

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES**

URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JUSSANIA BASSO BORDIN

**A SINGULARIDADE DO APRENDER DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**

FREDERICO WESTPHALEN

2017

JUSSANIA BASSO BORDIN

**A SINGULARIDADE DO APRENDER DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa Pós Graduação em Educação, *Stricto Sensu*, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof^a. Dra. Neusa Maria John Scheid

FREDERICO WESTPHALEN, 2017

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO


A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

A SINGULARIDADE DO APRENDER DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

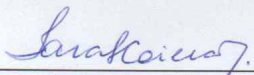
Elaborada por
Jussania Basso Bordin

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

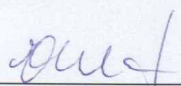
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Neusa Maria John Scheid – URI
(Presidente/Orientador)



Membro. Profa. Dra. Iara Salete Caierão – UPF
(1º arguidor)



Membro Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack – URI
(2ª arguidora)

Frederico Westphalen, 25 de setembro de 2017.

*À doce e frágil Camile (in memoriam),
que me ensinou a ver o mundo com os olhos do amor.
Às crianças com deficiência intelectual,
por um futuro livre de preconceito e discriminação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela coragem, humildade e serenidade para enfrentar as dificuldades, sustentando-me nos momentos difíceis.

Aos meus pais, por sempre me incentivarem, sendo meu exemplo de fé, honestidade e família. A vocês minha eterna gratidão.

Ao meu esposo e minha filha, por estarem ao meu lado em todos os momentos, por compreenderem minha ausência e acalentarem meu coração com gestos de amor e incentivo. A vocês todo meu amor.

Ao meu irmão, cunhada e sobrinha, pela alegria de compartilhar esse momento com vocês.

À minha orientadora, prof. Dr^a Neusa Maria John Scheid, agradeço por ter acolhido minha proposta de pesquisa, pelas palavras de carinho e incentivo, pelas importantes contribuições ofertadas ao longo da caminhada.

À Banca de qualificação e defesa, Prof^a Dr^a Edite Maria Sudbrack e Prof^a. Dr^a. Iara Caierão que de maneira carinhosa destinaram do seu tempo para fazer suas contribuições neste trabalho. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem com minha formação pessoal e profissional.

Às secretárias do PPGEduc, pela recepção sempre fraterna, apoio e incentivo prestados.

A todos os colegas e professores do mestrado, pela amizade, companheirismo e todo conhecimento que construímos juntos.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa e permitiram um olhar para dentro do seu cotidiano, um agradecimento muito especial. Sem essa contribuição a pesquisa não teria sido realizada.

À Estefani, pelas contribuições na organização metodológica.

Aos amigos que fizeram parte dessa caminhada sempre me ajudando e incentivando.

A todos vocês, o meu carinhoso agradecimento. Obrigada!

*Caminhante! Não há caminho.
O caminho se faz ao andar
E, quando voltares tua vista para trás
Verás as marcas que te permitiram avançar.
Alicia Fernández, 1998*

RESUMO

No decorrer da história, a produção do conhecimento humano esteve apoiada nos avanços científicos e na correlação de forças presentes em cada época, atreladas ao tipo de organização social vigente. Nessa perspectiva, o conceito de deficiência intelectual foi sendo construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual. A presente dissertação tem como tema a compreensão da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscou-se identificar se os professores possuem conhecimentos acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses são operacionalizados na prática docente. Essa pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, foi realizada no primeiro semestre de 2017, em dezoito escolas do município de Frederico Westphalen/RS, que possuem matrícula de alunos com deficiência intelectual. Foram sujeitos do estudo 86 professores que ministram aula aos alunos com deficiência intelectual, do primeiro ao nono anos, nessas escolas. A análise dos dados foi baseada essencialmente na análise de conteúdo dos resultados dos questionários e entrevistas, Por meio de leituras e releituras das informações coletadas, foram constituídas as cinco categorias emergentes que embasaram a análise nesse estudo. Os resultados obtidos permitem inferir que é vasto o conhecimento que circula nas escolas. Todavia, há pouca clareza quanto aos conhecimentos acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e como estes podem ser operacionalizados na prática docente. Muitos professores ainda não têm a percepção de como podem promover o desenvolvimento desse aluno, o que dificulta a compreensão de seu papel como mediador no processo de aprendizagem. Isso demanda, de parte dos gestores escolares, a organização de espaços de reflexão e formação voltados para a realidade de cada escola, para que o professor se sinta apoiado e fortalecido diante de suas dificuldades e necessidades. Também a necessidade de promover, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, a reflexão e o aprofundamento teórico sobre os processos de desenvolvimento humano para uma maior compreensão dos processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Palavras chave: Mediação da Aprendizagem. Formação de professores. Desenvolvimento e deficiência intelectual.

ABSTRACT

Throughout history, the production of human knowledge has been supported by scientific advances and the correlation of forces presented in each era, tied to the type of social organization in force. On this perspective, the concept of intellectual disability was built on the demand and valorization of intellectual productivity. The present dissertation has as its theme the understanding of the singularity of learning of the child with intellectual disability. Through a qualitative research, we sought out to identify whether teachers have knowledge about the uniqueness of learning in children with intellectual disabilities and how these are operationalized in teaching practice. This descriptive qualitative research was carried out in the first half of 2017, in eighteen schools in the municipality of Frederico Westphalen / RS, which enroll students with intellectual disabilities. The study subjects were 86 teachers who taught students with intellectual disabilities, from the first to the ninth year in these schools. The analysis of the data was based essentially on the analysis of the content from the results of the questionnaires and interviews. Through the readings and re-readings of the collected information, the five emerging categories that based the analysis in this study were constituted. The results obtained allowed us to infer that the knowledge circulating in schools is vast. However, there is little clarity about the knowledge, about the uniqueness of learning from children with intellectual disabilities and how they can be operationalized in teaching practice. Many teachers still do not have the perception of how they can promote the development of this student, which makes it difficult to understand their role as mediator in the learning process. This demands on part of the school managers, the organization of spaces of reflection and formation focused on the reality of each school, so that the teacher feels supported and strengthened in facing of their difficulties and needs. Also the need to promote, in both initial and continuing education, the reflection and the theoretical deepening on the processes of human development for a better understanding of the learning processes of children with intellectual disabilities.

Keywords: Mediation of Learning. Teacher training. Development and intellectual disability.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADID – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

CIF – Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência da Saúde

DI – Deficiência Intelectual

DM – Dissertações de Mestrado

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

QI – Quociente de Inteligência

RS – Rio Grande do Sul

TD – Teses de Doutorado

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE GRÁFICOS E QUADRO

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: IDADE DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.	49
GRÁFICO 2: TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA E TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.	50
GRÁFICO 3: GRAU DE ESCOLARIDADE DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.	53

QUADRO

QUADRO 1: DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS.	48
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	17
2.1 Estado do conhecimento.....	17
2.2 Caminhos e concepções metodológicas.....	20
2.3 O desenho metodológico da pesquisa	22
2.4 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa.....	23
2.5 Escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.....	24
2.6 Procedimentos éticos da pesquisa.....	26
3. DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM	27
3.1 Aspectos históricos e concepções	27
3.2 Conceito e implicações	33
3.3 A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.....	39
4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES ACERCA DA DI: PESQUISA EMPÍRICA	47
4.1 O perfil dos professores que atuam com alunos com deficiência intelectual.....	48
4.2 Percepção da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual.....	54
4.3 O professor na promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual: ...	61
4.3.1 Sentimentos do professor.	61
4.3.2 Saberes que julga necessários.	67
4.4 As condições da escola na promoção da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	70
4.5 Práticas do professor para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.	72

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE	97
ANEXO	105

1. INTRODUÇÃO

No contexto em que aparecem minhas inquietações sobre a temática “a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores” surgem, a todo instante, crianças que apresentam problemas na aprendizagem devido a diferentes causas, entre as quais a deficiência intelectual.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência define que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

O conceito de deficiência foi construído ao longo dos tempos e, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas presentes em cada período, foi sofrendo importantes alterações em sua definição. Neste estudo, foi tomado como conceito principal de deficiência intelectual aquele definido pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento¹ (AADID, 2010) e descrito no segundo capítulo, bem como a terminologia deficiência intelectual, oficializada com a aprovação do documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004, como referência, exceto no caso de citações diretas em que o autor utilizou outra nomenclatura.

Nesse sentido, é importante compreender que ao longo da história, a educação da pessoa com deficiência intelectual esteve pautada em modelos de atendimento educacional segregado, espaços onde as crianças e adolescentes carregavam consigo o estigma da incapacidade de aprender.

Todavia, a partir da Declaração de Salamanca (1994), diversos países, entre os quais o Brasil, assumiram oficialmente a opção pela escola inclusiva. Tal opção está expressa na legislação brasileira que se posiciona pelo atendimento aos alunos com necessidades

¹ Referência internacional nos estudos sobre deficiência intelectual a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) busca definir conceituações, classificações, modelos técnicos e orientações de intervenções. Fundada em 1876, com sede em Washington, EUA, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) substituiu formalmente, em 2007, sua designação para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) (AAMR, 2002; AADID, 2010).

educacionais especiais² preferencialmente em classes comuns da escola, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 1999).

A educação inclusiva preconiza que todos os alunos, independente de sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural, devem frequentar às classes comuns da escola, com o mínimo possível de distorção idade-série. Entre os grupos historicamente excluídos do sistema comum de ensino, beneficiados pela educação inclusiva, destacam-se as pessoas com deficiência, os que possuem transtornos severos de comportamento ou condutas típicas, incluindo quadros de autismo e psicoses, e com altas habilidades/superdotação, antes atendidos exclusivamente pela educação especial, em escolas ou classes especiais.

A escola constitui-se um importante espaço formal de aprendizagem. Inserida num contexto educacional inclusivo, os profissionais que nela atuam tem se deparado com inúmeras dificuldades para garantir aos alunos com deficiência uma educação de qualidade, tal como preconiza a legislação. É latente a necessidade de que sejam rompidos os paradigmas que permearam a existência da pessoa com deficiência e da sociedade ao longo dos séculos, pois embora a legislação garanta o direito à educação, como os demais escolares, a atitude e o olhar de uma grande parcela da população para com a pessoa com deficiência não se modificou. Ou seja, a credibilidade quanto às possibilidades de desenvolvimento social e de aprendizagem da pessoa com deficiência ainda é um aspecto falho na sociedade contemporânea.

De acordo com Anjos, Andrade e Pereira (2009)

O conceito de inclusão foi elaborado em um movimento histórico que tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Tem, portanto, nas suas bases, a história da educação especial. Tal história geralmente é descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista. Cada um desses momentos pode ser caracterizado tendo como referência três aspectos: o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 116).

Assim, ao buscarmos a vivência do professor no processo de inclusão está sendo considerado que tal processo incorpora o fazer/pensar concreto deste professor em sua rede de relações, indicando para elementos muito mais significativos para uma análise das percepções e práticas deste professor acerca da aprendizagem da criança com deficiência intelectual do que apontariam apenas os subsídios teóricos.

²O termo necessidades educacionais especiais refere-se à nomenclatura empregada em documentos oficiais para fazer referência ao público-alvo da educação especial.

A pessoa com deficiência intelectual apresenta algumas limitações cognitivas que interferem no processo de construção e produção do conhecimento. Tais características lhes são peculiares, não podem ser desconsideradas, porém não devem constituir-se em fatores impeditivos para sua aprendizagem. Disso, decorre a necessidade do profissional compreender como se desenvolve a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual e conhecer os mecanismos funcionais de sua cognição com vistas a organizar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Todavia, há que se considerar que a maneira como se compreende a deficiência é também expressa na linguagem que se utiliza para descrevê-la. As pessoas são constituídas por um repertório de valores, crenças e suposições sobre a pessoa com deficiência intelectual que exerce influência nos processos de interação e aprendizagem. É fundamental compreender que a deficiência intelectual não pode predeterminar o limite de desenvolvimento do indivíduo.

Ainda que o processo de construção do conhecimento da criança com deficiência intelectual ocorra num ritmo diferenciado é essencial que ela vivencie diferentes experiências para desenvolver suas capacidades e tenha autonomia para decidir e escolher, a partir de suas necessidades e motivações. Mais que isso, exercite seu direito de aprender em ambientes que não discriminem, mas valorizem as diferenças.

Temos a compreensão de que a construção de um sujeito mais autônomo no processo de aprender torna-o mais autônomo também no processo de viver, na definição dos rumos de sua vida. Para tanto, é fundamental transformar a prática pedagógica em uma prática mediadora, comprometida, coerente, ao mesmo tempo consciente e competente.

Neste contexto, a pesquisa “A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores” para a qual o trabalho em pauta constituiu-se instrumento buscou identificar se o professor percebe a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e, nesse caso, como as suas práticas demonstram isso. Ou seja, o que está sendo pensado sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, como ela se processa, quais os instrumentos facilitadores desse processo e quais as percepções e práticas de professores a respeito da maneira como a criança com deficiência intelectual desenvolve sua aprendizagem.

A partir de tal proposição, a pesquisa visou responder as seguintes questões: Quais as dificuldades encontradas pelo professor na promoção da aprendizagem da criança com deficiência intelectual? Como o professor percebe o aluno com deficiência Intelectual na sala de aula e quais sentimentos esse aluno desperta/mobiliza no professor? Que conhecimentos o

professor possui sobre a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual? Em que bases teóricas o professor sustenta sua prática pedagógica? Quais as expectativas do professor em relação aos gestores e responsáveis pela educação da criança com deficiência intelectual?

O objetivo geral da pesquisa foi identificar se os professores possuem conhecimentos acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses são operacionalizados na prática docente. Como objetivos específicos: definir a deficiência intelectual compreendendo seu percurso ao longo da história da humanidade; identificar os conhecimentos que os professores que atuam envolvidos em processo de inclusão possuem acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual; identificar, junto aos professores, as práticas que consideram adequadas para promover a aprendizagem da criança com deficiência intelectual; analisar as narrativas de práticas à luz das teorias e relacionar a prática dos professores com a formação profissional.

A escolha da temática desta pesquisa está relacionada com minha trajetória de formação, estando apoiada em minha experiência profissional de vinte e quatro anos como educadora, ativa com a aprendizagem da criança com deficiência intelectual face às inúmeras barreiras impostas ao processo de aprendizagem e inclusão escolar destes indivíduos. Minha trajetória profissional está implicada com desenvolvimento da pessoa com deficiência desde seu início quando fiz a opção por exercer a docência na área da educação especial. Tal opção me permitiu atuar em escola especial e em classes comuns da escola com alunos com deficiência intelectual incluídos, acompanhando e construindo junto a estas turmas e alunos uma prática pedagógica e um olhar diferenciados para com o desenvolvimento da aprendizagem e as dimensões humanas, afetivas e sociais de cada sujeito.

Também me possibilitou compreender que a aprendizagem é um processo dinâmico, possível a todos os sujeitos, e que sempre devemos buscar diferentes alternativas para atingir o objetivo esperado. Especificamente, com relação à criança com DI, valorizar o desenvolvimento de habilidades relacionais, de independência e autonomia, a construção de conhecimentos que lhe permitam participar de maneira ativa na sociedade.

