de inclusão está diretamente ligado ao conceito de exclusão. Por isso, na medida em que esta proposta política tem como meta a ser alcançada a “inclusão”, também projeta a “exclusão”. Para Bueno “isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará [continuação] a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. (...) É nesse contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática” (2008b, p. 13). Diante do exposto, talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências ao conhecimento escolar.

Por último, os dados mostraram que as práticas curriculares destinadas para Mariana em classe comum e especial, tanto quanto para Maciel, Luciana e em menor escala para Andréa em classe comum, reforçam nossos argumentos de que, apesar das mudanças e redefinições políticas ocorridas desde a década de noventa com base nos princípios da inclusão, não ocorreram mudanças significativas nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais públicos destinados para essas pessoas. Em outros termos, apesar do comprometimento das professoras, esses sujeitos continuam, tal como mostrado nas pesquisas de Miranda (2003), Pieczkowski (2003), Possidio (2004), Ramaldes (2004), Garcia (2005), Ribeiro (2006), Oliveira (2007), em sua maioria excluídos dos conhecimentos científicos proporcionados pelas escolas. Desse ponto de vista, parece-nos que as histórias das pessoas com deficiência mental vem se repetindo ao longo do tempo. Além disso, diferentemente daquelas pesquisas, mostramos que os alunos não-deficientes, em grande medida, também não têm acesso

ao conhecimento escolar, o que confirma as estatísticas oficiais sobre a não-aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, não basta discutir se é este ou aquele o melhor espaço para matricular e promover a escolarização de pessoas com deficiência mental. É preciso, como já mencionamos, promover condições e conhecimentos aos professores para que façam uso de instrumentos psicológicos e culturais para favorecer a educação e possibilitar aos alunos com deficiência mental a “compensação de seus defeitos” como proposta na teoria sócio histórico cultural de Vigotski (1997). Em 2003, Miranda já fazia essa provocação ao dizer que:

Mais importante do que olhar se o aluno deficiente mental está freqüentando uma escola regular (comum) ou uma escola especial, é verificar se as ações, os recursos e os procedimentos pedagógicos necessários para promover seu desenvolvimento acadêmico são oferecidos de forma adequada de modo a garantir o seu sucesso escolar (p. 186).

Igualmente importante é investir em pesquisas de intervenção do tipo pesquisa-ação que analisem como se dá o processo de alfabetização e letramento de pessoas com deficiência mental. Avançar nessa direção pode contribuir enormemente para as práticas curriculares dirigidas não apenas para os alunos com deficiência mental, mas para todos.

Outro aspecto que analisamos se refere ao papel da Educação Especial na avaliação, no encaminhamento e na promoção do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental, tanto em nível de suporte ao ensino regular, quanto em classe especial. Os dados apontaram que a Educação Especial, mesmo em tempos de inclusão, continua sendo a grande responsável pelos alunos com deficiência mental. Assumindo quase sempre um papel determinante na vida escolar desses sujeitos. Vimos isso na trajetória escolar de Mariana e no caso da professora da sala de recursos de Maciel, que assumiu a responsabilidade junto à escola e à professora regular para que o aluno não fosse encaminhado para a classe especial. Tomando como parâmetro esses casos ressaltamos mais uma vez a importância da atuação da Educação Especial, não como um sistema paralelo, mas de forma colaborativa e integrada ao ensino comum.

Em síntese, os dados sobre as práticas curriculares dirigidas para Mariana, assim como para Maciel, Luciana e Andréa, ilustram o quão presente continua ainda hoje, a cultura do descrédito em relação às pessoas com deficiência mental. Dados estatísticos mostram que, majoritariamente, as pessoas com deficiência mental continuam

matriculadas em classes e/ou escolas especiais (226.429 num total de 330.794)¹²⁵ (BRASIL, 2008), nas quais não desenvolvem conhecimentos mais complexos e tampouco recebem qualificação para entrar no mercado de trabalho. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), dos 14,5% das pessoas com alguma deficiência no Brasil, 8,3% são deficientes mentais. Desse total, apenas 2,4% dos deficientes mentais estão empregados¹²⁶. Contudo, os salários pagos a estes chegam a ser 91% menores que aqueles pagos às demais categorias de trabalhadores com deficiência. Ademais, a grande maioria das pessoas com deficiência mental ainda é legalmente tutelada e mesmo quando alfabetizados, não podem exercer, por exemplo, o direito de voto. Se considerarmos que 85% (CARVALHO, 2004) das pessoas com deficiência mental apresentam comportamentos semelhantes aos de pessoas normais quando crianças, a realidade atual poderia e deveria ser outra.

Por último, é preciso lembrar que pesquisas de cunho etnográfico nunca trazem conclusões definitivas. Todavia, esperamos que as inquietações e questões levantadas ao longo desta tese possam de alguma forma ser úteis ao campo da Educação e, particularmente, à escolarização de pessoas com deficiência mental.

¹²⁵ Incluem-se nessa categoria as pessoas com síndrome de Down que em recentes dados estatísticos apresentados pela Secretaria de Educação Especial, foram contabilizadas separadamente das pessoas com deficiência mental (BRASIL, 2008).

¹²⁶ De acordo com o Ministério do Trabalho e do Emprego, os deficientes físicos representam 50,3% e os auditivos 28,2% (FOLHA DE SÃO PAULO, 14.12.2008).

Bibliografia

AGUIAR, A. M. B. de. *Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental*. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2003.

ABRANTES, A. A. *Aluno excluído do sistema público de ensino: A identidade em construção*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidades Católica de S. Paulo, S. Paulo, 1997.

AMARAL, L. A.. *Pensar a diferença/deficiência*. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1994.

_____. Intervenção “extra-muros”: resgatar e prevenir. In: MASINI, E. A. F. S.; BECHER, E.; PINTO, E. B.; AMARAL, L. A.; KOVÁCS, M. J.; AMIRALIAN, M. L. T. M. *Deficiência: alternativas de intervenção*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1997.

AMARAL, T. P. do. *Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação*. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Pulo, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; MENGA, Lüdke. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU, SãoPaulo, 1986.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas – SP, Papyrus, 1995, (Série prática pedagógica).

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: *Caderno CEDES*, v. 18, nº. 43, p. 1-10, Campinas/SP, 1997.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Líber livro, Brasília, 2005. (Série Pesquisa).

_____. Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação docente. In: LOPES, A. C. & MACEDO. B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Editora Profedições, Porto/Portugal, p. 78-92, 2008.

AINSCOW, M. *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. Disponível em: www.inclusioneducativa.cl/docuemtnos. Publicado em 2001, acessado em: 12/04/2004.

AINSCOW, M. & BOOTH, T.. *Guia para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación em lãs escuelas*. Centre for Studies on inclusive education (CSIE), Bristol, UK, 2002.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. In: *Revista de Educação da Universidade Católica de Campinas*, nº 16, São Paulo, p. 33-48, junho de 2004.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002)*. 10ª edição. (tradução Magda França Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

ANTUNES, K.; FRAZÃO, L. & FONTES, R. de S. Agentes de Educação Especial: uma experiência na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – desafios da Educação Básica a pesquisa em educação*, Vitória/ES, 27 a 30 de maio de 2007. [CD-ROM]

_____. *Uma leitura Sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva*. 2007, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

AMARO, D. G. *Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

ALONSO, M. A. V. *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002*. Disponível em: www.usal.es. Acesso: fevereiro de 2006.

ALONSO, C. M. M. C. ; MEDINA, R. D. . Educação Digital de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. *Revista Espaço Pedagógico, UPF - Passo Fundo*, v. 9, n. 01, p. 83-90, 2002.