Aliada a docência, a psicopedagogia também me oportunizou transitar pelos diferentes caminhos de constituição do sujeito, suas modalidades de aprendizagem, pelas sutilezas do aprender, da importância de possibilitar ao sujeito, como refere Alcía Fernández em suas obras, a autoria de pensamento. Pude, dessa maneira, desenvolver um olhar mais atento e direcionado ao sujeito, ao que ele pode fazer e não ao que lhe falta.

Para cumprir o que propomos nos objetivos, no desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa. Quanto aos fins, a pesquisa caracteriza-se como descritiva,

trabalhando a partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da pesquisa de campo. Quanto aos meios, a pesquisa foi de campo, por se tratar de uma investigação empírica realizada nas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial do município de Frederico Westphalen/RS, com os professores que atuam com alunos com deficiência intelectual, do primeiro ao nono anos do ensino fundamental. A pesquisa justifica-se quanto a sua relevância por buscar identificar se os professores possuem conhecimentos acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses são operacionalizados na prática docente. Os dados poderão contribuir para que os processos formativos sejam repensados no sentido de ampliar e fortalecer o conhecimento e as práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Para a melhor organização do trabalho, esta dissertação apresenta a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo, a partir da apresentação do estudo sobre o estado do conhecimento, é descrita a metodologia utilizada na pesquisa de campo. Os procedimentos para a organização e análise dos dados também estão contemplados neste capítulo.

O segundo capítulo apresenta brevemente as concepções, conceitos e nomenclatura da deficiência intelectual surgidas ao longo da história da humanidade, bem como a definição oficial atualmente adotada no Brasil. Na sequência, discorre sobre aspectos psicossociais da deficiência intelectual numa perspectiva sócio-histórico-cultural, bem como sua implicação nos processos de aprendizagem e construção de conhecimento.

O terceiro capítulo da dissertação traz os dados construídos a partir da pesquisa de campo e sua discussão. Culmina com as reflexões acerca das percepções e práticas de professores sobre a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual a fim de se compreender as implicações práticas desse processo.

Em considerações finais são tecidas as conclusões que foram elaboradas a partir da pesquisa realizada e os encaminhamentos futuros.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Estudar as questões que envolvem a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual no contexto da escola, se os professores possuem conhecimento acerca de como a criança com deficiência intelectual constrói sua aprendizagem, quais suas percepções e práticas, implica adentrar no espaço escolar para dar voz àqueles que diariamente mediam estes processos de aprendizagem - os docentes, sujeitos desta pesquisa. Para tanto, primamos por entender em que outros contextos está temática já havia sido investigada. Desta forma, construímos o estado do conhecimento acerca da temática de nossa pesquisa, cujo recorte está descrito a seguir.

2.1 Estado do conhecimento

Este subitem apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa designada Estado do Conhecimento, cujo objetivo foi mapear as produções bibliográficas, em nível de mestrado e doutorado, relacionadas à temática abordada nesta dissertação. De modo sintético, tal recorte traz os aportes metodológicos e os achados que remetem à temática.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (2012) 10% da população em geral possui algum tipo de deficiência, seja ela intelectual, física, sensorial ou múltipla. A deficiência intelectual surge como a mais prevalente, chegando a 50% dos casos de pessoas com deficiência. Dados da última projeção populacional publicada pelo IBGE (2013) apontam que o Brasil contava, em julho de 2012, com uma população estimada de 194 milhões de habitantes. Proporcionalmente, estima-se que atualmente, o quantitativo de pessoas com deficiência intelectual seja de aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012) aponta que a incidência de pessoas com deficiência vem aumentando nos últimos anos e que, grande parte dessas, permanecem sem acesso igualitário a saúde, educação, oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondentes a deficiência de que precisam, e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana.

Nesse sentido, é importante lembrar que os processos de exclusão foram sendo disseminados ao longo da história pelo predomínio de valores e práticas que reforçavam a

marginalização e o preconceito em relação à pessoa com deficiência. Por isso é fundamental compreender que todos os seres humanos são singulares, constituídos por histórias, experiências e condições existenciais que os diferenciam uns dos outros.

A pessoa com deficiência intelectual apresenta um desenvolvimento que lhe é peculiar, que precisa ser orientado e apoiado em todos os seus aspectos.

Assim, com o propósito de contextualizar a temática “A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores” no âmbito das pesquisas nacionais acerca do tema foi realizado um mapeamento de descritores relacionados à problemática da pesquisa, o qual possibilitou verificar à nível nacional as produções de trabalhos de Mestrado e Doutorado na área da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

A busca de dados utilizou a BDTD³ (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Avaliando Teses de Doutorado (TD) e Dissertações de Mestrado (DM) publicadas entre Janeiro de 2006 e Março de 2016, com o propósito de agregar dados e informações sobre as percepções e práticas de professores acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual relevantes aos desdobramentos da pesquisa em pauta.

Os dados coletados e analisados foram provenientes da escolha de nove descritores, elencados a partir da temática da pesquisa proposta como estudo no Curso de Mestrado em Educação: *Educação Especial, Deficiência Intelectual, Aprendizagem e Deficiência Intelectual, Aprendizagem e Deficiência Mental, Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, Inclusão escolar e aprendizagem, Inclusão da pessoa com deficiência intelectual e Percepção de professores sobre a inclusão.*

Na busca pelos trabalhos (Teses e Dissertações), para cada descritor foram aplicados filtros, a saber: Digitação da palavra-chave no campo assunto; Seleção de período: 2006 a 2016; Identificação de país: Brasil; Triagem do idioma: português; Apuração de grau: primeiro, buscamos somente dissertações e, posteriormente, teses.

Foram priorizados os descritores elencados somente no título destes trabalhos e com uma configuração de espaço que possibilitasse encontrar a expressão fidedigna ao descritor. Para tanto, na digitação das palavras que compunham um mesmo descritor utilizou-se o sinal

³ Endereço eletrônico: <http://bdttd.ibict.br/busca>.

de mais (+), evitando que os trabalhos elencados trouxessem os descritores dispersos no título.

Convém esclarecer que a opção por utilizar dois descritores semelhantes - aprendizagem e deficiência intelectual e aprendizagem e deficiência mental - decorreu da mudança de nomenclatura oficializada com a aprovação do documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004. Até a referida data utilizava-se a nomenclatura deficiência mental, então substituída por deficiência intelectual. Desse modo estão contemplados na pesquisa todos os trabalhos realizados, independente da nomenclatura utilizada.

Para organização e compilação dos dados, foi elaborado um quadro com os dados: Grau / título / autor; Resumo; Ano; Universidade; Região; Observações. Foram coletados 215 trabalhos, sendo 159 DM e 56 TD. Após leitura dos resumos, as DM e TD consideradas pertinentes foram salvas em pasta virtual própria, para posterior consulta.

Foi identificado que grande parte dos trabalhos encontrados investigou as políticas públicas de educação especial, outros apontaram para o processo histórico e social num contexto inclusivo. A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual foi tema de um menor número de proposições. Não foi encontrado, na respectiva busca, nenhum trabalho que abordasse especificamente o tema de interesse da pesquisadora. Contudo, cinco trabalhos se aproximaram do tema de investigação, tornando-se relevantes para o projeto.

A pesquisa de doutorado de Sousa (2008) analisou as expectativas manifestadas pelos professores em relação à aprendizagem do saber escolar e a inclusão desses alunos na escola regular. Suas conclusões consideram que as funções atribuídas à escola e as expectativas dos professores ainda são incompatíveis com a prática da educação e com a estrutura escolar que se apresenta. Aponta para a necessidade de uma ressignificação da concepção de educação na escola pública e a adoção de uma política pública realmente inclusiva.

Teles (2010) realizou pesquisa de mestrado tendo como interesse os processos de construção de significados pelo professor acerca da inclusão e escolarização de alunos com deficiência intelectual. A metodologia utilizada pela pesquisadora consistiu em observações nos contextos onde se davam as práticas pedagógicas e em entrevistas semiestruturadas com professoras dos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, que atuavam em turmas inclusivas da rede regular.

A referida pesquisadora concluiu que as professoras que atuavam na inclusão desses alunos estavam em um processo de construção-reconstrução dos significados sobre a deficiência intelectual e sua escolarização. Contudo, afirmou que o trabalho pedagógico

voltado para os alunos com esse diagnóstico ainda é significado como algo restrito ao atendimento das dificuldades apresentadas por eles em razão da deficiência.

O trabalho de mestrado de Santos (2012) retratou práticas realizadas por professores frente à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Os resultados de sua pesquisa apontam para a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, com poucas adequações, embora seja possível observar um processo inicial de mudança. Também uma concepção de deficiência que limita ao professor perceber as possibilidades de aprendizagem do aluno.

Em suas pesquisas de mestrado Regiani (2009), e Mendonça (2013), analisaram as possíveis relações entre os processos de formação docente e as práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual. As pesquisadoras concluíram que há a compreensão quanto à necessidade de agregar conhecimento teórico. Por meio da metodologia utilizada, percebeu-se que propiciar espaços de trocas, estudos e reflexões conjuntas é fundamental para a tomada de consciência das docentes acerca de seus preconceitos e para a (des)cristalização de concepções que delimitam o desenvolvimento dos alunos, principalmente daqueles com deficiência.

Nesse contexto, as pesquisas de Sousa (2008), Regiani (2009), Teles (2010), Santos (2012) e Mendonça (2013), revelaram que grande parte dos professores ainda não tem a percepção de como podem promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Isso dificulta a consciência do professor acerca do seu papel como mediador no processo de aprendizagem, bem como a compreensão da determinação social da deficiência.

A partir do estado do conhecimento realizado foi possível perceber a carência de estudos sobre o tema. Assim, acreditamos que a pesquisa “A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores” poderá possibilitar aos professores a reflexão e o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

2.2 Caminhos e concepções metodológicas

A pesquisa é um instrumento de construção de conhecimento para o pesquisador. A pesquisa em pauta teve como enfoque a abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2010, p.79), a abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo subjetivo e a subjetividade do sujeito”.

Para sistematizar a investigação do tema proposto fez-se necessário buscar, junto aos professores, a percepção dos mesmos sobre a aprendizagem das crianças/alunos com deficiência intelectual que frequentam as escolas. De acordo com Minayo, pesquisa é:

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2015, p. 16).

O ato de pesquisar envolve o ser humano e sua vida social, estando relacionado a interesses e circunstâncias inerentes ao tempo e espaço social pesquisado.

Ludke e André (2014, p. 01) afirmam que a realização de uma pesquisa envolve “o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

As autoras esclarecem que o processo de pesquisa demanda do pesquisador envolvimento e compromisso com o rigor metodológico e teórico. É essencial que ao realizar a pesquisa, o pesquisador tenha clareza de que sua “visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a explicação e compreensão deste mundo” serão instrumentos norteadores de todo o processo (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 03).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2015, p. 21).

Concordando com Minayo (2015), é possível afirmar que inserir-se num contexto de pesquisa demanda do pesquisador postura ética e a consciência da necessária relação entre teoria e prática, as quais detêm igual relevância científica, tendo cada uma a sua lógica própria.

Para Ludke e André (2014, p. 05) “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

Neste sentido, o presente estudo foi desenvolvido pela pesquisadora que é professora e psicopedagoga e atua numa Escola de Educação Especial do município de Frederico Westphalen, desenvolvendo os processos de aprendizagem e acompanhando alunos com Deficiência Intelectual em seus processos de inclusão escolar. Tal envolvimento gerou o anseio de compreender com mais propriedade as percepções e práticas de professores no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O desejo de realizar uma pesquisa que contribuísse para o entendimento de que a criança com deficiência intelectual possui capacidade de aprender e, para que sua aprendizagem se desenvolva, é necessário que lhe sejam possibilitados instrumentos metodológicos diferenciados e adequados, esteve presente em toda caminhada.

Entendeu-se assim, que a abordagem qualitativa seria capaz de melhor definir o processo pelo qual seriam construídos esses conhecimentos por considerar a compreensão do tempo e espaço do tema investigado. Portanto, tal enfoque estabeleceu-se como princípio desta pesquisa. Também, foi através desta abordagem que se buscou conhecer os sentidos existentes entre a comunicação expressa pelos sujeitos da pesquisa e pelos autores utilizados na mesma.

2.3 O desenho metodológico da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário traçar um caminho com determinada organização. A metodologia pode ser entendida como a organização e o estudo deste caminho.

Minayo (2015) define a metodologia como,

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (MINAYO, 2015, p.14).

Quanto aos fins, o estudo tem caráter descritivo, trabalhando a partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da pesquisa de campo. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa descritiva baseia-se na descrição, cujo interesse está voltado para descobrir fatos e fenômenos de determinada realidade a fim de interpretá-los e classificá-los. Para tal, solicita do pesquisador a delimitação precisa das técnicas, métodos, modelos e teorias utilizados para orientar a coleta e a interpretação dos dados.

Os meios utilizados para que fossem cumpridos os objetivos da investigação foram a pesquisa de campo, por ser uma investigação empírica realizada nas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial do município de Frederico Westphalen/RS, atuando no ensino fundamental. Para Marconi e Lakatos (2010), o objetivo da pesquisa de campo é a busca de dados e informações acerca de um problema, ou de uma hipótese, que se queira confirmar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

De acordo com Minayo (2015), a pesquisa de campo permite:

[...] a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da “descoberta da pólvora”, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas (MINAYO, 2015, p. 61).

Partindo dessas proposições, na pesquisa qualitativa, a expressão campo é entendida como o “recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2015, p. 62).

No conjunto teórico desta pesquisa foram contemplados estudos bibliográficos, os quais embasaram a construção de diálogo com os dados coletados na pesquisa de campo. O referencial teórico e bibliográfico foi pesquisado em livros da área da educação, artigos eletrônicos, documentos oficiais e digitais e disponíveis para consulta no portal de periódicos da CAPES. Os dados obtidos serviram de aporte científico e histórico para a pesquisa.

2.4 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

O conhecimento teórico construído a partir da pesquisa bibliográfica tem seu significado junto ao desenho metodológico da pesquisa. Contudo, os sujeitos, atores desta investigação, juntamente com o espaço da pesquisa, foram de extrema relevância no desenvolvimento da mesma.

A pesquisa de campo foi realizada em dezoito escolas assim distribuídas: dez estaduais, seis municipais, uma particular e uma de educação especial. Todas possuem matrículas de alunos com deficiência intelectual.

O município de Frederico Westphalen possui 28.843 habitantes segundo o último Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). Aproximadamente 23.000 desses habitantes residem na zona urbana.

O universo da pesquisa foi escolhido de modo probabilístico voluntário, ficando a cargo da conveniência que possui a pesquisadora em investigar neste município, por tratar-se do cenário de sua atuação profissional.

O universo da pesquisa foi constituído por 122 professores que atuam nas respectivas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial, no nível de ensino fundamental (1º ao 9º anos), no município de Frederico Westphalen, e trabalham diretamente com alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa fez referência ao que os sujeitos sentem, pensam e vivem no seu dia a dia. Os dados obtidos foram analisados com o intuito de representá-los sem atribuição de juízo de valor ou contestação, mas sim observá-los integralmente, para detectar e compreender características que pudessem auxiliar a identificar se os professores possuem conhecimentos acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e, nesse caso, como as suas práticas demonstram isso.

2.5 Escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: um questionário e uma entrevista semiestruturada. No questionário, em que participaram 86 professores, foram registradas as informações sobre dados referentes à idade, tempo de magistério, disciplina lecionada, turma, informações sobre o tempo que ministra aula para estudantes com deficiência intelectual e se gostaria de participar de uma entrevista com a pesquisadora. Na segunda parte, foram respondidas questões fechadas com respostas conforme uma escala tipo Likert, e abertas de modo que os participantes tivessem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (APÊNDICE A);

A entrevista semiestruturada foi realizada com seis participantes que manifestaram anteriormente sua concordância em participar da mesma. Esses sujeitos foram escolhidos pela pesquisadora, levando em conta as respostas dadas no questionário, as quais chamaram a atenção da pesquisadora motivando-a a dialogar mais com o sujeito colaborador para entender as ideias expressas (APÊNDICE B). As respectivas entrevistas foram gravadas e, após, transcritas.

A opção por tais instrumentos deveu-se ao entendimento de que os mesmos atendiam às necessidades da pesquisa. De acordo com Chizzotti (2010), um questionário pode ser definido como um conjunto de questões pré-elaboradas pelo pesquisador, de forma a vincular as questões para que o sujeito responda por escrito opinando ou informando sobre o assunto pretendido na temática da pesquisa.

Os dados foram coletados pela própria pesquisadora em duas etapas. Na primeira etapa foram distribuídos os questionários para a totalidade de docentes que integraram o estudo.

Na segunda etapa foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Utilizaram-se as concepções de Triviños (2008), para estabelecer o conceito de entrevista semiestruturada, que evidencia a participação do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que o entrevistado tenha liberdade e espontaneidade nas suas respostas. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. A interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas, possibilitando uma abertura e proximidade maior entre os dois, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos.

A análise dos dados foi baseada essencialmente na análise de conteúdo dos resultados dos questionários e entrevistas. No entendimento de Bardin (2011, p. 44), análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que visa obter, por meio de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Destaca-se que este estudo não comporta a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, visto que surgiram muitos pontos em comum. Contudo, foi mantida a fidelidade das informações fornecidas pelos participantes, sem alterar o significado do que foi revelado pelos entrevistados.

Os dados foram analisados por meio de leituras e releituras das informações coletadas, com base nas quais foram constituídas as categorias emergentes no estudo. Bardin (2011), afirma que as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupados em razão dos caracteres comuns desses elementos.

2.6 Procedimentos éticos da pesquisa

Atendendo às exigências formais contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisas que envolvem seres humanos (BRASIL, 2012), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 1.970.195. Foi solicitada a autorização dos participantes, mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), no qual foram informados sobre o direito de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa; ainda, sendo assegurado sigilo e anonimato, razão pela qual, no decorrer da apresentação dos resultados, as escolas foram identificadas por letras (EA, EB,... En) e os participantes por letras e números (P1, P2,... Pn).

A pesquisa também observou as questões éticas, em conformidade com a referida resolução, no sentido de garantir aos sujeitos participantes os quatro princípios: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

O princípio da autonomia requer que os sujeitos participantes da pesquisa sejam tratados com respeito pela sua capacidade de decisão, estando assegurada sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por meio de manifestação expressa, livre e esclarecida.

O princípio da beneficência trata da obrigação ética de maximizar o benefício e minimizar o prejuízo. Como o princípio da beneficência proíbe infligir dano deliberado, o princípio da não-maleficência garante que danos previsíveis serão evitados.

O princípio da justiça estabelece como condição fundamental a obrigação ética de tratar cada indivíduo de acordo com o que é moralmente correto e adequado, observando a relevância social da pesquisa sem perder o sentido de seu propósito sócio humanitário. Tal princípio se efetiva no momento em que todos os professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual têm a oportunidade de participar expondo seus conhecimentos sobre o assunto.

Os documentos, dados, materiais e termos de consentimento livre e esclarecido oriundos dos sujeitos da pesquisa serão guardados pela pesquisadora, em sua sala de trabalho, por um período de cinco anos e após serão incinerados.

Cabe esclarecer, quanto aos riscos e benefícios da pesquisa, de que não foram identificados riscos ou desconfortos a nenhum dos participantes. Em relação aos benefícios, espera-se que essa colaboração na pesquisa auxilie na ampliação do conhecimento nessa área da pesquisa em educação.

3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

O presente capítulo apresenta o contexto histórico e as diversas concepções acerca da deficiência intelectual, com ênfase aos múltiplos olhares sobre a deficiência que perpassaram a história da educação especial, desde as mudanças na nomenclatura até as implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

3.1 Aspectos históricos e concepções

O modo como a sociedade se relaciona com as pessoas com deficiência tem se modificado ao longo da história, seja no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva (ARANHA, 2001). Nesse sentido a compreensão mais ampla do processo de construção de um Sistema Educacional Inclusivo no Brasil implica conhecer o percurso histórico da pessoa com deficiência desde os tempos antigos até a contemporaneidade.

Poucos registros são encontrados a respeito do tipo de tratamento dispensado às pessoas com deficiência na Idade Antiga e na Idade Média. De acordo com Gugel (2010), no Egito Antigo, evidências arqueológicas indicam que as pessoas com deficiência viviam integradas na sociedade, desenvolvendo diversas atividades.

Posterior a este período, na Antiguidade Clássica, em função dos novos padrões sociais, políticos e econômicos, as pessoas com deficiência passaram a ser negligenciadas e condenadas ao abandono. Em Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram eliminados intencionalmente. Em Roma, aos pais era dado o direito de decidir se os filhos com deficiência permaneceriam vivos ou não. Estes geralmente eram abandonados e morriam por inanição (PESSOTTI, 1984).

Na Idade Média, com o advento do cristianismo, a situação começa a se modificar, pois todo ser humano passa a ser considerado filho de Deus, possuidor de uma alma e, portanto, merecedor do respeito à vida e a um tratamento caridoso. Assim, a morte das crianças não desejadas por seus pais passou a ser condenada. Todavia, não há evidência de

iniciativas específicas ou organizadas no que tange a tratamentos e cuidados para com as pessoas com deficiência física e/ou intelectual, as quais continuavam negligenciadas, buscando a sobrevivência na caridade humana (PESSOTTI, 1984).

Pessotti (1984) esclarece que, mesmo não tendo sido formalizada, a cristianidade da pessoa com deficiência intelectual foi algo importante na Idade Média. Ao passo que lhe provia alimentação e abrigo em asilos ou conventos também lhe acarretava exigências éticas e religiosas. Assim, as pessoas com deficiência passaram a ser culpadas pela própria deficiência, entendida na época, como castigo de Deus pelos pecados cometidos. “A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental” (PESSOTTI, 1984, p.6).

Este foi um período progressivamente marcado por muitas mudanças, tanto em termos das estruturas social, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade. Segundo Aranha,

No século XVI, a Revolução Burguesa, revolução de ideias, mudando o modo clerical de ver o homem e a sociedade, trouxe em seu bojo a mudança no sistema de produção, precedida pela derrubada das monarquias e pela queda da hegemonia religiosa: o capitalismo mercantil. Iniciou-se a formação dos Estados modernos, com uma nova divisão social do trabalho: donos dos meios de produção e operários. Surge a burguesia, nova classe, constituída por pequenos empreendedores que começaram a enriquecer a partir da comercialização de seu trabalho. Assim, à existência da visão abstrata, metafísica, do homem, soma-se uma nova visão, a da concreticidade (ARANHA, 2001, p. 163).

Neste contexto, surgem também novas ideias a respeito da deficiência e da organicidade de sua natureza, a qual passa a ser tratada pelo viés da medicina. Registra-se nessa época a fundação do primeiro hospital psiquiátrico, porém, a exemplo dos asilos e conventos, foi mais uma instituição de confinamento do que de desenvolvimento de pessoas com deficiência (ARANHA, 2001).

De acordo com Mendes (2006), é no século XVI que inicia a história da Educação Especial, quando alguns médicos e pedagogos desafiam os conceitos em voga e investem nas possibilidades de pessoas tidas como ineducáveis. Considerando que a educação formal era direito de poucos o trabalho pedagógico desenvolvido por esses precursores foi um marco para a educação da pessoa com deficiência.

Entretanto, a referida autora esclarece que, embora tenha havido experiências inovadoras a partir desse período, prevaleceram às práticas de institucionalização. “Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e

protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais” (MENDES, 2006, p. 387).

A partir do século XVII, com o fortalecimento do sistema de produção capitalista a classe burguesa se consolida no poder e passa a defender a concepção de que os indivíduos não são iguais e que as diferenças devem ser respeitadas. Esse pensamento permitiu à classe dominante “legitimar a desigualdade social, a prática da dominação do capital e dos privilégios” (ARANHA, 2001, p.164). Sem habilidades para o trabalho as pessoas com deficiência eram tidas como improdutivas e, desse modo, segregadas em asilos.

Simultaneamente, na área da medicina, da filosofia e da educação novas ideias foram sendo produzidas. No ano de 1664, a obra *Cerebri Anatome* de Thomas Willis (1621-1675), introduz a postura organicista diante da deficiência intelectual ao entender a deficiência enquanto produto de estruturas ou eventos neurais. Willis aponta que “o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória” (PESSOTTI, 1984, p.18).

Sob este aspecto Pessotti esclarece que:

A localização da causa da imbecilidade, da idiotia ou da estupidez em determinadas regiões encefálicas e/ou no fluxo dos espíritos animais entendidos como substância volátil correspondente a atividade neural, representa obviamente o início da redenção humanista do deficiente (PESSOTTI, 1984, p.18).

Em 1690 a publicação do *Essay Concerning Human Understanding*, escrito por John Locke (1632-1704), revoluciona “as doutrinas então vigentes sobre a mente humana e suas funções, além de abalar de modo irreversível o dogmatismo ético cristão” (PESSOTTI, 1984, p. 21). Na referida obra, o filósofo empirista formula, sob sólida base filosófica e crítica, a visão naturalista da atividade intelectual e a crença na possibilidade de educação da pessoa com deficiência intelectual.

De acordo com Pessotti (1984) as contribuições de Locke foram fundamentais para o processo de ensino da pessoa com deficiência ao destacar a experiência sensorial enquanto base para a prática pedagógica, a individualidade do sujeito no processo de aprendizagem, a experiência sensorial como condição prévia ao desenvolvimento dos processos complexos do pensamento e a utilização de elementos concretos para a aquisição de noções. As propostas pedagógicas implicadas na teoria do conhecimento de Locke, “[...] geraram uma verdadeira revolução na teoria e na práxis educacional em geral, visto que abalaram decisivamente a “teoria” da aprendizagem então vigente e dominante” (PESSOTTI, 1984, p. 23).

Mas foi a partir do século XIX, com o trabalho do médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), considerado o primeiro teórico de Educação Especial, que as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas. O primeiro grande desafio colocado para Itard foi o trabalho com o menino Victor de Aveyron, diagnosticado pelo psiquiatra francês Philippe Pinel como sendo um idiota⁴, sem esperança alguma de possibilidades de educação.

Opondo-se ao diagnóstico que Pinel havia formulado para Vitor de Aveyron, Itard defendeu que o retardo de Vitor não se devia a uma deficiência biológica, mas sim à carência de experiências e estímulos provocados pelo seu isolamento cultural (PESSOTTI, 1984). O autor aponta para a narrativa de Itard com relação às suas impressões sobre a deficiência de Victor:

[...] estado de enorme déficit perceptivo e intelectual do menino, incapaz de discriminações mesmo grosseiras entre odores, ruídos, imagens, o que o torna um retardado mental profundo, mais despreparado que um animal doméstico, incapaz de articular qualquer som vocal humano e de fixar sua atenção em um dado objeto ou evento (PESSOTTI, 1984, p. 36).

Os relatos da experiência de Itard com Victor de Aveyron demonstraram que as pessoas com deficiência intelectual poderiam ser educadas. Itard via a deficiência intelectual, ou o desenvolvimento bem sucedido, como um processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, como se o desenvolvimento fosse uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados e, a partir de aquisições preliminares, passou a dedicar-se à educação de Victor. Com sua metodologia baseada numa visão empirista do conhecimento obteve avanços significativos, os quais constituíram os fundamentos da avaliação e da didática na área da deficiência intelectual (PLETSCH, 2010).

Pessotti reconhece a relevância dos estudos de Itard ao afirmar que muitos aspectos presentes em seu trabalho ainda são atuais na educação especial, entre eles: a individualização do ensino entendida como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às especificidades do aluno como pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias e como organismo biológico munido de funções sensoriais e corticais. “Em Itard essa individualização não é uma necessidade, devida à carência de 46 experiências similares

⁴O termo idiotia foi criado por Esquirol (1772-1840) e publicado no volume 23 do *Dictionnaire des Sciences Médicales* no ano de 1818. Para ele, não se tratava de uma doença, mas um estado em que as faculdades mentais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que os conhecimentos relativos à educação fossem adquiridos. (PESSOTTI, 1984). Ao longo dos séculos essa terminologia se modificando e evoluindo conceitualmente, até a designação deficiência mental, substituída recentemente por deficiência intelectual.

conhecidas, mas o produto de uma postura filosófica ante o ser humano, diante do educando e frente ao organismo biológico a ser posto em funcionamento adequado (PESSOTTI, 1984, p. 50-51).

Outra importante contribuição para a evolução da compreensão acerca da deficiência intelectual veio com Édouard Séguin, seguidor de Itard, considerado o primeiro especialista a propor uma teoria psicogenética da deficiência intelectual. Séguin criticou severamente a visão médica de incurabilidade. Nos seus estudos sobre a deficiência intelectual considerava diferentes fatores, tendo descrito as categorias *idiotia*, *imbecilidade* e *debilidade* como quadros diferentes com etiologias também diferentes, para as quais, além de causas orgânicas (hereditárias ou não), apontou causas ambientais ou psicológicas. Além dos estudos teóricos, Séguin também se destacou por ter criado, em 1837, a primeira escola especial para pessoas com deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984; PLETSCHE, 2010). Além disso, foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre a deficiência. Esta instituição, fundada em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), atualmente conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento [AADID] (PLETSCH, 2010).

Os estudos de Séguin influenciaram estudiosos, entre ao quais Pestalozzi, Fröebel e Montessori, que passaram a dedicar seus estudos ao desenvolvimento de métodos de ensino para as pessoas com deficiência. A este respeito, escreve Pessotti:

Maria Montessori, além de outras celebridades, já entrevira nas páginas de Seguin a semente de uma nova estratégia didática, embora influenciada decisivamente pelos escritos de Itard, aos quais faltava, por serem pioneiros, uma sistematização de princípios, métodos e técnicas sobre a base de uma exaustiva análise teórica da deficiência mental. Tudo o que Itard apresenta de intuição e invenção, Seguin oferece de análise e prática sistematizada (PESSOTTI, 1984, p. 121).

Em consequência das mudanças ocorridas nas sociedades e da evolução no campo científico, as concepções sobre deficiência foram se modificando e se ampliando ao longo do tempo. No século XIX solidifica-se a prática do cuidado institucional para pessoas com deficiência, todavia, as instituições destinadas ao tratamento e educação transformaram-se em ambientes segregados, denominados Instituições Totais. Constituiu-se, assim, o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade-deficiência: o Paradigma da Institucionalização. Este paradigma caracterizou-se “pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (ARANHA, 2001, p. 165). Deste modo, mantinham-se isoladas do restante da

sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional. A institucionalização tornou-se um fator limitante ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao convívio social, seja pela baixa qualidade dos serviços ofertados, ou pelas condições depreciativas de muitas instituições.