_____. *Inclusão digital de pessoas com necessidades educacionais especiais: letramento em ambientes informatizados de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARAÚJO, F. M. de B. Normas legais para formação de professores em nível superior, no contexto da reforma do Estado brasileiro. In: *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste: desafios da Educação Básica a pesquisa em educação*. Vitória/ ES, p. 1-16, 27 a 30 de maio de 2007.

ALMEIDA, D. B. De; et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. In: *Revista Educação*, v. 32, nº. 2, p. 327-342, Santa Maria, 2007.

ALMEIDA, C. E. M. de; CORRÊA, N. M. O impacto da ‘inclusão’ nas políticas públicas de educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, E. J. (org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. ABPEE/FAPESP, Marília/SP, 2007, p. 245-256.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, nº. 1, p. 77-89, São Paulo, jan./junho, 2002.

ARRUDA, E. E. de.; KASSAR, M. de C. de M. ; SANTOS, M. M. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C. & LANCILLOTTI, S. S. P. (ors.). *Educação Especial em foco: questões contemporâneas* (série Educação em perspectiva). Editora Uniderp, Campo Grande/MS, 2006.

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. In: *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, nº. 2, Campinas/SP, p.253- 274, 2007.

_____. & MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 43-53, 2007.

_____. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp2.htm> . Acessado em dezembro de 2008,

BRASIL . *Constituição Brasileira de 1934*, promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. *Constituição Brasileira de 1937*, promulgada em 10 de novembro de 1937.

_____. *Constituição Brasileira de 1946*, promulgada em 18 de setembro de 1946.

_____. *Lei Federal nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 12 e ratificado no de 18 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: janeiro de 2008.

_____. *Lei Federal nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: janeiro de 2008.

_____. *Lei 5.692/71*. Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

_____. *Lei 7.044/82*, Diário Oficial, 19 de outubro de 1982.

_____. *Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis*. Brasília, CENESP, V. I a IV, 1979.

_____. *Decreto nº 93.613* de 21 de novembro de 1986. Brasília, 1986.

_____. *Constituição Federal Brasileira*. 1988.

_____. *Plano Decenal*, Brasília, 1993.

_____. *Portaria nº 1.795*, Brasília 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994a.

_____. *Educação Para Todos: a Conferência de Nova Delhi*. Ministério da Educação. Brasília, 1994b.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1793/94*. Brasília, 1994c.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

_____. *Decreto 3.276*. Brasília, 1999a.

_____. *Parecer nº 115/99*, que regulamenta e dispõe sobre o funcionamento dos Institutos Superiores de Educação. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 1999b.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 3.298*. Brasília, 1999c.

_____. *Plano Nacional de Educação* (Lei no 10.172/01). 2000.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*, Lei nº 8069, de 13/07/90. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Resolução nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001a.

_____. Ministério da Educação. *Decreto 3956/01*. Brasília, outubro de 2001b.

_____. *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília, 2001c.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2002a.

_____. *Portaria nº 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. *Parecer nº 1* do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2003a.

_____. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Disponível em: www.inep.gov.br, 2003b.

_____. *Decreto 5296* de 02 de dezembro de 2004, Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

_____. *Lei nº 3.219*, que dispõe sobre o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais, Brasília, 2004a.

_____. *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 2004b.

_____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Disponível em: www.inep.gov.br, 2005a.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Censo escolar 2004-2005*, Brasília, 2005b.

_____. *Impactos da Declaração de Salamanca nos estados brasileiros* (org. FUNGHETTO, S. F.; OSÓRIO, A. C. do N.; PRIETO, R. G.; FREITAS, S. N.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Departamento de Políticas de Educação Especial, Brasília, 2006.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-Licenciaturas*. Brasília, 2006a.

_____. *Decreto nº 6.094/2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, 2007.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar*. Brasília, setembro de 2007.

_____. *Decreto nº 6.253 de 29 de novembro de 2007*. Brasília, 2007b.

_____. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2007c.

_____. *Relatório elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB)*. Ministério da Educação. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br> . Acessado em dezembro de 2007d.

_____. *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Disp. <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acessado em dezembro, 2007e.

_____. *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007f.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008. (ainda não regulamentado)

_____. *Decreto 6.571 de 18 de setembro de 2008*. Brasília, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Persona, 1977.

BARÃO, G. de O. D. Conferência mundial de educação para todos: um novo consenso para a universalização da Educação Básica. 1999. 229 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 1999.

BANKS-LEITE, L. & GALVÃO, I. (Orgs.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. Cortez, São Paulo, 2000.

BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. de C. & RIBEIRO, M. L. S. (orgs.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo, Ed. Avercamp, 2003.

BAPTISTA, C. R. As razões e as estratégias para a integração escolar. Trabalho apresentado no *Seminário Nacional Escola Cidadã: aprendizagem para todos*. Porto Alegre, 9 a 10 de abril, p. 1-13, 1997.

_____. Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs.). *Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, 87-103, 2005.

_____. (org.). *Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas*. Mediação Porto Alegre, p. 95-106, 2006.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. A.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E. & FIGUEIREDO, R. V. de. *Atendimento educacional especializado – deficiência mental*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, p. 13-39, 2007.

BARREIROS, D. R. A. *O sistema nacional de avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da Multieducação na cidade do Rio de Janeiro. In: *Revista InterMeio* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, v. 13, nº 26, p. 126-141, jul./dez., 2007.

BEYER, H. O. *O Fazer Psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Editora Mediação, Porto Alegre/RS, 1996.

_____. *A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação*. Cadernos de Educação Especial, nº 22, Santa Maria/RS, 2003.

_____. *Inclusão e avaliação na escola – de alunos com necessidades educacionais especiais*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

_____. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (orgs.). *Tendências contemporâneas de inclusão*, Editora da UFSM, Santa Maria, p. 77-90, 2008.

BIELER, R. B. Deficiência, pobreza e exclusão: a estratégia de desenvolvimento inclusivo ressignificando o conceito de acessibilidade. In: Anais da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 140-153, realizada em Brasília nos dias 12 a 15 de maio de 2006. Disp.: http://www.mj.gov.br/conade/conferencia/textos_base3.htm . Acessado em dez. de 2008.

_____. Desenvolvimento Inclusivo: uma abordagem universal da deficiência. Disponível em: http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Des%20Inclusivo_paper_PT.doc . Acessado em dez. de 2008.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. In: *Cadernos CEDES*, nº 113, p. 153-165, julho, 2001.

_____. Os jogos de escalas na sociologia da educação. In: *Educação e Sociedade*, v. 29, nº 103, p. 607-620, 2008.

BRZEZINSKI, I. Contribuição apresentada pela Anped nas audiências públicas sobre as Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em curso de nível superior. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 16, p. 118-124, 2001.

BONAMINO, A. & MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 23, nº 80, Campinas, setembro de 2002, p. 368-385.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto/Portugal, 1994.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n  122, p. 445-466, São Paulo, maio/agosto, 2004.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA, Jr. C . A. (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional. Formação inicial e continuada*. V. 2, p. 146-164, 1999.

_____. Crianç as com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. n.5, 7-25, 1999a.

_____. *Educação inclusiva: princípios e desafios*. Revista Mediação, ano n  1, 22-28, 1999b.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas do Desenvolvimento*, v.9 n  54, p. 21-27, 2001.

_____. *A Educação Especial nas universidades brasileiras*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. EDUC, São Paulo, 2004.

_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs.). *Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, p. 105-123, 2005.

_____. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da; (Orgs.). *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Edufu, Uberlândia, 2008.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Editora Junqueira&Martin, Brasília, p. 43-66, 2008a.

_____. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. *Projeto de Pesquisa*, 2008b. (mimeo)

BOOTH, T. & AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in Schools*. Brsitol. Centre for Studies in inclusive Education. 2002.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Bárbara Catani. Editora Unesp, São Paulo, 2004.