De acordo com Aranha (2001), o processo de institucionalização, por seus efeitos negativos e pelo descaso para com o indivíduo institucionalizado, passou a ser questionado. Forte pressão era exercida a partir dos interesses de diferentes segmentos sociais. Havia o interesse manifesto pelo sistema político-econômico ao qual custava cada vez mais caro manter a população segregada e na institucionalização; o processo geral de reflexão e de crítica acerca dos direitos humanos e suas implicações que permeava a vida das sociedades ocidentais naquele momento; além das duras críticas a tal paradigma manifestas tanto pela academia científica quanto por diferentes categorias profissionais.

Nesse contexto, considerando o fracasso do paradigma da institucionalização no propósito de reestruturar o funcionamento normal do indivíduo, inicia-se o movimento pela desinstitucionalização. Tal movimento baseou-se na ideia de normalização enquanto tentativa de integração da pessoa com deficiência na sociedade. A decorrente reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência culminaram na construção de um novo paradigma de relação entre a sociedade e a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência: o Paradigma de Serviços.

Aranha (2001) esclarece que ao assumir as ideias de normalização foi criado o conceito de integração, o qual referia à necessidade de modificar a pessoa com deficiência de modo que esta pudesse assemelhar-se, o mais possível, das características da normalidade estatística e funcional. Embora fosse percebida a necessidade de mudanças na sociedade, estas ocorriam apenas no âmbito da garantia de serviços e recursos para viabilizar as modificações que tornassem a pessoa com deficiência o mais normal possível.

Ao passo que o paradigma da institucionalização se manteve por vários séculos, o paradigma de serviços logo começou a enfrentar críticas da academia científica e das próprias pessoas com deficiência e suas famílias, organizadas em associações e outros órgãos de representação. A ideia de que a diferença decorrente das características da deficiência poderia ser eliminada, assemelhando a pessoa com deficiência ao não deficiente foi frustrada. Com isso ampliaram-se as discussões acerca da igualdade de direitos e oportunidades à pessoa com deficiência, enquanto cidadã que é, devendo a sociedade reorganizar-se para contemplar tais aspectos.

Nesse sentido, a sociedade é quem deveria oferecer os serviços necessários ao cidadão com deficiência. “Mas lhe cabe, também, garantir-lhes o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e comprometimento apresentado pelo cidadão” (ARANHA, 2001, p. 170).

Assentado nessas ideias surge o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte. Este paradigma fundamenta-se no princípio da diversidade e tem se caracterizado pelo pressuposto de que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (ARANHA, 2001, p. 170).

A implementação do paradigma de suporte demandou a identificação e disponibilização de diferentes suportes e instrumentos com vistas a viabilizar e garantir à pessoa com deficiência acessar e usufruir dos recursos da comunidade. Tais suportes são classificados em diferentes tipos, sendo: social, econômico, físico e instrumental, e visam favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social.

Para a referida autora, a inclusão pressupõe:

Um processo social amplo, bidirecional, onde o foco principal da ação é a construção de um contexto social inclusivo, ou seja, uma sociedade acolhedora para todos, que garanta a todos a participação no debate de ideias e no processo decisório que permeia a vida coletiva (ARANHA, 2001, p. 172).

No que diz respeito à educação, a construção de um sistema educacional inclusivo objetiva assegurar à pessoa com deficiência a possibilidade de aprender e conviver digna e respeitosamente numa sociedade complexa e diversificada.

No presente trabalho optou-se por estudar especificamente a deficiência intelectual e suas implicações no processo de aprendizagem. No que segue, serão tecidas considerações a respeito de tais conceitos.

3.2 Conceito e implicações

No decorrer da história a produção do conhecimento humano esteve apoiada nos avanços científicos e na correlação de forças presentes em cada época, atreladas ao tipo de organização social vigente. Nessa perspectiva, é pertinente pontuar que o conceito de deficiência intelectual foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual.

Carneiro (2007) destaca que a organização social do Brasil, até o século XIX, era predominantemente rural e oral, sendo a escrita privilégio de um número reduzido de pessoas. Contexto em que as exigências quanto ao desempenho intelectual eram menores. Com o processo de industrialização da economia brasileira, organizado a partir de um modelo capitalista, passam a ser demandados requisitos de escolaridade, de conhecimentos mais elaborados e de produtividade. Tais requisitos fazem emergir àqueles que não respondem satisfatoriamente as exigências, os considerados improdutivos, ou seja, os diferentes. Coloca-se, então, a necessidade de classificar os indivíduos medindo sua capacidade intelectual.

Sob este aspecto, Alfred Binet, com seus estudos dos limites e capacidades mentais, trouxe importantes contribuições acerca do diagnóstico psicológico da deficiência intelectual. Binet organizou uma ampla série de tarefas, ordenadas segundo o grau de dificuldade, por meio das quais se poderia chegar a um valor numérico capaz de expressar a potencialidade global de cada criança, denominado Quociente de Inteligência (QI). Ao discutir os objetivos originais da escala de Binet, Gould (1991, p. 155) afirma que “o propósito da escala era identificar a criança com problemas e ajudá-la a melhorar: nunca atribuir-lhe um rótulo e impor-lhe limites”.

Nesse sentido, a utilização das medidas de QI permitiu comparar o desenvolvimento considerado normal e o atrasado, oferecendo informações para a realização do diagnóstico psicológico da deficiência intelectual. Pessotti (1984) esclarece que, a partir das contribuições de Binet, a deficiência intelectual deixa de ser domínio da Medicina e constitui-se atribuição da Psicologia enquanto questão teórica. Tal contribuição traduz-se, mais tarde, na estigmatização e cristalização dos rótulos de “deficiente mental, limítrofe” dentre outros termos utilizados para expressar a incapacidade intelectual dos indivíduos que não correspondem suficientemente às exigências das provas de inteligência.

No Brasil, os testes de QI eram empregados para classificar os alunos como “imaturos”, “alunos excepcionais” e “maduros” para fins de aprendizagem, e serviam para justificar o encaminhamento dos alunos avaliados com baixo QI para as classes especiais (PLETSCH, 2010).

Convém salientar que as classificações por nível de QI apresentam uma visão psicométrica da deficiência e, em muitas situações, apontam prognósticos desanimadores. Ao consolidar o atraso cognitivo como característica individual o sujeito passa a ser o foco do problema, o que contribui para uma visão equivocada e uma baixa expectativa com relação as suas possibilidades de desenvolvimento (PLETSCH, 2010).

A deficiência intelectual constitui-se uma condição bastante complexa, seja em relação à conceituação ou nomeação, sendo que sua compreensão perpassa o conceito de inteligência. Construído ao longo dos tempos, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas presentes em cada período, o conceito de deficiência foi sofrendo importantes alterações em sua definição (PLETSCH, 2009).

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, a antropologia. Os próprios termos utilizados para nomeá-la foram erroneamente 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 (PLETSCH, 2009, p.76).

Atualmente, deficiência intelectual é a designação oficial, utilizada na Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). De acordo com Pletsch (2009), o respectivo termo foi difundido na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, da qual se originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

Desse modo, ao longo desta dissertação será utilizada a expressão deficiência intelectual para fazer referência à Pessoa com Deficiência Intelectual nos diferentes momentos da história. Também se toma como conceito principal de deficiência intelectual aquele definido pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010) e desenvolvido a seguir. Convém salientar, que as proposições da AADID são referência para a elaboração de outros sistemas de classificação como a Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde (CIF), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), ambos da Organização mundial da Saúde (OMS). Também o Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental da Associação Americana de Psicologia (APA) (PLETSCH, GLAT, 2012).

A expressão deficiência intelectual é de uso recente na literatura e vem substituir os termos deficiência mental e retardo mental, embora o termo retardo mental ainda seja utilizado na literatura médica.

Sasaki (2003) aponta para a importância de se utilizar a terminologia adequada. Nesse sentido, a palavra intelectual seria mais adequada por referir-se ao funcionamento intelectual de maneira mais específica, não abrangendo o funcionamento da mente como um

todo. Por sua vez, o termo deficiência seria mais adequado para esclarecer a confusão que ainda existe entre deficiência e doença.

A compreensão mais contextualizada do significado da deficiência intelectual surgiu de uma proposição de mudança no conceito de DI, realizada pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), atual AADID, a qual modificou a visão sobre o assunto, presente até aquele momento.

A AADID, desde sua criação, propôs diversos modelos de atendimento, com alterações conceituais e de terminologia, nomeando-os de Sistema. O atual modelo é o Sistema 2010, publicado no ano de 2010. Apresenta uma concepção multidimensional, funcional e bioecológica da deficiência intelectual, agregando as inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos modelos anteriores. Naquele mesmo ano, a AADID lançou a 11ª edição do seu manual, constando a sua primeira definição oficial do termo deficiência intelectual (AADID, 2010; FENAPAES, 2010). Convém salientar, que o sistema da AADID é adotado como referência para definir, diagnosticar e classificar a deficiência intelectual em diversos países, entre os quais o Brasil.

Assim, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, a DI “é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas”, originando-se “antes dos dezoito anos de idade” (AAIDD, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, a deficiência intelectual é conceituada observando-se as seguintes dimensões:

- Habilidades intelectuais – dizem respeito à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.
- Comportamento adaptativo – refere-se à experiência social de cada indivíduo, subdividindo-se em: *habilidade conceitual* – aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; *habilidade prática* – exercício da autonomia, como atividades de vida diária, trabalho e segurança pessoal; *habilidade social* – responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, compreensão de regras e leis;
- Participação, interação e papéis sociais - referem-se à inserção e participação do indivíduo na vida comunitária.

- Contexto - ambiente social e cultural no qual a pessoa com deficiência está inserida, considerando o ambiente social imediato do sujeito e o contexto cultural mais amplo, suas condições e qualidade de vida neste ambiente.
- Saúde - busca elementos ligados a fatores etiológicos da deficiência e à saúde física e mental.

A abordagem multidimensional busca superar a ideia de que a deficiência intelectual é uma condição estática e difundir a ideia de que o desenvolvimento da pessoa com deficiência se modifica de acordo com os apoios e suportes que recebe. Também possibilita que sejam descritas as limitações e as capacidades da pessoa relacionadas aos aspectos psicológicos e sociais, bem como seu quadro clínico e possível etiologia da deficiência, seu ambiente atual e ambiente mais adequado ao seu desenvolvimento. A abordagem multidimensional apresenta uma orientação funcional da condição da deficiência cuja classificação está baseada na intensidade dos apoios necessários ao melhor funcionamento e desenvolvimento do indivíduo (SANCHES-FERREIRA; SANTOS; SANTOS, 2012; AADID, 2010).

No que concerne aos apoios, Motta (2014) esclarece que são recursos e estratégias que favorecem o desenvolvimento, o bem estar e a educação do indivíduo, melhorando de modo geral o seu funcionamento. A pessoa com deficiência intelectual enfrenta maiores desafios com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento em função do baixo nível cognitivo e das limitações do comportamento adaptativo, necessitando, deste modo, que os “apoios sejam colocados na centralidade do conceito de deficiência intelectual” (MOTTA, 2014, p. 31).

Cabe ressaltar, que a intensidade dos apoios varia entre as pessoas, tanto na duração quanto na intensidade, dependendo da situação, estágios de vida ou nível de desenvolvimento em que a pessoa se encontra. Assim, conforme Pletsch (2009), a AAMR (2002) sugere quatro tipos de apoios:

a) *Apoio intermitente* — utilizado de maneira esporádica, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem.

b) *Apoio limitado* — utilizado por tempo limitado.

c) *Apoio extensivo* — utilizado com regularidade, podendo se estender sem limitação de tempo.

d) *Apoio pervasivo ou generalizado* — constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes e áreas da vida da pessoa.

Motta (2014), também esclarece que a deficiência intelectual deve ser considerada sempre a partir de uma abordagem contextualizada a qual envolve os comportamentos

funcionais juntamente com os serviços de apoio e de adaptação no ambiente, promovendo um melhor desenvolvimento da pessoa nos diferentes ambientes.

Nesta perspectiva, o modelo multidimensional enfatiza algumas especificidades da pessoa com deficiência intelectual com relação à maneira como ela interage com o mundo e com o processo de aprendizagem. Isso representa um avanço em relação às ideias tidas sobre a deficiência até aquele momento. Todavia, convém salientar que o conceito de deficiência intelectual não deve ser generalizante, visto que, mesmo sendo diagnosticados como tendo o mesmo tipo de deficiência, existem diferenças significativas entre os indivíduos, tanto sob os aspectos orgânicos quanto psicossociais. Além disso, as limitações que as pessoas com deficiência intelectual apresentam não podem ser tomadas como impedimento para o desenvolvimento de sua aprendizagem (ANTUNES, 2012).

Pesquisadores como Omote (1994), Glat (2004; 2009), Bueno (2004), entre outros, defendem a ideia de que a deficiência não é fruto apenas de condições orgânicas, mas se constitui socialmente, a partir dos processos de interação da pessoa com seu meio social e cultural. Sob esta ótica, a deficiência é entendida 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” (PLETSCH, 2010, p. 107).

Nesta mesma direção, Fontes *et al* (2007) destacam que não se pode admitir que características específicas se transformem em rótulos que limitam as expectativas da escola em relação ao aluno com deficiência, nem tão pouco, as oportunidades que lhes serão oferecidas.

A AADID (2010) também estabelece que as limitações quanto ao funcionamento do indivíduo devem ser analisadas em relação aos contextos comunitários típicos de seus pares de mesma cultura. Além disso, para que um processo de avaliação seja validado necessita considerar a diversidade cultural e linguística do avaliado, além das diferenças nos fatores comunicativos, sensoriais, motores e comportamentais. Recomenda, ainda, considerar que o ser humano coexiste com forças e fraquezas e que a identificação de limitações de uma pessoa justifica-se quando utilizada para indicar os apoios de que necessita, do contrário essa indicação pode resultar apenas em rotulagem e exclusão.

Diante das considerações realizadas é importante ressaltar que a revisão da concepção de deficiência e a mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual não são suficientes para superar a ideia de inferioridade disseminada socialmente sobre essas pessoas ao longo da história. Todavia, a abordagem multidimensional proposta pela AADID,

com o sistema de apoios pode facilitar o desenvolvimento social e da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

3.3 A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual

A educação constitui-se em um processo que possibilita aos seres humanos o desenvolvimento de suas aptidões. Isso ocorre quando os indivíduos se apropriam do conhecimento e do desenvolvimento produzido historicamente, especialmente por meio das interações sociais estabelecidas entre si.

Os processos de aprendizagem são inerentes à condição humana. Desde o nascimento, o ser humano tem seu desenvolvimento pautado na aprendizagem, que ocorre de diferentes maneiras, das atividades mais elementares até elaborações mentais mais sofisticadas. De acordo com Rocha (2016), o aprender é considerado condição e produção humana, visto que é por meio dos processos de aprendizagem que os homens se apoderam dos recursos criados para a vida em sociedade e se inserem no processo histórico da humanidade.

Ao relacionar-se com as pessoas e com os objetos, o ser humano constitui vínculos e vai desenvolvendo distintas formas de conhecer e aprender, baseadas tanto nas experiências individuais quanto nas experiências coletivas. Tais experiências possibilitam a construção de modelos de aprendizagem que se elaboram e se modificam conforme as interações que se estabelecem com os objetos do conhecimento, com os outros e consigo mesmo.