BOTEGA, L. da R. A Conferência de Jomtien e a Educação Para todos no Brasil dos anos 1990. In: *Revista Educação on-line*. Disponível em: www.educaacaoonline.pro.br . Acessado em: març o de 2007.

BRUNO, M. M. G. Educação Inclusiva: componente da formação de educadores. In: *Revista Benjamin Constant*, ano 13, nº 38, p. 10-17, Rio de Janeiro, 2007.

BLANCO, R. *Hacia una escuela para todos y con todos*. OREAL/UNESCO Santiago. Disponível em: <http://www.unesco.cl> . Acessado em: 25/01/06.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, B. M. & YAZBEK, C. M. (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, EDUC, 1997.

_____. Cardrer Léxclusion, 1995. In: Saül Karsz (org.) *Léxclusion définir pour en finir*. Paris, Dunod, 2000. pp. 35-47. (Traduzido por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos).

_____. *A insegurança social. O que é ser protegido*. Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente na escola: lembranças e depoimentos*. Autores associados, Campinas, 2003.

_____. LAPLANE, A. L. F. de. Programa educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município Pólo. In: *31ª Reunião Anual da ANPED*, p.1-15, Caxambu, 2008.

_____. Prólogo do livro Itinerários pela educação Latino-Americana - cadernos de viagem de Rosa Maria Torres. Editora Artmed, Porto Alegre, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F.. *Avaliação das possibilidades do Ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 300fTese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP, 2004.

CARVALHO, E. N. S. de & MACIEL, D. M. M.de A.. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. In: *Revista Temas de Psicologia da SBP*. v. 11, nº 2, p. 147-156, 2003.

_____. *Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. 2007. 250f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2007.

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

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? In: *Revista Educação Especial*, nº 26, Santa Maria, 2005. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revistas. Acessado em: 26/02/2006.

_____. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2008.

CARVALHO, M. de F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Autores Associados de Campinas/ SP e Unijuí de Ijuí/RS, 2006.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Mediação, Porto Alegre, p. 137-152, 2006.

_____. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de historias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2007.

CARNEIRO, M. A. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limites. Editora Vozes, Petrópolis, 2007.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na Educação Básica no Brasil: 1995-2005. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 28, nº. 100, Edição Especial, p. 857-876, 2007.

CASTRO, P. A. *Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula*. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: *Caderno CEDES*, v. 25, nº; 66, maio/agosto, 2005.

CORREIA, L. de M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Editora Porto, Porto – Portugal, 1999. (Coleção Educação Especial V. 1)

_____. (org.). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13)

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O banco Mundial e as políticas educacionais*. Editora Cortez, São Paulo p. 75-124, 2003.

CURY, J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº. 2, p. 4-17, 1996.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, nº 124, p. 11-32, São Paulo, jan./abril, 2005.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 28, nº. 100, Edição Especial, p. 31-855, 2007.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da Educação brasileira entre o Estado e o Mercado. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 28, nº 100, Edição Especial, p. 809-829, 2007.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2ª edição, Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

DE CARLO, *Se essa casa fosse nossa...Instituições e processos de imaginação na educação Especial*. Plexus, São Paulo, 2001.

DENARI, F. E. . Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: David Rodrigues. (Org.). *Inclusão E Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. 1ª ed. São Paulo: Summus Editorial, , p. 35-63, 2006.

DECHICHI, C.. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 181 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2001.

_____. DECHICHI, C.; FERREIRA, J. M.; & SILVA, R. M. R.. A inserção do deficiente mental sob a perspectiva ecológico de desenvolvimento humano. In: DECHICHI, C.; SILVA, C. da S.; *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Edufu, Uberlândia, p. 211-234, 2008.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br> . Acessado em: janeiro de 2008.

DECLARAÇÃO DE DAKAR (2000). Disponível em: www.dakardeclaration.org/IMG/pdf/Dakar_PORT_011-3.pdf. Acessado em: janeiro de 2008.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf . Acessado em: outubro de 2008.

DIAS, V. L. L. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental*. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. In: *Educação e Sociedade*, edição especial, v. 28, nº. 100, Campinas/SP, 2007, p. 921-946.

DORZIAT, A. Educação Especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da & colaboradores. *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Editora Edufu, Uberlândia/MG, p. 21-36, 2008.

DURHAM, E. *Fábrica de maus professores*. Em entrevista na VEJA, edição 2088, 26 de novembro de 2008.

DUTRA, C. *Entrevista* na Folha de São Paulo em 5 de janeiro de 2009.

EVANGELISTA, O. & SHIROMA, E. o. Educação par ao Alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, nº 20, p. 43-54, Campinas/SP, 2006.

FREIRE, P. *Política e educação*. Cortez, São Paulo, 1993.

_____. *Pedagogia da indignação – cartas e outros escritos*. Editora da UNESP, São Paulo, 2000.

_____. *1921-1997 A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/Paulo Freire*: 44. ed.-São Paulo, Cortez, 2003

FERNANDES, E. M.. *Estudo descritivo da aplicação do paradigma da Associação Americana de Retardo Mental na comunidade de Barro Branco*. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde da Criança e da Mulher) - Instituto Fernandes Figueira (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2000.

FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. In: *30ª Reunião Anual da ANPED*, p.1-19, 2006.

FERREIRA, V. P. *Parâmetros curriculares nacionais e o professor do ensino fundamental: uma questão de currículo?* 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

FERREIRA, M. C. C. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. 160F. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. *A escolarização da pessoa com deficiência mental*. Trabalho apresentado na *22ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, 1999.

_____. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA, D. S. (Orgs.). *Inclusão*. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial). Editora da Universidade Estadual de Londrina (Eduel), Londrina/PR, p. 133- 144, 2003.

_____. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

_____. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). *Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, p. 139-176, 2005.

_____. O desenvolvimento profissional do docente escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, E. J (org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. ABPEE/FAPESP, p. 13-24, 2007.

_____. Formação de professores. In: *Conferência no IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007a.

_____. Projeto pedagógico e a Educação Especial. In: *Mini-Curso no IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007b.

_____. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 101-109, 2007c.

FERREIRA, J. R. A construção escolar da deficiência mental. 168F. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1989.

_____. & NUNES, L. R. de O'. A Educação Especial na nova LDB. In: ALVES, N. & VILLARDI, R. (orgs.). *Múltiplas leituras na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Editora Qualitymark/Dunya, Rio de Janeiro, 1997.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: *Caderno CEDES*, v. 19, nº 46, Campinas, set. 1998.

_____.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.

_____. Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em Educação Especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). *Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, 2005.

_____. Financiamento da Educação Básica: o público e o privado na educação especial brasileira. *Trabalho apresentado na sessão especial na Reunião Anual da Anped XXIX*, Caxambu/MG, 2006.

_____. Financiamento da Educação Básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: *Sessão especial da Reunião anual da ANPED*, Caxambu/MG, 2006a.

_____. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (orgs.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editora, São Paulo, 2006b.

FERREIRA, A. B. *Imagens para além do olhar: escritas possíveis na escola especial*. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da Escolarização no Brasil. In: *Anais da XXII Reunião Anual da Anped*, 26 a 30 de setembro, Caxambu, 1999 (CD-ROM).

FONSECA, M. A gestão da Educação Básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro? In: VEIGA, L. P. A.; FONSECA, M. *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Papirus, Campinas, 2003.

FONSECA, V. da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein*. 2ª edição revista e aumentada. Editora Artemed, Porto Alegre, 1995.

_____. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2007.

FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

_____: PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. O uso da abordagem etnográfica em pesquisas sobre educação inclusiva. In: *Anais eletrônicos do II Colóquio: Educação, cidadania e exclusão – Etnografia em educação: fracasso escolar, conversas sobre teoria e prática*. Rio de Janeiro/RJ, 2007. [CD-ROM].

_____; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, p. 79-96, 2007.

_____. *A Educação Inclusiva e o desafio da bidocência: novas práticas de ensino junto a alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares*. Rio de Janeiro, 2008. (não publicado)

FULGÊNCIO, M. A. C. M.. *Classe especial: Ser ou não ser deficiente, eis a questão*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Dados de pesquisa realizada pela Udemo*. Folha de São Paulo, 13 de novembro de 2008.

_____. *Deficientes qualificados são maioria no mercado*. Folha de São Paulo, 14 de dezembro de 2008.

FRAZÃO, L. *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. 2007, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

FREITAS, L. C. de. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: *Educação & Sociedade*, v. 25, nº. 86, p. 133-170, 2004.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores; a prioridade postergada. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 28, nº. 100, Edição Especial, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, S. N. (orgs.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Editora da UFSM, Santa Maria, 2008.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 2ª edição, Editora Cortez e Autores Associados, São Paulo, 1984. (Coleção Educação Contemporânea)

_____ & CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida á lógica do mercado. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 24, nº 82, p. 93-130, Campinas/SP, abril, 2003.

_____ & LEHER, R. *Aprovação automática: educação neoconservadora e negação do direito ao conhecimento*. Rio de Janeiro, 2007 (Texto não publicado).

_____ Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. & NEVES L. M. W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Editora Fiocruz, p. 241-288, Rio de Janeiro, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. *As principais avaliações feitas pelo MEC no ensino básico*. 01 de setembro de 2008.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: *INEP. Educação para todos: a avaliação da década*. p. 27-31, Brasília, 2000.

GARCIA, R. M. C.. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotkianas. *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, , Florianópolis, p. 42-46, 1999.

_____. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, p. 299-316, 2006.

_____. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 11-20, 2007.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 11-24, 2008.

GARCIA, A. COMUNICAR É PRECISO: Os Meios de Comunicação do Surdocego. In: *Cardernos Educação Especial*, nº 15, Santa Maria, 2000.

GARCIA, V. P. C. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação diádica em sala de aula*. 268f .Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005.

GLAT, R.. *Somos iguais a vocês – depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. In: *Revista Temas em Psicologia*, nº 2, p. 88-94, 1995.

_____. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. I). Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

_____. & NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. *Revista Comunicações*. Piracicaba: UNIMEP, p. 134-141, 2003.

_____. & OLIVEIRA, E. da S. G. Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acessado em dez. 2003.

_____. & DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. V), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 2003.

_____. & PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. In: *Revista Benjamin Constant*, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

_____. & 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. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva . Acesso em 30 de janeiro de 2005.

_____. & FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, vol. 1, nº 1, 2005.

_____. & FONTES, R. de S. & PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

_____. & ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, M. C. de; PLETSCHE, M. D.. A Educação Especial no paradigma da inclusão: a experiência da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: *Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Realizado nos dias 23 a 26 de abril. Recife/PE. Anais... Recife/PE: UFPE, 2006. [CD-ROM] .

_____. & PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. [CD-ROM] In: *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Anais eletrônicos da 29ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu/MG, 15 a 18 de outubro de 2006, p. 1-12.

_____. et al. *Agente de Educação Especial: uma análise sobre a experiência na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Relatório entregue em 2006, para a Secretaria Municipal de Educação, contendo dados preliminares da pesquisa “Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares”, Rio de Janeiro, 2006, 22f.

_____. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico aprovado com mérito pela FAPERJ, Rio de Janeiro, 2007 55f.

_____. Adaptações curriculares no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Palestra ministrada no *VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES*, Rio de Janeiro, 2007a.

_____ & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____ & PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: *Revista Educação*, v. 32, n. 2, p. 343-355, UFSM, 2007.

_____. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008 f 90.

_____ & PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Inclusão de alunos com necessidades especiais no Município do Rio de Janeiro. In: *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2008. (aceito para publicação)

_____ & FERNANDES, E. M. & PLETSCH, M. D. Políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In: LOPES, A. C. & MACEDO, B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Editora Profedições, Porto/Portugal, p. 133-153, 2008.

_____ & PLETSCH, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, 2009. (no prelo)

GRANJA, T. de A. S. Cidadania e o paradoxo de um percurso: uma breve reflexão sobre a educação para todos. In: *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias/RJ, p. 183-197, novembro de 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Zahar editora, Rio de Janeiro, 1989.

_____. *O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. 2ª edição, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 1999.

GIROUX, H. *Escola Crítica e cultural*. Cortez, São Paulo, 1988.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva par ao estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos CEDES*, ano XX, Nº 50, P. 12-25, abril, 2000.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Editora Autores Associados, p. 69-92, São Paulo, 2004.

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação. Porto Alegre, p. 37-46, 2008.

GONZÁLES, J. A. T. *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Editora Artmed, Porto Alegre, 2002.

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

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. In: *Revista Educar*, nº 27, p. 239-258, Curitiba, 2006.

HEIDRICH, R.; SANTAROSA, L. M. C.. Novas Tecnologias como apoio ao processo de Inclusão Escolar. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, www.cinted.urgs.br/renote, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2003.

HOBBSAWN, E. *Era dos extremos – o breve século XX 1914 – 1991*. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho de estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília, 2004.

JANNUZZI, G. M. de. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Autores Associados, São Paulo, 1985.

_____. A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2004.

_____. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais – reflexões. In: *Revista GIS*, 2004, Rio de Janeiro, Disponível em: www.itds.ufrj.br. Acesso em: 19 nov. de 2007.

JESUS, D. M. de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). *Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, p. 203-218, 2006.

_____. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 166-175, 2007.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 139-160, 2008.

KASSAR, M. de C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Papirus, Campina/SP, 1995.

_____. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silencia na história de sujeitos*. Autores Associados, São Paulo/SP, 1999.

_____. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: *Cadernos CEDES*, ano XX, nº 50, p. 41-54, São Paulo, 2000.

_____. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. In: *Revista Educação Puc-Campinas*, nº 11, p. 24-34, Campinas/SP, 2001.

_____. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R. & MENEGHETTI, R. G. K. (orgs.). *Caminhos Pedagógicos da educação especial*. Vozes, Petrópolis/RJ, p. 19-42, 2004.

_____. O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências. In: *Revista Educação Puc-Campinas*, nº 16, p. 79-81, Campinas/SP, 2004a.

_____. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas*. Mediação Porto Alegre, p. 119-126, 2006.

_____; SANTOS, R. C. do E.; NASCIMENTO, C. L. do; ALMEIDA, A. S. de. Deficiência e situação econômica: contribuições para o debate. In: NERES, C. C. & LANCILLOTTI, S. S. P. (orgs.). *Educação Especial em foco: questões contemporâneas (série Educação em perspectiva)*. Editora Uniderp., Campo Grande/MS, 2006.

_____. Quando eu entrei na escola...memórias de passagens escolares. In: *Caderno CEDES*, vol. 26, nº 68, p. 60-73, Jan./Abr. 2006a.

_____. & OLIVEIRA, A. D. & SILVA, G. A. M. da . Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: *Revista Educação*, v. 32, nº. 2, p. 397-410, Santa Maria, 2007.

_____; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S.. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 21-31, 2007.

KREBS, R. A educação Inclusiva e a Teoria dos Sistemas Ecológicos. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R. & FREITAS, S. N. (org.). *Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Editora da UFSM, Santa Maria, p. 65-81, 2005.

LOPES, J. T. Tristes escolas. Afrontamento, Lisboa, 1996.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992 p.11-22

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. 262f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

LIEBERMAN, L. M. Preservar a Educação Especial...para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L. de M. (org.). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem*

a outra não está no seu perfeito juízo. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13)

LIMA, E. S. de. *Um “genocídio intelectual” nas escolas*. In: *Jornal Folha de São Paulo*, 16 de fevereiro de 2007.