Através das relações de ensino e aprendizagem, no processo de tornar-se humano e produzir humanidade, forjam-se os aprendentes. Ou seja, é com base nesse modelo de ensino e aprendizagem, nos modelos de quem ensina, nessa produção subjetiva, que o sujeito vai apreendendo significados e produzindo sentidos para o que aprende e para o próprio ato de aprender e de ensinar (ROCHA, 2016, p. 31).

De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, iniciando muito antes da entrada da criança na escola. É um processo permanente e contínuo que ocorre em diferentes espaços, sejam formais como é o caso da escola, ou informais. A aprendizagem possibilita que sejam despertados processos internos de desenvolvimento, em que as relações estabelecidas influenciam intensamente estes processos. O que quer dizer, que embora haja um percurso de desenvolvimento definido individualmente pelo processo de maturação de cada organismo, é por meio da aprendizagem que tais processos são impulsionados.

Oliveira (2002), a partir das formulações de Vygotsky define aprendizagem ou aprendizado como:

Processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 2002, p. 57)

Nos estudos que realizou sobre defectologia⁵, Vygotsky se preocupou em apresentar novas bases filosóficas e metodológicas para a compreensão de que a deficiência gera um desenvolvimento diferenciado e, desta maneira, solicita um olhar mais atento de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento educacional e social. Assim escreve:

Na defectologia, se começou antes a calcular e a medir do que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. A defectologia prática também elegeu o caminho mais fácil do número e da medida, e tentou tomar consciência de si como pedagogia menor. Enquanto na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, naturalmente, se promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento (VYGOTSKY, 1997, p. 11-12, apud CARNEIRO, 2007).

Nesse sentido, pensar a educação escolar da criança com deficiência intelectual demanda um amplo entendimento acerca dos processos implicados no desenvolvimento humano e não apenas no desenvolvimento da aprendizagem escolar. De acordo com Vygotsky (1998), os princípios que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual são os mesmos das outras pessoas, somente com alterações na organização da estrutura no decorrer desse desenvolvimento. O que deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, pois a criança com deficiência possui um funcionamento diferente, desenvolve-se de um modo peculiar e por isso sua educação não deve ser minimalista, nem reducionista. Para o autor a educação das crianças com deficiência deve ser a mesma educação das crianças que não possuem deficiência. Por isso, considerava a necessidade de se tomar as leis gerais do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar à criança com deficiência intelectual, ao sujeito concreto.

Ainda, de acordo com o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p.100).

⁵ Defectologia é o termo russo utilizado para definir os estudos sobre as deficiências. Os textos que abordam especificamente esses estudos estão resumidos no Tomo V – Fundamentos de Defectologia, das *Obras Escogidas*.

Nesta direção, ressalta a existência de duas características diferentes na educação formal: a sistematização dos conhecimentos e a interação com os pares. Nesse aspecto, um dos grandes legados de Vygotsky para o redimensionamento da educação escolar da criança com deficiência intelectual está nos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Potencial. A partir de tais conceitos é possível concluir que a inserção social do sujeito, sua interação com o outro, interfere significativamente no desenvolvimento intelectual, o qual está estreitamente ligado à aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2007), a Zona de Desenvolvimento Real refere ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p. 95-96). Nisso reside a importância de, além das características do desenvolvimento, a escola considerar o conhecimento que a criança já possui. A Zona de Desenvolvimento Potencial refere ao que o sujeito pode aprender com o outro, cuja aprendizagem encontra-se num nível mais elevado. A Zona de Desenvolvimento Proximal alude ao espaço entre o que a criança já possui e o que ela precisa construir, ou seja, as funções que ainda estão em processo de maturação. É um domínio psicológico em constante transformação, em que a criança se desenvolve com o auxílio de outras crianças e adultos mais experientes. 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 com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.97)

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal mostra que, com auxílio do outro, a criança tem possibilidade de produzir mais do que produziria sozinha. Aponta o potencial da criança frente às possibilidades ainda não realizadas e destaca importância da mediação tanto para a construção de conhecimentos como para o desenvolvimento das relações sociais. Foi a partir do conceito de ZDP que Vygotsky investiu no desenvolvimento de sujeitos com deficiência (COSTA, 2006).

Nessa perspectiva, o professor desempenha uma função fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode possibilitar diferentes maneiras de interação e construção do conhecimento. Vygotsky (2007) critica o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram alcançados pelas crianças, pois torna o trabalho educativo ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança.

Acrescenta que a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal propõe que o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento (p. 102).

Segundo o autor,

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p.103).

Assim, faz-se necessária uma compreensão de desenvolvimento a partir de um processo dinâmico de aprendizagem, constituído por idas e vindas, elaborações e reelaborações, em que a aprendizagem estimula o processo de desenvolvimento, que por sua vez incita processos internos que, ao serem internalizados, tornam-se aquisições independentes da criança (DAINÊZ, 2009).

As concepções de Vygotsky acerca do desenvolvimento de qualquer criança indicam caminhos e possibilidades para a educação da criança com deficiência intelectual ao considerar que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para ir além das limitações. Por meio de interações significativas tais possibilidades devem ser exploradas no decorrer do processo educativo para que a criança aprenda e se desenvolva.

Barroco (2007, p. 226) aponta que a deficiência ou limitação apresentada “não só provocaria no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o estimularia a ir além do comportamento mediano”. A partir dos estudos de Vygotsky a autora esclarece que a criança não percebe diretamente a sua deficiência, mas as dificuldades dela recorrentes. Por isso é fundamental que lhe seja oportunizada a participação em diferentes espaços, contextos e situações para que a deficiência não se torne um obstáculo ao processo de aprendizagem, mas venha a ser sua força impulsionadora.

Ao fazer referência à educação escolar, Barroco (2007) afirma que:

ao se tomar o modo como está organizado o sistema educativo formal nas épocas mais recentes, pode-se concluir quanto o saber está especializado, e quanto ele corresponde à própria sociedade capitalista, que se estrutura em uma produção material dividida em infinitas tarefas, dificultando aos indivíduos uma compreensão do todo que envolve o processo produtivo. Esta mesma dificuldade é reproduzida pela educação escolar que, com frequência, leva os indivíduos a terem uma visão parcial da realidade por não compreenderem a dinâmica da vida atual, as relações dos fenômenos entre si, a sua causalidade, bem como as suas implicações para a própria constituição de sua subjetividade (BARROCO, 2007, p. 118).

Um dos grandes desafios da educação é modificar a lógica que tenta enquadrar todos os sujeitos num mesmo padrão de normalidade buscando trabalhar com a diversidade presente

no contexto educacional. É preciso considerar que os processos de aprendizagem são individuais, embora se desenvolvam num contexto de coletividade. A aprendizagem acontece nas experiências vivenciadas, nas relações entre os sujeitos, que ocupam os lugares de ensinante e aprendente⁶.

Para Fernández (2001), ensinante e aprendente ocupam posições subjetivas em relação ao conhecimento. Se situados no ambiente escolar, trata-se de lugares objetivos em um meio pedagógico – professores e alunos. Nesse sentido, são simbolicamente transferidos a esses lugares mais objetivos os significados produzidos na relação inicial da criança com seus pares, sendo de suma importância os afetos e a vinculação com os primeiros ensinantes.

Nesse contexto, o sujeito aprendente “constrói-se a partir de sua relação com o sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, no mesmo momento” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 55). Contudo, o sujeito ensinante se faz presente em quem aprende a partir da produção de sentidos subjetivos, das experiências com sujeitos ensinantes reais. Daí a importância de se compreender os processos de aprendizagem humana.

Juntamente com os conceitos de ensino e aprendizagem, a autora desenvolveu o conceito de modalidade de aprendizagem. Entende-se que tal conceito é significativo na perspectiva de aprendizagem humana, pois refere à maneira como o sujeito aprende, enquanto modalidade que vai se constituindo com ele a partir das experiências de aprendizagem realizadas desde o nascimento.

Chamo modalidade de aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo operado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um molde relacional. Portanto, mantém a tensão entre o que se impõem como repetição/permanência de um modo anterior de relacionar-se. Relacionar-se com o quê? Com o objeto a conhecer, consigo mesmo como autor e com o outro como ensinante (FERNÁNDEZ, 2001, p. 78).

Para a autora, trata-se da organização de um conjunto de aspectos da ordem da significação, da lógica, da simbolização, da corporeidade e da estética que ocorre espontaneamente. Refere ao modo singular de aprender de cada pessoa, comparando a modalidade de aprendizagem a um idioma. Ainda que seja compartilhado por muitas pessoas, nada as obriga a falar as mesmas coisas. Constitui-se a partir das primeiras experiências e mesmo tendo um caráter social, é pessoal.

Por estarem relacionadas ao ensino e à aprendizagem, as modalidades de aprendizagem estão também relacionadas a modalidades de ensino, já que os ensinantes

⁶ Os termos ensinante e aprendente tem o valor de conceito para a psicopedagogia e referem-se a pessoa que está no processo de ensinar ou no processo de aprender (FERNÁNDEZ, 1991), respectivamente.

também estão inseridos na dinâmica da aprendizagem. Para que uma modalidade de ensino seja modificada é necessário que a modalidade de aprendizagem seja ressignificada. “Para que uma criança possa aprender, os adultos devem proporcionar-lhe um espaço onde também ela descubra que tem algo para ensinar ao outro, sejam adultos ou crianças” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 102).

Assim, as relações estabelecidas entre os sujeitos oportunizam a construção de espaços que se situam “entre” as posições de ensinante e aprendente, denominados pela autora espaços de produção de diferenças, a partir dos quais o conhecimento é construído e assimilado (FERNÁNDEZ, 2001). Nesse sentido, é imprescindível o estabelecimento de vínculos positivos entre ensinantes e aprendentes para que os sujeitos possam constituir um vínculo saudável também com o aprender.

Paín (1985) inscreve o processo de aprendizagem na dinâmica da transmissão da cultura, ampliando o sentido da palavra educação. Ressalta que a educação possui quatro funções: a) mantenedora/conservadora – reproduz as normas que regem as ações garantindo a continuidade da espécie humana; transmissão da cultura; b) socializadora – por meio da língua, da cultura, do meio, transforma o indivíduo em sujeito que se identifica com o grupo e passa a internalizar seu conjunto de normas; c) repressora – utiliza-se de meios para garantir a manutenção do sistema que rege a sociedade conservando e reproduzindo as limitações existentes; d) transformadora – quando as contradições do sistema são percebidas e reconhecidas e os sujeitos adotam uma postura de enfrentamento dessas contradições, em que a aprendizagem se torna uma possibilidade libertadora.

Neste sentido, a autora observa que o conhecimento é uma elaboração conjunta de quem ensina e de quem aprende, é construção e produção humana. “Nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito [...]” (PAÍN, 1985, p. 15). Vê-se que os processos de aprendizagem envolvem muitas variáveis, necessitando de um olhar mais amplo e atento a todos os fatores que os constituem. São complexos, pois envolvem questões cognitivas, psicológicas, materiais e humanas que são indissociáveis.

Assim, a autora apresenta quatro dimensões que envolvem os processos de aprendizagem: a dimensão biológica – é o organismo, suas especificidades e a possibilidade de aprendizagem e construção de esquemas de ação sobre o mundo, bem como instrumentalidade para agir sobre ele; a dimensão cognitiva – abarca uma perspectiva epistemológica interacionista em que o sujeito constrói conhecimento a partir de uma estrutura orgânica inicial, refere-se mais as construções da própria pessoa; a dimensão social –

é composta pelo par ensino e aprendizagem em contextos específicos para cada sujeito, compreendendo todos os comportamentos destinados à transmissão cultural; a dimensão de aprendizagem como função do eu – que trata da constituição do sujeito (PAÍN, 1985).

Todavia, ao falar sobre as dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem, a autora sinaliza para a existência de fatores internos e externos que podem influenciar tais processos, e adverte que devem ser observados os fatores orgânicos que implicam nas condições de saúde do sujeito; fatores específicos como transtornos relacionados à aprendizagem; fatores psicológicos, já que questões psicológicas podem manifestar-se na aprendizagem; e, por fim, fatores ambientais de decorrem do contexto em que o sujeito está inserido.

Tais aspectos reforçam a ideia de que o sistema educacional não pode negar a complexidade que permeia a aprendizagem humana. A criança com deficiência intelectual sofre a interferência de diversos fatores, tanto internos quanto externos, que tornam seu processo de aprender singular, demandando a necessidade de maior quantidade de estímulos e interações.

As ideias elaboradas por Mantoan, a partir dos estudos desenvolvidos sobre a deficiência intelectual corroboram que a criança com deficiência intelectual “é capaz de construir sua inteligência, na medida em que a solicitação do meio escolar desencadeia o processo de (...) desenvolvimento cognitivo”. Suas conclusões assinalam que a partir de uma proposta educativa que favoreça a construção do conhecimento a criança com deficiência intelectual “apresenta avanços cognitivos manifestados pelo acesso a períodos de desenvolvimento cognitivo progressivamente mais evoluídos e por condutas adaptativas cada vez mais complexas e objetivas, frente aos desafios do meio” (MANTOAN, 2001, p. 86).

A aprendizagem se constrói no desafio e no objetivo a ser atingido, mas principalmente, no percurso construído até se chegar a atingir o objetivo. E nesse percurso, a busca com o outro, as trocas com os pares de diferentes idades, diferentes experiências e percepções são fundamentais. Para Fernández (1991, p. 52) “o conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro, quer dizer, pô-lo no lugar do professor (...) e conhecê-lo como tal”. E a escola é um lugar onde essas trocas podem favorecer ou não, esse desenvolvimento do sujeito.

Ainda de acordo com Fernández (1991), a pessoa constrói seu conhecimento a partir dos sinais e informações que recebe do outro. Para essa construção entram em jogo, num processo vincular, quatro dimensões instituídas entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Estas dimensões se encontram

presentes, igualmente, tanto no sujeito que ensina quanto no sujeito que aprende, sendo função da aprendizagem permitir um inter-relacionamento entre aquele que detém o saber e aquele que aprende, num processo dinâmico e dialético. O que traduz a necessidade da criança ser olhada em sua integralidade. É necessário considerar que, em função do atraso que a criança com deficiência intelectual apresenta em diferentes aspectos do desenvolvimento, tais níveis precisam ser potencializados.

Pensar as questões que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto escolar, estudar os fatores imbricados nesse processo, ainda é uma realidade pouco frequente em grande parte das instituições escolares. Muitos são os avanços, muitas são as conquistas com relação à inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. Todavia, Carneiro (2007) aponta que, embora pesquisas indiquem resultados favoráveis à aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual, persistem muitas dúvidas, por parte dos professores, acerca da possibilidade de escolarização destes sujeitos.

Frente a estes aspectos o estudo buscou contribuir para um pensar e um agir direcionados a práticas construtivas no intuito de superar, fortalecer e avançar ainda mais com relação à inclusão, rompendo padrões e mudando a lógica do pensamento com relação à deficiência. É necessário compreender que incluir não significa normalizar, mas melhorar as condições para que a criança com deficiência intelectual tenha acesso à educação e, principalmente, garantido o seu direito de aprender.