LIMA, A. F. de.; Concepções de professores a respeito da deficiência mental e da educação inclusiva. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V de; SILVA, L. G. dos S. (orgs.). *Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas*. Editora UFPB, João Pessoa, 2007, p. 229-242.

LUZ, A. de O. C. *“Será que precisa aprender isso?”: um estudo sobre as condições e possibilidades de abstração em jovens com deficiência mental*. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1999.

LUNARDI, G, M. Quando não aprender importa: As práticas docentes diante das diferenças apresentadas pelos alunos na aprendizagem de conteúdos escolares. In: *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia: Sociedades contemporâneas; reflexividade e acção. Atelier: Educação e aprendizagem*, p. 62-70, Portugal, 2004.

_____. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: *28º Anped*, p. 1-16, Caxambu/MG, 2005.

_____. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 109-162, 2008.

LURIA, A. R. Diferenças culturais no pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição, Ícone editora, São Paulo, p. 39-58, 2006.

MACIEL, R. V. M. *Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. (p. 42-59) In: *Atualidades em Educação Revista INES-ESPAÇO*, nº16, Rio de Janeiro, Jul./dez. 2001.

_____. Etnografia e Interacionismo Simbólico na Pesquisa Educacional: Uma Síntese Possível. In: *I Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa*, Taubaté, p. 5, 2004.

_____. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: *Revista Educação em Foco*, v. 11, nº 1, Juiz de Fora, p. 1-13, 2006.

_____. & CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B. de; LAVES, N. & BARRETO, R. G. (orgs.). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Editora DP&A, Rio de Janeiro, p. 103-116, 2007.

MATTOS, E. A. de. Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão. In: *VIDETUR* -13, Espanha, p. 13-20, 2002. Disponível em: www.hottopos.com, Acessado em: 12/10/2004.

_____. & et al. Educação Inclusiva: reflexões sobre a inclusão e a inclusão total. In: *Revista Inclusão*, nº 5, Universidade de Minho, Portugal, 2004.

MAGALHÃES, E. de F. C. B. *Viver a igualdade na diferença: a formação dos educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

_____. *O atendimento a criança com retardo mental*. In: *Revista Souza Marques*, v. 1, nº 6, Rio de Janeiro, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S.. *Educação escolar: comum ou especial*. Editora Pioneira, São Paulo, 1987.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MARQUES, M. O. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Editora Unijuí, Ijuí, 1995.

MARQUES, L. P. *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Editora UFJF, Juiz de Fora/MG, 2001.

MACHADO, M. A. de M. O Plano Decenal e os compromissos de Jomtien. In: *INEP. Educação para todos: a avaliação da década*. p. 39-52, Brasília, 2000.

MACHADO, K. *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

MARTINS, L. de A. R. Integração escolar do portador de síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, nº. 5, p. 73-85, Piracicaba, 1999.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. Paulus, São Paulo, 1997.

MAFEZONI, A. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental*. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2002.

MANTOAN, M. T. E. A hora da Virada. In: *Revista Inclusão*, nº 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, p. 24-28, 2005.

_____. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: *Revista Educação* do Centro de Educação da UFSM, v.32, nº 2. Dossiê: Educação Inclusiva, Santa Maria, p. 319-326, 2007.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 388f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.

_____. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.. (Org.). *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. 1 ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, v. 5, p. 25-41, 2003.

_____. FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. d'O. de P.. Integração/inclusão: o que dizem as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: NUNES SOBRINHO (orgs.). *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Livre Expressão, Rio de Janeiro, p. 98-149, 2003.

_____. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?, In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs.). *Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, p. 155-176, 2005.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 33, P. 387-405, Autores Associados, 2006.

_____. & ALMEIDA, M. A.; PRETTE, Z. A. P. D. & FERREIRA, B. C. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. In: *Revista Educação Especial*, nº 29, p. 9-22, Santa Maria, 2007.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 109-162, 2008.

METTS, R. L. *Disability Issues, Trends and Recommendations for the World Bank*, World Bank, Washington, 2000.

MELO, H. A. *O acesso curricular para alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008..

MITTLER, P. *Educação Inclusiva – contextos sociais*. Artmed, Porto Alegre, 2003.

MIRANDA, A. A. B.. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. A nova LDB e os processos de integração de sujeitos considerados portadores de deficiência. In: *Revista Ponto de Vista*, nº1, p. 30-35, Florianópolis, 1999.

_____. Caminhos da exclusão: a política para a educação e educação especial nos anos de 1990. In: *Revista Ponto de Vista*, nº3/4, p. 73-86, Florianópolis, 2002.

_____. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP, 2004.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, Autores Associados, set./dez., v. 11, nº33, p. 406-423, 2006.

MONROY, A. Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadora da inclusão social de alunos com deficiência mental: uma proposta de formação continuada de professores. 295f. Tese (Doutorado em Pedagogia aplicada), Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2003.

- MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, 1990.
_____. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação – Núcleo Curricular Básico*, 1996.
- _____. *Instituto Helena Antipoff*, Rio de Janeiro, 2003. (mimeo)
- _____. Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Câmara de Educação Básica, *Deliberação 11/2004*, 2004.
- _____. Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação. *O Pensar Pedagógico – Cardeno I*, 2004a.
- MUNIZ, E. P. Políticas públicas educacionais: possibilidades e limites no atendimento educacional do educando com deficiência mental severa – Campo Grande/MS, período de 1980 a 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.
- NAUJORKS, M. I.; KEMPFER, G. L. & PLETSCHE, M. D. Stress ou Burnout frente a inclusão. In: *Revista Cadernos de Educação Especial*, nº 15, p. 67-74, 2000.
- _____. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação Especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 177-184, 2008.
- NOGUEIRA, F. M. G. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. EDUNIOESTE, Cascavel/PR, 1999.
- _____. & BORGES, L. F. P. Programa de correção de fluxo escolar e a universalização do ensino fundamental no Brasil. In: *Nova Escola*, edição 166 de 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br>. Acessado em: dezembro de 2007.
- NUNES, L. R. D' O. de P. & FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: *Em aberto*, ano 13, nº60, Brasília, out./dez., 1993.
- _____.: GLAT, R.; FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. Pesquisa em Educação Especial. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. III), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 1998.
- _____. & FERREIRA, J. R., MENDES, E.G. Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de Educação Especial e Psicologia. *Relatório final* aprovado pelo CNPq, 2003.
- OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 1, nº 2, 1994, p. 65-74.
- ORTIZ, R. *Mundialização da cultura*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1994.
- _____. Globalização, modernidade e cultura. In: *SEMEAR Revista da Cátedra Padre Antônio Vieira de Estudos Portugueses*, nº 6, p. 119-130, PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2002.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – *DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS*, 1948. Disponível em: www.dhnet.org.br , acessado em: 24/07/2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – *Relatório de Desenvolvimento Humano*, 2005. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>, acessado em: 12/12/2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Edusp. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, nº 100, Edição Especial, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, I. A. de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial.: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2004.

_____. Políticas de Educação Inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 32-40, 2007a.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Editora Práxis, Bauru/SP, 2007.

_____. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. Editora Fundepe e Cultura Acadêmica, São Paulo, p. 129-154, 2008.

OLIVEIRA, M. C. de. *Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional*. 157F. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2008.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Relatório*. Disp. em: <http://www.oei.es/noticias>. Acessado em: dezembro de 2007.

PADILHA, A. M. L.. *Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Autores Associados, São Paulo, 2001.

_____. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 7 a 11 de outubro de 2001a.

_____. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3º edição revista e ampliada. Editora Plexus, São Paulo, 2004.

_____. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. ABPEE, Marília/SP, p. 43-50, 2006.

_____. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 135-144, 2007.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

_____. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 25-42, 2008.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. ABPEE, Marília/SP, p. 121-132, 2006.

_____. *Inclusão e tecnologia assistiva*. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEIRANO, M. G. S. *A favor da etnografia*. Série Antropologia. Brasília, 1992.

PETERS, S. *Educación integrada: lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales, preparado para el grupo de discapacidad Banco Mundial*, 30 de abril de 2003. Disp. em: www.worldbank.org/education, acessado em: janeiro, 2006.

PEREIRA, J. M. M. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro*. 366f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense, 2009.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). In: *Educação & Sociedade*, v. 23, nº. 80, p. 105-135, 2002.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. In: *Revistas Temas em Psicologia*. Nº 2, p. 31-40, 1995.

_____. *As marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LV S. Vigotsky*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

PIECZKOWKI, T. M. Z. *O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó-SC*. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo/RS, 2003.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª edição, Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

_____. *Memória e inteligência*. Editora Artenova, Rio de Janeiro, 1979.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Editora Fotense, Rio de Janeiro, 1982.

POSSIDIO, A. L. M. de. *Inclusão: do pensar ao agir no cotidiano escolar*. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2004.

PLAISANCE, E. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. Disponível em: www.cenp.edunet.sp.gov.br/cape/eventos. Acessado em: 17 de janeiro de 2006. Acesso: 12/06.

PLETSCH, M. D. *O papel do educador especial face à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum*. Monografia de conclusão de curso de graduação em Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2001.

_____. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. & FONTES, R. de S. *La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña*. In: *Revista Educar: revista de Educación*, nº 37. Jalisco, México, p. 87-97, 2006.

_____. & GLAT, R.. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. In: *Revista UNOPAR Científica*, v. 7, nº 1, p 33-40, Londrina/PR, 2006.

_____. Compreendendo a deficiência Mental em sua multidimensionalidade. *Palestra proferida no 10º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais e 3º Fórum de Autodefensores*. São Lourenço/MG, p, 1-5, 31 de agosto a 3 de setembro, 2006.

_____. & GLAT, R.. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico. In: *Revista Iberoamericana de Educación* (online), v. 41, p. 1-11, 2007.

_____. & GLAT, R.. O professor itinerante como suporte para a Educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: *VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, P. 1-11, Vitória/ES, 2007a.

_____. Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina/PR, P. 1-6, 29 a 31 de outubro de 2007.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e pesquisas. In: *Texto apresentado no II Colóquio de Educação, Cidadania e Exclusão; Etnografia em educação – fracasso escolar, conversas sobre teoria e prática*. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2007.

_____. & GLAT, R. & MOREIRA, P. da S. *Educação Inclusiva & cotidiano escolar: uma reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas*. In: *XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre/RS, 27 a 30 de abril de 2008, p. 1-15.

_____. & GLAT, R.. *A formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: a etnografia como pressuposto para a pesquisa-ação*. Rio de Janeiro, 2008. (mimeo)

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Aceito para publicação na *Educar em Revista*, nº33. Curitiba, 2009.

_____. & GLAT, R. *A formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: a etnografia como pressuposto para a pesquisa-ação*. Rio de Janeiro, p. 1-14, 2009. (mimeo)

PRIETO, R. G.. Análise de ações de um sistema municipal de ensino para formação de professores de educação especial. *Intermeio* (UFMS), v. 13, p. 84-95, 2007.

_____. Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 25-36, 2008.

RAMALDES, C. R. *A relação entre informação e trabalho pedagógico de professores de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2004.

RABELO, A. S. & AMARAL, J. de L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de pedagogia. In: LISITA, V. M. S. de S. et al (orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Editora Alternativa e DP&A. 2003, p. 209-221.

RAMPAZZO, L. Metodologia científica para alunos de cursos de graduação e pós-graduação. Loyola, São Paulo, 2002.

REIS, C. E. dos. *Violência escolar: a perspectiva da Folha de São Paulo*. Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da UFSC, 2003.

REGO, T. C. Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Editora Vozes, Petrópolis, 1995.

RIBAS, João Baptista Cintra. Deficiência: uma identidade social, cultural e institucionalidade construída. In: *Revista Integração*, nº 9, Brasília, abril/maio/junho, 1993.

RIBEIRO, J. C. C.. *Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB/DF), Brasília, 2006.

RIBEIRO, J. P. *Letramento e experiência curricular intercultural na classe de progressão*. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RODRIGUES, David (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora. Porto/Portugal, 2001.

_____ (org.). *Perspectivas sobre educação inclusiva: da educação à sociedade*. Porto Editora. Porto/Portugal, 2003.

_____ (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editora, São Paulo, 2006.

ROCKWELL, E. "Etnografia e teoria na pesquisa educacional". In: EZPELETA, J. E. ROCKWELL, E. (orgs.). *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez, 1986.

ROSS, P. R.. Estado e Educação: Implicações do Liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 19, p. 217-227, 2002.

SATO, D. T. B. *A inclusão da pessoa com síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SACRISTÁN, G. *Poderes instáveis em Educação*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

_____. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artes Médicas, Porto Alegre, 3ª edição, 2000.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELLA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa _ perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Editora DP&A, Rio de Janeiro, p. 137-179, 2003.

SAAD, S. N.. *Preparando o caminho da inclusão – dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down*. Vetor Editora, São Paulo, 2003.

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. In: *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, nº 17, p. 21-32, Curitiba, jan./abr., 2006.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 2, nº 3, p. 21-29, São Paulo, 1995.

SANTOS, L. L. de C. Políticas públicas par ao ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 3, nº. 80, p. 346-367, set. de 2002.

SANTOS, R. A. dos. *Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais*. 197f, Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 28, nº. 100, Edição Especial, p. 1231-1255, 2007.

SENNA, L. A . G. *Processos educacionais*. TV ESCOLA – Salto para o Futuro, junho/2003. MEC – Secretaria de educação a distância TV ESCOLA – SALTO PARA O FUTURO.

_____. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (Orgs.). *Letramento: princípios e processos*. Editora IBPEX, Curitiba, p. 149-170, 2007.

_____ & GLAT, R.; MAGALHÃES, E. de F. C. B. & GIGANTE, L. A. B. M. *Helena Antipoff: uma mulher à frente de seu tempo, pioneira da Educação Especial*, Rio de Janeiro, 2008. (mimeo)

_____. Formação docente e educação inclusiva. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.38, nº. 133, p. 195-219, 2008.

SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Editora Autores Associados, São Paulo, 2002.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. In: *Caderno CEDES*, v. 23, nº 61, p. 283-301, Campinas/SP, dezembro, 2003.

SILVA, F. de C. T. *Processos de ensino na educação dos deficientes mentais..* In: *23ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambú/MG, p. 1-16, 2000.

_____. *As relações entre ensino-aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar*. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2003.

_____. Entre o controle das diferenças e a emancipação: uma leitura das adaptações curriculares. In: *XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre/RS, p. 1-15, 27 a 30 de abril de 2008.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Edição, Autêntica, Belo Horizonte/MG, 2005.

SILVA, M. de F. M. C. & KLEINAHANS, A. C. dos S. Processos cognitivos e plasticidade na síndrome de Down. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, nº. 1, p. 123-138, Marília, 2006.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 301-348, 2008.

SOARES, M.. *Letramento: um tema em três gêneros*. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº.24, jan./fev./mar./abr., p.5-17, 2004.

_____. *Alfabetização e letramento*. Editora Contexto, São Paulo, 2008.

SOUSA, G. M. B. *Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva*. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In:VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência – uma crítica da patologia social*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.

SCHÜTZ, M. R. R. dos S. *Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar*. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE), Itajaí, 2006.

SUPLINO, M.. *Currículo funcional natural – guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência, Maceió: Assista, 2005.