4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES ACERCA DA DI: PESQUISA EMPÍRICA

Este capítulo objetiva a apresentação dos dados coletados nos questionários e entrevistas realizadas com os professores e a realização de sua análise. A abordagem dos mesmos foi qualitativa e de conteúdo. Por meio da análise reflexiva dos dados, buscou-se identificar se os professores possuem conhecimentos acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses são operacionalizados na prática docente. Com a finalidade de cumprir o objetivo da pesquisa foram utilizadas questões diretas com escala do tipo Likert e outras indiretas.

Uma vez que as respostas obtidas não foram padronizadas, a opção pela análise qualitativa foi considerada mais adequada. Tal opção possibilitou enriquecer a análise estabelecendo as aproximações teóricas necessárias ao cumprimento dos objetivos da pesquisa. Deste modo, os dados foram cotizados à luz de pensadores e teóricos no intuito de respaldar as reflexões e apontamentos apresentados.

O trabalho da análise dos dados possibilitou que se estabelecessem cinco categorias, com a terceira delas apresentando duas subcategorias, nas quais foram inseridas informações sobre as falas e posicionamentos dos sujeitos da pesquisa. As categorias que emergiram dos dados são:

- O perfil dos professores que atuam com alunos com DI;
- Percepção da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual;
- O professor na promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual: Sentimentos do professor; Saberes que julga necessários;
- As condições da escola na promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual;
- Práticas do professor para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Embora as informações apresentadas expressem o pensamento do conjunto de sujeitos que constituem a amostra desta pesquisa e não da totalidade dos professores que atuam no

município, ressaltamos que a realidade expressa por estes sujeitos pode revelar uma realidade presente no cenário educacional brasileiro.

No decorrer da análise de dados foi utilizado o termo professor, visto que os questionários foram respondidos por professores de ambos os sexos.

4.1 O perfil dos professores que atuam com alunos com deficiência intelectual.

Nesta categoria apresenta-se o perfil dos participantes e sua contextualização. Em consonância com a proposta desta dissertação, os questionários foram aplicados aos professores das dezoito escolas do município com ensino fundamental e que atuam com os alunos com deficiência intelectual em sala de aula, seja nos anos iniciais ou finais.

As visitas nas escolas foram realizadas nos meses de março e abril de 2017. Das dezoito escolas visitadas, em dezesseis delas, após obter autorização da direção da escola, a pesquisadora distribuiu os questionários diretamente aos participantes. Nas outras duas escolas, uma por sugestão da direção e outra do coordenador pedagógico, os questionários foram distribuídos aos professores participantes pelo coordenador pedagógico de cada escola.

Considerando que a pesquisa abrange os anos iniciais e finais do ensino fundamental, foram distribuídos questionários a 122 professores. Destes, retornaram 86 questionários, os quais se constituíram sujeitos do estudo, conforme se pode visualizar no gráfico a seguir:

QUADRO 1 DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS.

Escolas	Questionários distribuídos pela pesquisadora ou pela coordenação pedagógica*	Questionários que retornaram para análise
EA	13	13
EB	11	7
EC	4	3
ED	12	11
EE	5	3
EF*	9	1
EG	9	7
EH	6	1
EI	6	4
EJ*	2	2
EK	12	7
EL	5	5
EM	10	9
EM	1	1
EO	1	1
EP	5	3
EQ	1	1
ER	10	7
Total de questionários	122	86

Fonte: Autora, 2017

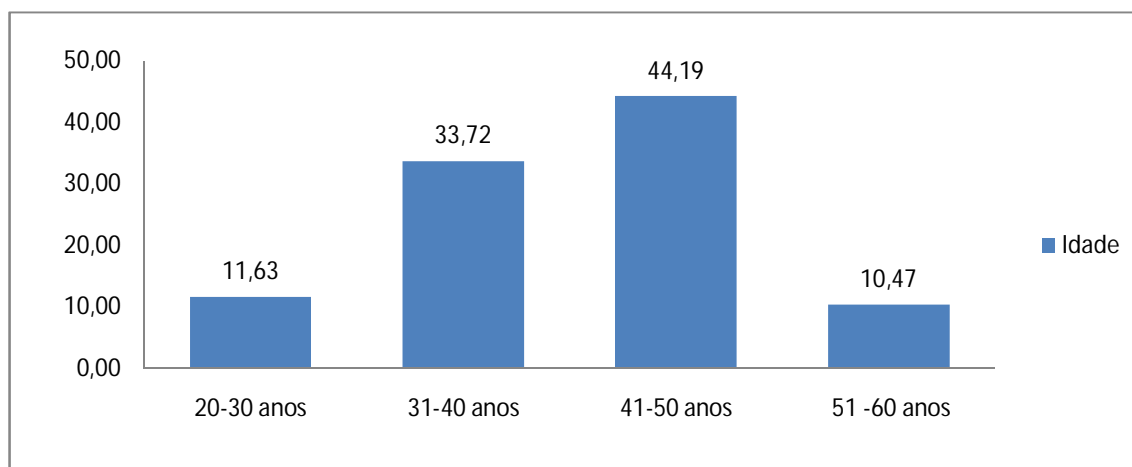
Este mapeamento nos possibilita observar a quantidade de sujeitos convidados a participar em cada escola, bem como o número de aceites obtido. Também permite perceber que houveram professores que optaram por não responder, considerando que muitos questionários não retornaram e, conseqüentemente, não participaram da pesquisa. É importante registrar, que em algumas questões não se obteve a contribuição dos sujeitos, pois as mesmas estavam sem resposta.

Embora a adesão dos sujeitos tenha se dado de maneira voluntária observa-se que em algumas escolas a totalidade ou quase totalidade dos professores se propuseram a participar da pesquisa. Este dado é considerado muito significativo, pois pode sugerir uma maior disponibilidade por parte da escola e destes profissionais para abordar questões relacionadas ao aluno com deficiência e um maior comprometimento com o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Por outro lado, na escola com menor adesão dos professores os questionários foram distribuídos pelo coordenador pedagógico, por solicitação do próprio coordenador, o que remete a indagações quanto à receptividade do mesmo com relação à pesquisa, como também, a maneira como este profissional se direciona ao corpo docente, suas concepções acerca da temática abordada e, até mesmo, sua capacidade de mobilização do grupo para abordar questões acerca da DI.

No tocante a faixa etária, o gráfico a seguir permite observar que o maior número de participantes, 67 professores (77,91%), possui entre trinta e um e cinquenta anos de idade. Outros 10 professores (11,63%) possuem idade inferior a esta faixa etária e, nove professores (10,47%), estão em idade superior.

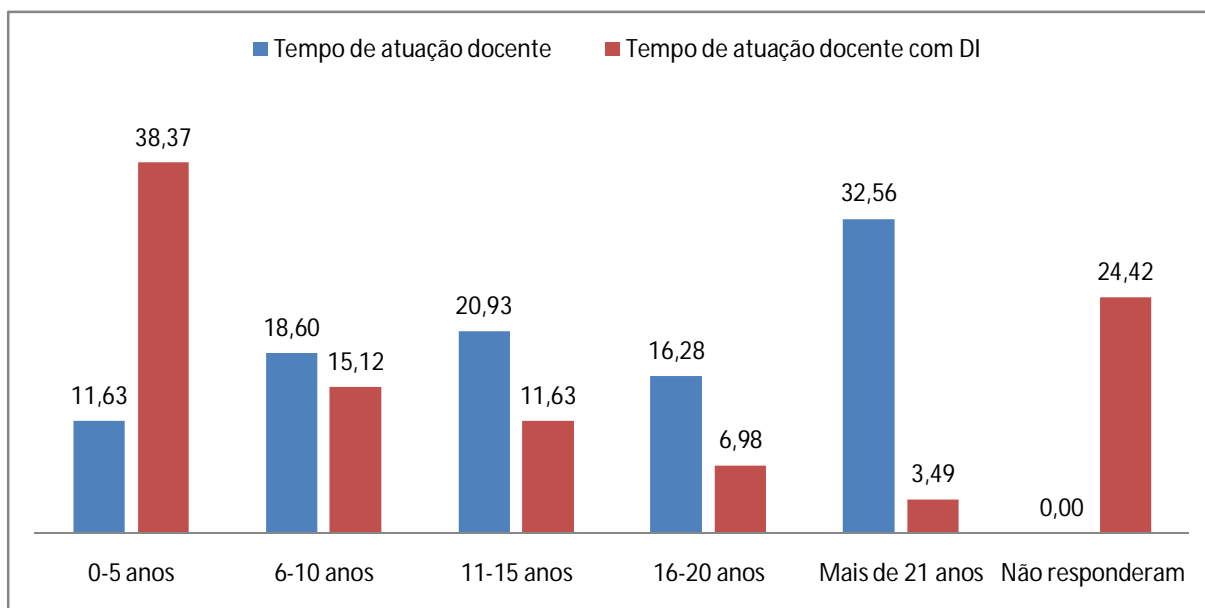
GRÁFICO 1: IDADE DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.



Fonte: Autora, 2017.

O gráfico que segue apresenta os dados relativos ao tempo de atuação docente dos sujeitos da pesquisa e tempo de atuação docente com alunos com deficiência intelectual, os quais podem ser visualizados comparativamente.

GRÁFICO 2: TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA E TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.



Fonte: Autora, 2017.

Observando o tempo de exercício docente, podemos inferir que estes professores puderam acompanhar as diversas modificações legais que embasam a inclusão escolar, garantindo ao aluno com deficiência o acesso e a permanência na escola e, principalmente, o direito a educação e aprendizagem. A intensidade desse acompanhamento e conhecimento legal difere para cada professor, conforme o tempo de exercício docente, as experiências vivenciadas na escola, bem como o interesse pelos aspectos legais.

Neste sentido, cabe citar alguns dos documentos que fundamentam a educação na perspectiva inclusiva, tomando por base o ano de 1990, o qual contempla o tempo de atuação de todos os sujeitos da pesquisa. Assim, destaca-se:

1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos;

1994 – Declaração de Salamanca;

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

1999 – Convenção de Guatemala (Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência);

2001 – Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão;

2001 – Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001- Instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determinando que o atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes o Atendimento Educacional Especializado (AEE);

2006 – Parecer CEED nº 56/2006 - Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Complementa a regulamentação quanto à oferta da modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul⁷.

2007 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

2008 – Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007;

2008 – Tratado Internacional de Direitos Humanos, aprovado na assembléia geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, e assinado pelo Brasil em 30 de março de 2007. Entrou em vigor, juntamente com seu protocolo facultativo, em três de maio de 2008, após ter sido ratificado por 20 países membros da Nações Unidas;

2009 – Resolução nº 4, de dois de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

2011 – Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais;

2013 – Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, entre outras.

2015 - Lei nº 13.146, de seis de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Considerando estes marcos legais, é possível afirmar que o processo de inclusão escolar foi sendo construído gradativamente, possibilitando aos profissionais da educação adaptarem-se ao novo contexto educacional. Todavia, tal adaptação não significa,

⁷ O parecer 56/2006 do CEED-RS é de abrangência específica do Estado do Rio Grande do Sul e está sendo citado por influenciar diretamente ações implantadas e desenvolvidas nas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida.

necessariamente, mudança nas concepções historicamente construídas acerca da deficiência intelectual.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) afirmam que a promulgação de leis e diretrizes pedagógicas não garante o seu cumprimento. Um sistema de Educação Inclusiva requer a reorganização da cultura, estrutura e funcionamento da escola, metodologia e recursos, conscientizando e garantindo que os profissionais estejam preparados para esta realidade.

Assim, com relação ao tempo de atuação docente observa-se que apenas 11,63% dos professores (10 professores), atuam a menos de cinco anos. Ao analisar o tempo de atuação docente com alunos com DI os índices se modificam consideravelmente, com um total de 38,37% dos professores (33 professores), atuando a menos de cinco anos. Este pode ser um indicativo de crescimento do número de alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns nesse período, em conformidade com o preconiza a legislação citada anteriormente.

Outro dado que precisa ser considerado é o índice de 24,42% de professores que não responderam há quanto tempo possuem alunos com DI nas turmas que ministram aulas, ou seja, 21 professores. Destes professores, 10 atuam nos anos iniciais e 11 nos anos finais, em diferentes disciplinas. Ao omitir tal resposta estes professores remetem a questão histórica da invisibilidade da pessoa com deficiência o que representa, neste caso, a não percepção de sua presença em sala, ou ainda, a não percepção da necessidade de um ensino diferenciado.

Omote (1994, p. 66) destaca que as “diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas.” Adverte que tais características não podem ser significadas como desvantagem ou descrédito social, o que torna imprescindível o estabelecimento de uma linguagem de relações e não de atributos para compreender tais diferenças.

Novamente se faz presente a questão histórica da construção social da deficiência. Embora esteja em construção uma sociedade e escola inclusivas, os resquícios de séculos de exclusão sofridos pela pessoa com deficiência ainda podem ser facilmente percebidos, especialmente nas diversas barreiras atitudinais, presentes em todos os setores da sociedade, entre eles, a escola.

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não deficiente (OMOTE, 1994, p.68).

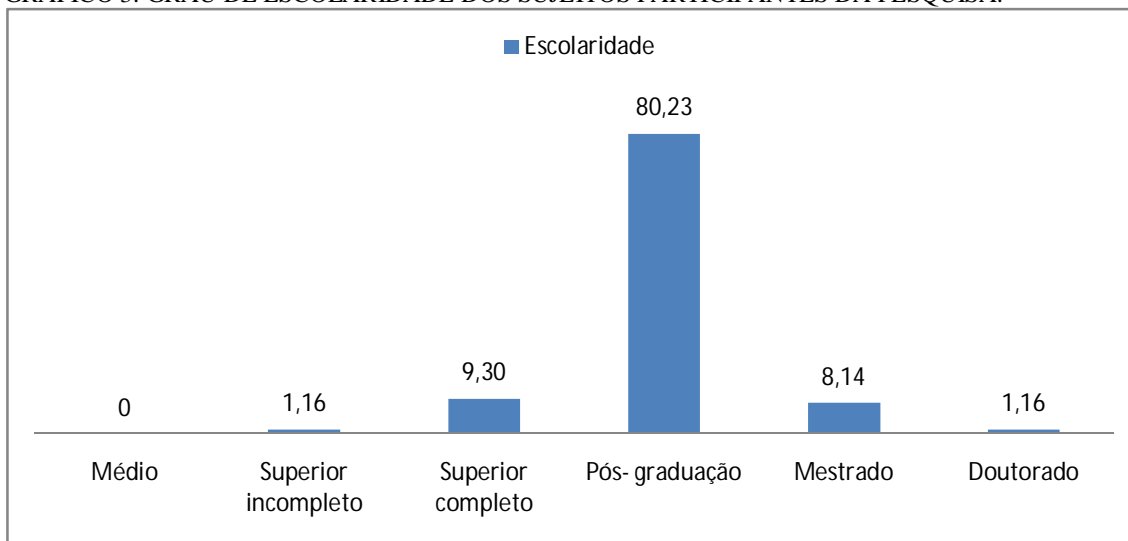
Nesse sentido, entram em cena os diferentes elementos constituintes do contexto escolar e a capacidade, de parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de, a partir

das diferenças individuais, construir uma teia de relações que possibilite o adequado desenvolvimento de todos os sujeitos. Com relação à deficiência intelectual, os principais desafios presentes no cenário educacional inclusivo estão relacionados ao predomínio dos postulados da abordagem clínica tradicional em interface com os aspectos educacionais.