SUPLINO, M. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SHIMAZAKI, E. M. Letramento em jovens e adultos com deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação) 0 Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. In: *Revista Linhas*, v. 5, nº. 1, p. 107-122, Florianópolis, 2004.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Editora Cortez, 4ª edição, São Paulo, 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O banco Mundial e as políticas educacionais*. Editora Cortez, São Paulo p. 125-194, 2003.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. In: APLE, M. W.; BRASLAVSKY, C.; CHARTIER, A. M.; CORAGGIO, J. L.; SACRISTÁN, J. G.; LAVILLE,

C.; PAIVA, V. P.; PEREZ, J. R. R. ; POPKEWITZ, T. ; TORRES, R. M. ; WARDE, M. F.; WHITTY, G. (Orgs.). II Seminário Internacional: novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 173-191, 1998,

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELLA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa _ perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Editora DP&A, Rio de Janeiro, p. 183-206, 2003.

_____. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, A. C.; LOPES, A.; LEITE, C.; MACEDO, E.; TURA, M. de L. (Orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, DP et Alii, FAPERJ, Rio de Janeiro, p. 139-166, 2008.

_____. Ordem e violência na escola. In: LOPES, A. C. & MACEDO. B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Editora Profedições, Porto/Portugal, p. 55-76, 2008a.

TONINI, A.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as contribuições de Vygostki para a compreensão da diferença. In: FREITAS, S. N. (orgs.). *Tendências contemporâneas de inclusão*, Editora da UFSM, Santa Maria, p. 91-112, 2008.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância 1999*. Educação. Nova York, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Conjunto de materiales para la formación de profesores: lãs necesidades em el aula*. Paris, 1993.

VEER, R. V. D.; VALSIEER, J. *Vygostky – uma síntese*. Editora Loyola, 4ª edição, São Paulo, 2001.

VILAS, Carlos M.. Entre la desigualdad y la globalización: la calidad de nuestras democracias. Boletín Electoral Latinoamericano, nº XXII, pp. 39-128, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)*, volume V. Visos. Madrid, 1997.

_____. *A construção do pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

_____. *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Editora Ícone, São Paulo, 2003.

_____. *Psicologia pedagógica*. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2004.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

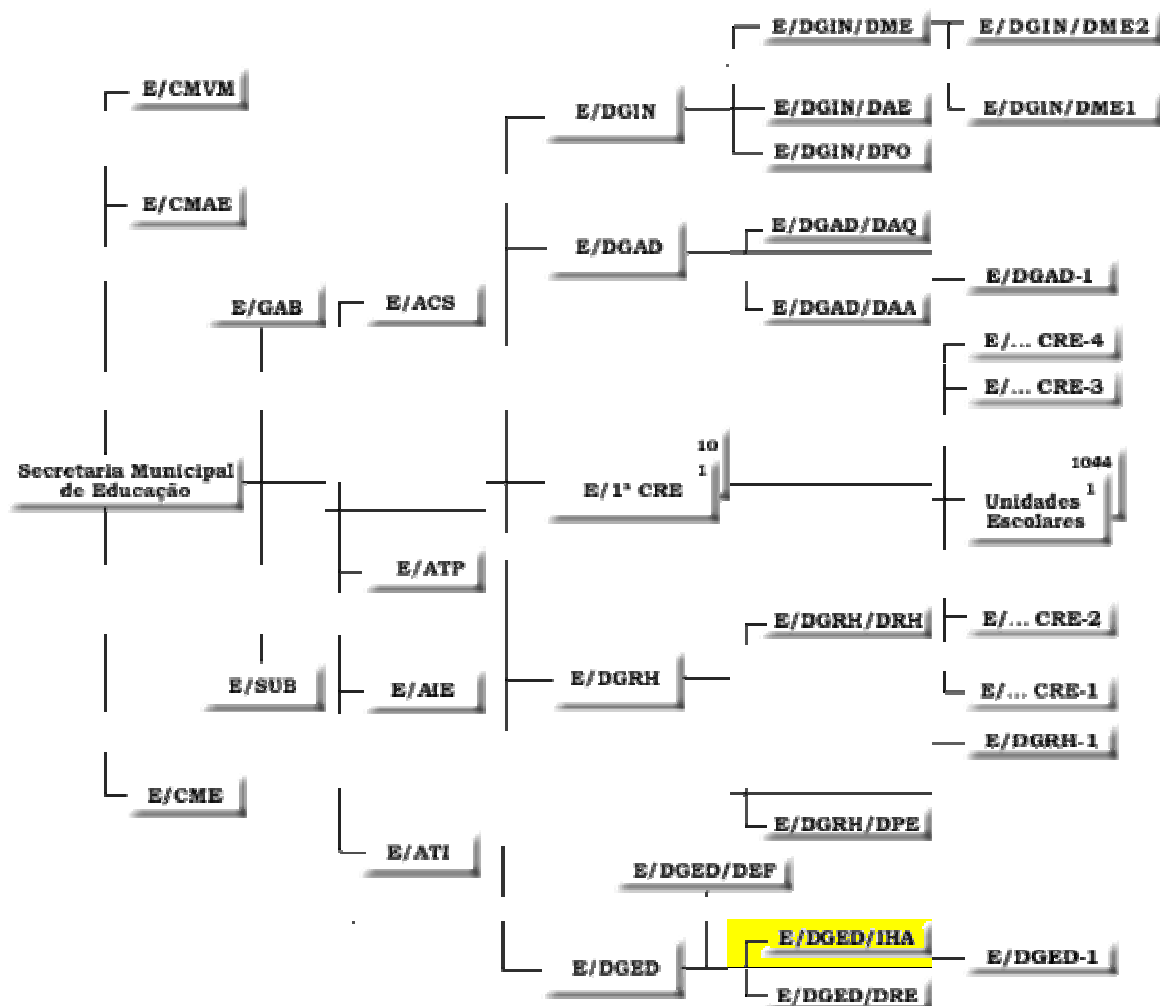
ZALUAR, A. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. 2ª edição, Editora Brasiliense, São Paulo, 1994.

ZIBETTI, M. L. T. *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano). Universidade de São Paulo/SP, 2005.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Editorial Estampa Lisboa, 1973/1975.

WERTHEIN, J. & ABRAMOVAY, M. Violência nas escolas. In: *Jornal Folha de São Paulo*, 20 de novembro de 2008.

ANEXO I – Organograma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro



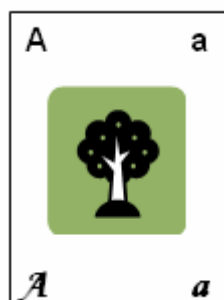
Terça-feira dia 20 de junho de 2006.

Cheguei na escola e fui direto para coordenação dar bom dia e avisar que estava na escola. Contudo, a diretora estava numa reunião na CRE e a coordenadora de férias. A adjunta estava sozinha para abrir a porta, atender telefone e atender os pais.

Nesse dia observei ainda na entrada antes de ir para as salas de aula que a escola tem um professor de ensino religioso e de técnicas agrícolas. Nunca vi esses profissionais em escolas da Rede. Por que será que essa escola tem esses profissionais? Vou investigar.

Em seguida entrei para a sala da professora de Maciel (classe de progressão). Observei que a turma estava muito reduzida.

O trabalho dos alunos consistia em desenhar figuras de acordo com as letras. Faz isso seguindo o alfabeto. Ex: A de árvore, D de dedo e assim por diante, como mostra a ilustração abaixo. Todas as crianças receberam um pequeno caderno com diferentes formas de letras nos cantos das páginas e no meio faziam o desenho sugerido pela professora. Caso a criança fizesse diferente ela pedia para rever.



Vale lembrar que a turma é de progressão e segundo a professora pode ser dividida em três grupos. Os que não sabem nada, os que já sabem alguma coisa e os que sabem. Enquanto ela trabalha com os que não sabem nada, os que sabem um pouco aguardam em suas mesas (de preferência em silêncio). Os que sabem segundo a professora estão na aula de apoio, pois a escola tem uma professora de apoio (Cargo ocupado por uma professora com carga horária reduzida por ter uma filha com necessidades educacionais especiais). Está aqui a resposta sobre a minha observação em relação a turma estar reduzida hoje. Ainda segundo a professora o apoio pega aqueles que estão melhor para reforçar o trabalho de alfabetização. O objetivo desse

procedimento é encaminhar os alunos para a terceira série no ano que vem. Esse trabalho acontece uma vez por semana. Contudo, segundo a professora de apoio (que tive oportunidade de conhecer nesse dia) quando falta algum professor na escola ela assume outra turma e o trabalho dela de apoio é interrompido.

Também observei que a correção do dever com os alunos que sabem um pouco é oral. Todos lêem o mesmo texto. Isso segundo ela é para avaliar a leitura. Durante esse tempo os que não sabem nada esperam por uma indicação de qual será a sua próxima tarefa/atividade. O aluno José não tem problemas com a leitura, mas segundo a professora tem dificuldades com o comportamento e de vez em quando é agressivo. No grupo dos que não sabem nada tem aluno que não reconhece ainda cores.

Em seguida bateu o sinal e todos foram para o recreio. Nisso a coordenadora voltou e me chamou para mostrar a avaliação da escola no Prova Brasil.

ANEXO III – Roteiro de registro em diário de campo

Roteiro de observações

Aluno: _____

Idade: _____ Ano escolar: _____

Breve descrição da turma: _____

Interação do aluno com a professora: _____

Interação do aluno com os colegas: _____

Atividades propostas pela professora: _____

Atividades realizadas pelo aluno (com ou sem auxílio): _____

Aspectos que mais chamaram atenção: _____

Demais informações relevantes: _____

Entrevista semi-estruturada realizada com as professoras das classes comuns

- 1 – Nome
- 2 – Idade
- 3 – Formação
- 4 – Tempo de serviço na educação?
- 5 – Como é seu regime de trabalho
- 6 – Em quantas escolas você atua?
- 7 – Quanto tempo você atua nesta escola?
- 8 – Como você vê a inclusão educacional?
- 9 – Como você vê a sua prática pedagógica frente à inclusão escolar?
- 10 – Fale-me da sua prática no dia a dia com o aluno com necessidades educacionais especiais?
- 11 – Como você vê o processo de ensino-aprendizagem deste(s) aluno(s)?
- 12- O que você pensa sobre a inclusão dele?
- 13 – Como é a sua avaliação sua relação com os alunos? Como é a relação entre os alunos?
- 14- Fale-me mais um pouco sobre o processo ensino-aprendizagem desse aluno? Comente sobre a alfabetização dele.
- 15 – Como é a sua prática pedagógica com ele?
Fale-me da avaliação do aluno. Quais as suas propostas de avaliações para esse(s) aluno(s)? Como ela ocorre?
- 16- Você tem dificuldades para trabalhar com ele? **Caso positivo: perguntar quais?**
- 17 – Qual é o seu sentimento frente às dificuldades encontradas? Fale-me de como você tenta superá-las?
- 18- Você recebe algum apoio da área de Educação Especial? **Caso positivo perguntar qual?**
- 19 – Descreva como você vê o trabalho desse profissional da Educação Especial?
- 20 – Vocês trocam informações? Qual é o tempo destinado para essa troca de informações e para a elaboração de materiais e/ou atividades para o aluno inserido em sua turma?
- 21 – Como a estrutura física da escola favorece ou não o processo de inclusão?
- 22 – Tem mais alguma coisa para acrescentar?

ANEXO V – Ficha

O processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência mental			
Escola:		Data:	
Aluno:	Idade:	Ano:	
A) Conhecimentos lingüísticos	Nuca	Sempre	Às vezes
Conhece as letras do alfabeto			
Reconhece a diferença entre letras e números			
Domina sílabas simples			
Faz leitura oral			
Aprecia ouvir histórias			
Consegue compreender e reproduzir histórias			
Participa de jogos lógicos e jogos com palavras			
Possui bom vocabulário e sabe soletrar			
Consegue escrever palavras simples			
Consegue formar frases simples			
Utiliza-se de comunicação oral			
Utiliza-se de comunicação gestual			
Compreende o que lhe dizem			
B) Raciocínio Lógico e histórias matemáticas	Nunca	Sempre	Às vezes
Relaciona quantidade ao número			
Soluciona problemas simples			
Reconhece e sabe lidar com dinheiro			
Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor			
Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização emporal)			
Conhece seqüência lógica escrita e oral			
Gosta de resolver desafios matemáticos			
Resolve operações matemáticas com apoio de material concreto			
Resolve operações matemáticas sem apoio de material concreto			
Pergunta sobre o funcionamento das coisas			
Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros.			
Resolve operações matemáticas simples com uso do pensamento abstrato			
Organiza figuras em ordem lógica			
C) Percepção e expressão motora	Nunca	Sempre	Às vezes
Descreve imagens visuais com clareza			
Possui habilidades artísticas (desenhar, pintar, entre outras)			
Extrai fatos de figuras			
Gosta de desenhar e pintar			
Possui habilidades físicas			

Movimenta-se mesmo quando está sentado			
Tem necessidade de “pegar” tudo o que vê			
Demonstra habilidade em trabalhos com coordenação motora fina			
Possui um jeito dramático de se expressar			
Gosta de ouvir música			
Tem dificuldades em usar tesouras			
Tem dificuldades em subir escadas			
Apresenta movimentos descoordenados			
Pega o lápis de forma coordenada			
Possui ritmo quando dança			
Percebe a vibração ou som da música			
d) Comportamento socioemocional	Nunca	Sempre	Às vezes
Realiza as atividades individualmente			
Gosta de brincadeiras coletivas			
Realiza as atividades de forma colaborativa com colega da turma			
Gosta de auxiliar colegas da turma na resolução das tarefas			
Possui amigos			
Mantém relacionamento cordial com os colegas			
Respeita os combinados do grupo			
É autônomo com a realização das atividades de sala de aula			
É disciplinado			
É criativo			
Realiza as atividades de vida diária como ir ao banheiro, alimentar-se no recreio e outros de forma autônoma			
É atento			
É agitado (movimenta-se muito)			
É agressivo (verbal ou fisicamente)			
É tímido quando em interação			
É inseguro diante de vivências novas na rotina			
Gosta de conversar			
Apresenta boa memória visual			
Apresenta boa memória auditiva			
Apresenta concentração para conclusão de atividades			
Tem percepção de suas potencialidades e limites			
Tem noção do perigo			
Prefere trabalhar sozinho			
Sabe expressar seus sentimentos			
Possui auto-estima elevada			

Responde de forma negativa a qualquer tipo de solicitação			
É lento na execução dos trabalhos escolares			
Apresenta organização com o material escolar			
Descrição sobre:			
Desenvolvimento cognitivo:			

Relacionamento social:			

Dificuldades encontradas:			

Possibilidades observadas:			

Ficha adaptada a partir de Correia (1999) e Aisconw (2002).

TERMO DE CONCESSÃO

Nós, _____
_____ declaramos
que todos os participantes foram devidamente informados dos objetivos da pesquisa
“Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes
políticas, currículo e práticas pedagógicas” por meio de reunião coletiva. Nesta
ocasião todos os participantes concordaram em CONCEDER os direitos autorais dos
relatos prestados à Márcia Denise Pletsch, doutoranda do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para eventual
publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização
das imagens obtidas para os mesmos fins. Outrossim, declaramos que todos os
participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade
em todos os trabalhos acadêmicos provenientes dessa pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 200 ____.

Assinatura da Diretora da Escola

R.G. nº. _____,

Assinatura da Coordenadora da Escola

R.G. nº. _____,