Acreditamos que a escola é um espaço singular para a construção do conhecimento sistematizado, intencionalmente planejado, com condições de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. É fundamental identificar e refletir acerca dos fatores que levam muitos professores a não perceber o aluno com deficiência e as necessidades por ele apresentadas.

No que concerne a escolaridade, os dados evidenciam que a maioria dos participantes possui pós-graduação, alguns tem curso de mestrado e outro de doutorado. Uma minoria de professores possui somente graduação.

GRÁFICO 3: GRAU DE ESCOLARIDADE DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.



Fonte: Autora, 2017.

A falta de formação para atuar com alunos com DI foi queixa recorrente nos questionários. Considerando a escolaridade dos sujeitos do estudo, os dados parecem contraditórios. Skliar (2006, p. 31) adverte para a falta de consenso sobre o significado de “estar preparado”. Os professores possuem um discurso de que a formação que possuem não os capacita para trabalhar com alunos com DI.

Nesse sentido, Skliar (2006, p. 31) aponta a “necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia.” Para o autor, além do saber científico haveriam, nos processos de formação, dimensões a serem contempladas, as quais dizem respeito as relações

estabelecidas com as outras pessoas. “São aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro [...]” (p.32).

Ainda, segundo o autor,

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente (SKLIAR, 2006, p.32).

A partir dos dados, fica evidente a necessidade de um diálogo mais efetivo no contexto educativo, em que sejam discutidas e analisadas as questões relativas à aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Esta afirmação encontra respaldo nos dados da pesquisa que indicam que a maioria (56,98%) dos participantes apontaram não ter cursado disciplina específica relacionada à educação especial.

4.2 Percepção da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual.

Auxiliar o aluno a desenvolver ao máximo o seu potencial cognitivo constitui uma das mais importantes funções desempenhadas pelo professor, e são muitas as variáveis envolvidas nesse processo. Assim, a presente categoria está composta pelas questões 1, 2, 11 e 16, as quais reportam à percepção dos professores acerca da aprendizagem.

A maioria dos entrevistados concorda que a criança com deficiência intelectual possui capacidade de aprender e, para que sua aprendizagem se desenvolva, é necessário que lhe sejam possibilitados instrumentos metodológicos diferenciados e adequados. Da mesma maneira, há a concordância que a criança com deficiência intelectual sofre a interferência de diversos fatores, tanto internos quanto externos, que tornam seu processo de aprender mais lento, demandando a necessidade de maior quantidade de estímulos e interações (Questões 1 e 2).

Ao serem perguntados sobre as condições que entendem como necessárias para que ocorra a aprendizagem do aluno (questão 11), múltiplos fatores foram citados pelos professores, os quais abrangem condições intrínsecas e extrínsecas do sujeito. As mais recorrentes são: interesse do aluno; motivação; participação da família; formação do professor; número de alunos por sala; metodologia e recursos adequados; afeto; desejo de aprender; olhar diferenciado por parte do professor; ter supridas as necessidades básicas de

alimentação e moradia. As falas elencadas a seguir são bastante significativas para ilustrar tal diversidade.

Para que ocorra a aprendizagem muitas condições são necessárias, entre elas: a) DESEJO – isto é querer, motivação para aprender; b) ATENÇÃO – sem atenção não tem concentração e por isso o que é aprendido não fica arquivado na memória; c) DEDICAÇÃO E ESFORÇO – aprender exige empenho, trabalho...; d) O que se aprende precisa fazer SENTIDO, ter aplicação na vida... entre outras... (P21, EC, 2017).

Esta é uma pergunta bastante complexa. Citarei alguns aspectos: ter supridas suas necessidades básicas (alimentação, sono, higiene,...), ambiente favorável (limpeza, luminosidade,...), sentir-se acolhido, querido, confiando principalmente em seus professores; entender que pode errar e que após cada erro, estará mais próximo do acerto; disciplina com base no respeito, com espaço para falar, mas também ouvir. Enfim: que o espaço escolar esteja permanentemente voltado à dinâmica do construir, do interagir, do ousar, do evoluir (P22, EC, 2017).

A fala dos professores demonstra uma concepção de aprendizagem ampla, que extrapola o nível acadêmico e busca compreender o aluno enquanto sujeito que possui uma história de vida, a qual está intimamente ligada às habilidades e dificuldades que possui. Essa concepção pode ter sido construída ao longo do exercício profissional, considerando que ambas possuem mais de vinte e um anos de atuação, trabalham na mesma escola possuem formação em nível de pós-graduação.

Fernandéz (2001), afirma que fatores vinculados a questões socioeconômicas, educacionais, emocionais, orgânicas e corporais interferem no desenvolvimento da aprendizagem. Assim, é necessário ter a percepção adequada de como este sujeito está se desenvolvendo para auxiliá-lo na superação das dificuldades que possa apresentar.

O entendimento de que afeto, desejo e o fazer sentido são condições para a aprendizagem traduz a postura de profissionais que interpretam e conduzem o ato educativo a partir de uma perspectiva de sujeito que conhece, aprende e constrói conhecimentos. Perspectiva possivelmente derivada das ideias que possuem acerca do modo como a criança aprende, quais objetivos estão implicados neste aprender e aonde ela pretende chegar com o conhecimento que está sendo elaborado, ou seja, ao ser humano que almeja tornar-se.

Para Saltini (2002, p. 81), a educação se faz com duas mãos: “a mão que dá o aconchego, o prazer, o amor e a outra que frustra, desafia, impõe e limita”. É preciso estabelecer a medida ideal de cada mão, pois o afeto promove o desejo de querer, de buscar, de interagir com o meio e aprender. Ao sentir-se aceita, acolhida e ouvida a criança tem despertada sua curiosidade e passa a encorajar-se para o aprendizado. Ao ser desafiada, sente-se acreditada para ir em busca do que lhe falta.

Acreditar no potencial de cada pessoa deve ser o fio condutor do fazer em sala de aula. E este pensamento foi expresso por diversos professores enquanto condição necessária ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Vontade do professor em compreender as fragilidades do educando e mais vontade ainda para potencializar as possibilidades que o aluno lhe apresenta (P16, EB, 2017).

Em minha opinião é necessário mais que material adequado, é fundamental o espírito de doação, amor e acreditar no seu trabalho, pois às vezes temos o material, mas falta vontade e interesse em acreditar naquela criança que está em nossa frente e que já se sente excluída em não ter certos conhecimentos como as demais (P47, EG, 2017).

Primeiro um bom relacionamento com o professor, de confiança, estímulo e respeito. Um olhar diferenciado (metodologias e avaliações) (P53, EI, 2017).

A esse respeito, Holly (1995, p.86) afirma que “as tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva” haja vista a necessidade de atender as características e qualidades do desenvolvimento da criança, observando as questões culturais, suas histórias de vida e os contextos sociais em que está inserida. É um contexto de práticas cotidianas complexas e que exigem, no dizer de Machado (2009, p.24) “um novo olhar, voltado para situações reais, em suas singularidades”. Um olhar que ratifique o compromisso dos professores para com a aprendizagem de todos os alunos, voltado também para o desenvolvimento das relações afetivas e interpessoais, valorizando a dimensão humana de cada sujeito.

Outro aspecto, muito pertinente, que foi apontado é a importância de toda comunidade escolar, com destaque especial à participação dos pais, estar envolvida no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Acredito que a família é o suporte de peso nesta questão; profissionais preparados (capacitados) e ambiente acolhedor (P31, ED, 2017).

O comprometimento da família com a aprendizagem do (a) filho (a), e a percepção da escola num processo diferenciado (P55, ER, 2017).

Estímulo familiar e comprometimento desta com o aprendizado do filho (a); compreensão da coordenação pedagógica para com o processo de aprender e de ser avaliado do aluno, estratégias elaboradas por todos os profissionais da escola que atuam com alunos com deficiência intelectual e que estejam vinculadas a responsabilidade familiar sobre elas (P59, ER, 2017).

O envolvimento familiar e compromisso com a educação dos filhos é fundamental (P85, EJ, 2017)

Esse pensamento dos professores vem ao encontro de Fonseca (2007), que aponta a influência decisiva dos pais no desenvolvimento global dos filhos, pois são os primeiros

educadores da criança, responsáveis pelas primeiras interações sociais, afetivas e cognitivas. As estratégias de interação adotadas influenciarão o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças podendo impulsionar ou frear seu desenvolvimento.

Em especial, quando se trata da criança com DI, Molina (2006) adverte para a posição de desesperança apresentada por muitos pais com relação ao futuro desse filho e para o fato de que tal posição pode dificultar a inclusão social dessa criança, bem como, o adequado desenvolvimento das funções psíquicas e a construção de relações significativas com os objetos do conhecimento. Disso, decorre também, a necessidade de um trabalho interdisciplinar de acolhimento, escuta e orientação a esses pais para que tenham condições de elaborar tal situação e possam, em conjunto com a escola, criar condições favoráveis de desenvolvimento para a criança.

A participação da família no contexto escolar também está prevista na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual aponta entre os objetivos do ensino, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Noutra direção, as condições de trabalho, a formação profissional e a necessidade de apoio também estiveram bem presentes nas respostas, ilustradas nas transcrições a seguir.

Interesse do aluno, participação dos pais, formação do professor, recursos físicos e materiais ao aluno e ao professor (P7, EA, 2017).

Formação dos profissionais; quantidade de alunos por sala; sala de recursos e acompanhamento dos pais e ainda sentimento de cuidado e respeito com o outro (P13, EA, 2017).

Formação específica; apoio pedagógico; valorização docente. (P28, ED, 2017).

A democratização do ensino e da aprendizagem; o respeito ao trabalho do professor; a integração escola – família (P37, EE, 2017).

Parceria entre família, escola regular e APAE fornecendo todos os recursos e estímulos que a criança necessita (P42, EL, 2017).

Material disponível, formação do professor, turma reduzida (menos alunos por turma) (P49, EG, 2017).

Uma metodologia que estimule a aprendizagem; Variedades de atividades criativas; Desenvolver a motivação e o estímulo; Jogos pedagógicos e educativos para desenvolver o prazer em aprender (P52, EI, 2017).

Diversos estudos, dentre os quais os realizados por Nóvoa (1995, 1997), Schön (1997), Gómez (1997), Zeichner (1997), Perrenoud (1993), Sacristán (1995), apontam para a

dicotomia existente entre a formação do professor e a atuação profissional. Um número significativo de professores, sujeitos da pesquisa, assinalaram a necessidade de uma formação que contemple a diversidade presente no contexto escolar, estando em consonância com tais estudos.

Nesse sentido, Freitas (2006) aponta que, frequentemente, os cursos de formação não abrangem tal diversidade e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um “aluno-padrão” idealizado. Como consequência, muitos professores ingressam na profissão com uma visão distorcida de aluno ideal e levam tempo para desconstruí-la. A autora afirma que “na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional” (FREITAS, 2006, p.170).

Para Mantoan (1987), a meta das formações e capacitações profissionais, em todos os níveis, deveria ser a especialização do professor para que possa atender as necessidades de todos os alunos e não apenas dos que possuem deficiência.

A carência de conhecimentos mais específicos que permitam compreender a deficiência intelectual, bem como as fragilidades e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com DI, dificulta ao professor a organização de um planejamento e a utilização de metodologias que conduzam este aluno a participar de modo mais ativo, seja no seu desenvolvimento cognitivo, nas relações construídas com seus pares, na formação de hábitos e atitudes necessários ao convívio social, entre outros aspectos.

Assim, é fundamental que nos processos de formação, sejam proporcionados aos professores os conhecimentos básicos para uma prática educacional inclusiva (FREITAS, 2006).

Na mesma ótica, diversos estudos apontam a necessidade de revisão dos currículos dos cursos de formação como uma questão urgente, também a reorganização das cargas horárias destinadas aos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Denari (2006) esclarece que, tais ajustes, possibilitariam aos profissionais em formação construir elementos teóricos, técnicos e metodológicos necessários ao desenvolvimento de uma prática inclusiva bem sucedida.

Com relação à percepção do professor sobre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, que foi tema da questão número 12, a quase unanimidade dos professores aponta para uma aprendizagem “lenta”. Apesar dos relatos acerca da dificuldade em dar uma atenção maior aos alunos com “ritmo lento” devido ao grande número de alunos e da diversidade de situações com que lidam na sala de aula, muitos professores constataram que sua mediação

mais constante é um diferencial significativo: o desempenho da criança se modifica se eles estão próximos. Como afirma o professor P74.

O aluno com deficiência intelectual tem um processo de aprendizagem mais lento que os demais, ele tem o seu tempo de aprender, sua maneira de realizar as atividades, devemos exigir sempre, respeitando o tempo e as características do aluno (P74, EK, 2017).

Em relação a essa fala, pode-se problematizar a ideia de um processo de aprender mais lento. O que é entendido como um ritmo mais lento é, na verdade, um processo diferenciado. Contudo, há aprendizagem.

Todavia, para alguns professores como explicita o P57, a aprendizagem não ocorre, ao afirmar: “Vejo como um faz-de-conta. Aprendizagem não ocorre. Parece-me que o que se promove é mais socialização do que a aprendizagem em si.”

Partindo de tais considerações, entendemos ser necessário explorar o significado do termo aprendizagem. Segundo o dicionário de filosofia Nicola Abbagnano (2007, p. 75), o termo aprendido ou aprendizagem significa “aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo.”

O dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009, p.165) atribui para o termo aprendido ou aprendizagem a seguinte significação: “ato, processo ou efeito de aprender; duração desse processo; experiência inicial do que se aprendeu, prática, experiência.”

Tais significados nos remetem à retomada de aspectos que conceituam a deficiência intelectual: “limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas” (AAIDD, 2010, p.1).

A união dos aspectos que conceituam a deficiência intelectual com o significado do termo aprendizagem, ora apresentado, permite inferir que a fala das professoras tende a considerar como aprendizagem as habilidades do funcionamento intelectual, os aspectos cognitivos do desenvolvimento, cuja ênfase é dada a apropriação dos conteúdos escolares, centrados numa aprendizagem racional. Mantoan (2015) adverte para a necessidade de mudança nesse padrão de ensino. O trabalho pedagógico implicaria a formação de redes de saberes e relações para se chegar ao conhecimento. Segundo a autora, tais circunstâncias possibilitariam uma “aprendizagem acentrada”, sendo que, para algumas situações evidenciar-se-iam os aspectos lógico, intuitivo, sensorial, e, em outras, os aspectos sociais e afetivos do

aluno. Para tal, as práticas pedagógicas privilegiam a experimentação, a descoberta, a criação, a coautoria do conhecimento. “Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades” (MANTOAN, 2015, p. 66).

Ao adentrar no universo educacional e suas representações Alves (1994, p.33) traduz educação como “processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam”. Sob esta perspectiva, nos vemos diante de um dilema: como pode alguém aprender quando o olhar que lhe é dirigido insinua sua incapacidade?

Diante disso, é importante considerar o dizer de Mantoan (1989), que perceber o aluno com deficiência intelectual como um sujeito capaz de agir e pensar por si próprio é um desafio para o professor. Isso implica compreender a deficiência não a partir de seus déficits ou impedimentos, mas sim pelo que pode ser desenvolvido cognitivo, emocional e socialmente. Ao ser considerada a partir do que é capaz de ser, de realizar, de enfrentar, de assumir, a pessoa com DI revela possibilidades antes não potencializadas pela falta de oferta de oportunidades.

O dizer de muitos professores, de que esses alunos não aprendem, revela um olhar voltado para o que falta no sujeito, uma concepção excludente e estigmatizadora sobre a deficiência. Mantoan (s.d.) aponta para o fato de que no geral, o ambiente cognitivo das escolas não está preparado para o ensino das pessoas com DI. Para a autora, a escola deve empenhar-se em desenvolver “habilidades intelectuais alternativas, ou seja, comportamentos que são compatíveis com a idade intelectual de cada sujeito, em dado momento e perante determinado conteúdo.” Ressalta, ainda, a importância de a escola valorizar todo desempenho cognitivo que a criança apresentar, considerando o processo utilizado para exercer tal habilidade.

Freitas e Monteiro (2016) esclarecem que para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito não se limita a um conjunto de fatores hereditários, ambientais ou biológicos. O desenvolvimento é histórico, dinâmico, um processo social e, desta maneira, vivências diversificadas podem contribuir para que o aluno construa novos conhecimentos, tenha ele deficiência ou não, visto que é na dinâmica das relações interfuncionais, em situações sociais concretas, que se dá a constituição psíquica.

Kassar (2015) aponta que é por meio dos sucessivos processos de apropriação das relações sociais que os sujeitos criam e passam a utilizar-se das representações mentais. A qualidade e a intensidade das relações vivenciadas na escola, bem como as expectativas creditadas ao sujeito no decorrer do processo podem ser determinantes para o êxito escolar.

Em síntese, os professores se dizem favoráveis a inclusão do aluno com DI, posicionando-se em acordo com a diversidade de alunos na escola. Porém, confrontados no seu cotidiano com alunos que apresentam ritmos e comportamentos dos mais variados, e integrando um sistema de ensino em condições extremamente desfavoráveis, a diversidade parecer ser mais uma adversidade que preferiam evitar.

4.3 O professor na promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual:

Essa categoria abrange as questões 3,4,5,7,9,13 e 14 analisadas na subcategoria sentimentos do professor. As questões 12 e 18 constituem a subcategoria saberes que julga necessários.

4.3.1 Sentimentos do professor.

Numa perspectiva Vygostkyana, Freitas e Monteiro (2016), apontam que o processo de constituição humana ocorre, primeiramente, a nível social e coletivo em que os sujeitos vão se apropriando das diferentes concepções e ideias de seus contextos culturais. Assim, as ideias historicamente construídas acerca da pessoa com deficiência derivam de construções sociais em que se confere às diferenças, significados de ordem social, afetiva e intelectual.

Desse modo, os estigmas atribuídos aos alunos com deficiência no contexto escolar emergem de relações sociais mais amplas, refletindo tanto na constituição da imagem pessoal destes sujeitos quanto na maneira de conceber seu ensino. “O impacto causado ante o aluno com deficiência gera angústia e dúvidas sobre como ensinar, revelando a necessidade de criar-se um espaço para que os professores possam pensar coletivamente e transformar suas ações no trabalho” (FREITAS e MONTEIRO, 2016, p.34).

Apesar de a maioria das respostas dos professores revelarem que eles acreditam na aprendizagem do aluno com DI, a angústia e as dúvidas sobre como ensinar estiveram presentes nas falas destes professores ao serem perguntados sobre seus desafios na promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Foram apontados vários desafios, os quais interferem diretamente nas ações desenvolvidas em sala de aula e na postura adotada pelo professor. O modo como está estruturado o sistema escolar, especialmente com relação à organização das turmas e o número elevado de alunos, parece elevar as dificuldades. A

questão metodológica foi um dos aspectos mais apontados, conforme se pode perceber nas transcrições a seguir.

Adequar os conteúdos e os temas trabalhados as vivências e as dificuldades destes alunos, levando em conta o tempo de aprendizagem de cada um (P2, EA, 2017).

Fazer com que sigam o ritmo dos demais ou pelo menos saiam do ponto de inércia (P4, EA, 2017).

Encontrar métodos que surtam efeito e conciliar esta aplicação metodológica específica com a aprendizagem (P8, EA, 2017).

Entendê-los e poder contribuir de forma a ajudá-los a ter uma melhor qualidade de vida, principalmente socializá-los (P13, EA, 2017).

Buscar formas e atividades para que ele compreenda o conteúdo ministrado e consiga relacionar com seu cotidiano (P15, EB, 2017).

Falta de alguém na escola que auxilie, devido ao grande número de alunos não se consegue dar atenção mais individualizada (P30, ED, 2017).

A este respeito, Vygotsky (2007) revela que a maneira do professor ensinar, mediar, lidar com as dificuldades na sala de aula, pode ressaltar os sentimentos de afeto, de pertença ao grupo, ou, ao contrário, fazer com que o aluno se sinta excluído por não perceber-se como membro grupo.

Quando expõem as dificuldades metodológicas os professores denunciam também as fragilidades de um sistema educacional que não está preparado para dar conta da diversidade presente na escola. Concordamos com Mantoan (2015) quando salienta que as dificuldades apresentadas por alguns alunos, para além de suas características, resultam também da maneira como o ensino é ministrado e da concepção que a escola e o professor têm da aprendizagem e da avaliação desta aprendizagem. Ficam aqui evidentes as dúvidas e incertezas, até mesmo o sofrimento destes profissionais sobre como agir diante de uma política de inclusão em curso, sem o suporte técnico e material adequados.

Encontrar a melhor maneira de atuar, de relacionar teoria e prática não é uma tarefa simples. Não há uma mesma dinâmica e sequência de atividades, é preciso conhecer o aluno para compreender suas necessidades, as quais, em muitas situações são comuns a toda turma. Em outras, porém, são de tal modo específicas, que demandam muito mais do que uma metodologia diferenciada. Implicam ter sensibilidade suficiente para perceber que a pessoa está além da deficiência por ela apresentada e que, quando tratada com respeito e investida em suas possibilidades, seu desenvolvimento pode superar muitas das suas dificuldades.

Outro aspecto importante ressaltado pelos professores é a preocupação com relação ao aluno não sentir-se diferente aos demais.

A própria deficiência intelectual dos alunos já é um desafio a ser enfrentado, material pedagógico e espaços físicos das escolas inadequados à realização das atividades, são grandes desafios a serem enfrentados (P74, EK, 2017).

Um dos maiores desafios, penso estar em envolvê-los em todas as atividades, pois é muito comum se retraírem quando se sentem incapazes. Isto ocorre mais em atividades que exigem maior exposição da sua pessoa ou mesmo quando exigem respostas mais elaboradas, aprofundadas (P22, EC, 2017).

Atendê-los junto aos demais, pois nem sempre é possível dar a atenção que demandam. É frustrante (P45, EG, 2017).

Mantê-lo interessado no processo ensino-aprendizagem e fazendo-o sutilmente para que não se perceba diferente dos demais (P55, ER, 2017).

Para falar de tal preocupação, recorremos a Mantoan (2015), Silva (2014), Skliar (2006), dentre outros pesquisadores, quando referem a uma questão fundamental a ser pensada nas escolas: a produção da identidade e da diferença.

Skliar expõe seu ponto de vista afirmando que:

Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2006, p. 31).

O autor aponta para a necessidade de mudarmos a lógica dos discursos racionais presentes na formação de professores e avançarmos no sentido de reformular as relações com os outros. É no campo das relações que ocorre o diálogo, se constroem as experiências, se aprende sobre ética, respeito, cuidado, responsabilidade, cooperação, valores humanos, se produz conhecimentos que são mediados e enriquecidos pela experiência do outro.

Desta maneira, o olhar que dirigimos ou nos é dirigido reflete o pensamento e o sentimento de quem o faz. Mantoan (2015, p.35) destaca que as ações educativas de uma escola inclusiva devem ser norteadas pelo “convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.” Para a autora a inclusão provoca uma “crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno” (idem). Por certo, o aluno com DI não é o sujeito idealizado pela escola, é outro sujeito, cuja identidade não é determinada por modelos ideais.

A insegurança de muitos professores acerca do trabalho que desenvolvem em sala de aula e o fato de não sentirem-se suficientemente qualificados para facilitar a aprendizagem do aluno com DI pode justificar-se pela falta de conhecimentos apontada por eles próprios.

Não ter conhecimento de como trabalhar com esses alunos (P28, ED, 2017).

A falta de conhecimento, mesmo participando de cursos de formação na área é tudo muito complexo e não conseguimos diferenciar deficiência intelectual, problemas de aprendizagem e todos os problemas a eles relacionados (P42, EL, 2017).

Muita preocupação, pois não sabendo como e o que trabalhar, me viro como posso, buscando opções, mesmo sem o tempo disponível para isso (P62, EL, 2017).

Falta de preparo intelectual, não temos formação para trabalhar com este tipo de situação, vamos fazendo conforme dá (P68, EM, 2017).

O maior desafio é a adequação curricular, pois a nossa formação acadêmica não nos preparou para trabalhar com deficiência intelectual (P78, EK, 2017).

Diante desses sentimentos, concordamos que ensinar a todos de modo a garantir que a aprendizagem de fato ocorra não é uma tarefa fácil. Sampaio e Sampaio (2009) apontam que, numa sociedade que cultua a beleza física e o ideal de completude, o professor é afetado como qualquer outra pessoa diante da deficiência. Todavia, “ao professor, é atribuída a tarefa de ensinar essas crianças, baseado numa visão de educação que valoriza muito a aprendizagem acadêmica e o avanço cognitivo” (SAMPAIO E SAMPAIO, 2009, p.75). E a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos demanda um nível de desenvolvimento intelectual que, em determinados conteúdos, a criança com DI não consegue atingir. Não se trata de defender que as pessoas com deficiência intelectual aprenderão da mesma maneira ou dentro dos mesmos critérios de tempo-espço que as que não possuem nenhum comprometimento cognitivo. Trata-se de enfatizar a necessidade dos serviços de apoio para que o aluno com deficiência intelectual possa ser efetivamente incluído na escola.

Por outro lado, percebeu-se que, mesmo para quem diz buscar aperfeiçoamento, as dificuldades no planejamento e desenvolvimento de estratégias metodológicas adequadas para um desempenho intelectual satisfatório aos padrões da escola são constantes. Afirma P36:

Apesar de ter estudado sobre as deficiências e ainda estar em busca de novos conhecimentos, encontro desafios ao atender os alunos com essa deficiência, pois é necessário usar novas estratégias metodológicas, novos procedimentos de ensino e novas maneiras de realizar atividades para atingir o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e levando-os a inserção no mundo cultural e na vivência histórica enquanto pessoa atuante e presente em seu tempo (P36, EE, 2017).

Quando analisados os sentimentos em relação à formação dos professores com a finalidade de verificar se possuem condições de trabalhar com alunos com DI, sem precisar

realizar cursos específicos, as respostas revelaram preocupação com sua formação pela maioria dos professores. Dos 86 professores, 24 afirmaram possuir condições, 61 manifestaram a necessidade da realização de cursos específicos e um professor não opinou. Estes números são concordantes quando os professores, ao serem questionados sobre a necessidade de estudar as características da DI, 70 professores afirmam que precisam estudar as características da DI para estarem aptos a trabalhar com os alunos e apenas seis professores dizem não sentir tal necessidade.

Nesse viés, Sampaio e Sampaio (2009) chamam atenção para o fato de que:

Este conhecimento sobre as características das deficiências pode provocar uma visão generalista que desconheça as singularidades de cada caso. Por outro lado, como o desconhecimento alimenta o preconceito, parece-nos indicado constar informações sobre as deficiências num programa de formação, visando questionar ideias preconcebidas e tão comuns em relação a esta população (SAMPAIO E SAMPAIO, 2009, p.76).

Desta maneira, a realização de cursos de aperfeiçoamento, bem como a participação em palestras, seminários, simpósios e outros eventos de atualização certamente ampliam os conhecimentos do professor para uma prática pedagógica mais efetiva junto aos alunos com DI. E não só para eles, mas também para os demais alunos que possuem outras dificuldades de aprendizagem e também para os que não possuem. A possibilidade de partilhar, atualizar, construir conhecimentos a partir das experiências próprias e de outros profissionais beneficia todos os alunos, sejam quais forem suas necessidades. (MACHADO, 2009; IMBERNÓN, 2011; MANTOAN, 2015).

Outro aspecto que buscamos identificar é a percepção que o professor tem de si a respeito de ser um profissional capaz de diagnosticar um aluno com DI. Do total de sujeitos, 56 professores concordam, dos quais dois com a ressalva de que o professor pode apenas identificar a DI, 28 professores não concordam e dois não manifestaram opinião.

Este é um ponto importante e que gera questionamentos. Não nos restam dúvidas de que o professor possui todas as condições para perceber e identificar as dificuldades da criança, seu comportamento, como constitui suas relações, o desenvolvimento cognitivo, enfim, os diversos aspectos que compõem o desenvolvimento da criança e interferem positiva ou negativamente na construção da aprendizagem. Tal identificação requer um olhar atento para o que a criança consegue alcançar de acordo com sua idade e etapa de desenvolvimento e o que ela não consegue alcançar. Todavia, para que o professor consiga ter esse olhar atento é imprescindível que tenha conhecimento dos aspectos orgânicos, psicológicos e relacionais (VYGOTSKY, 2007) que servem de parâmetro para determinar os padrões normais do

desenvolvimento. Sendo a falta de conhecimento sobre a DI uma queixa recorrente, será que de fato o professor está tendo condições de identificar as reais dificuldades ou desvios de desenvolvimento?

No entendimento de 79 professores, a formação e a valorização profissional são determinantes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI. Outros sete professores entendem que a formação e a valorização profissional não constituem fatores determinantes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI. Embora demonstre entendimento sobre a necessidade de formação, parece que a desvalorização profissional acaba contribuindo para que o professor pouco busque para complementar sua formação.

Outro ponto relevante diz respeito à motivação do professor para ministrar aulas aos alunos com DI. Dos 86 professores, quinze afirmaram sentir-se totalmente motivados, 31 parcialmente motivados, 37 não se sentem motivados e dois não expressaram opinião.

Para que a aprendizagem ocorra é fundamental que o professor se sinta motivado para o trabalho e, segundo Mantoan (2015), alimente boas expectativas em relação à capacidade de seus alunos. Assim poderá investir no desenvolvimento da aprendizagem tendo mais disposição para busca e organização de estratégias que facilitem o processo de aprender desse aluno.

A autora reitera que quando incentivadas afetivamente, as crianças com DI, tendem a persistir na criação de estratégias para transpor as dificuldades cognitivas, esforçando-se mais na criação de novas maneiras para solucionar problemas. Ou seja, as relações afetivas possibilitam que a criança com DI tenha um novo olhar frente às suas dificuldades.

Sobre a possibilidade de escolher dar aula ou não dar aula para alunos com DI, 46 professores afirmaram que sim, escolheriam dar aula para alunos com DI, 34 afirmaram que escolheriam não dar aula para alunos com DI e cinco professores não manifestaram opinião. Embora as condições sejam adversas, um número expressivo de professores sente-se encorajado para trabalhar com crianças com DI. Esse é um dado importante com relação aos avanços no processo inclusivo. Demonstra a disponibilidade desses professores para acolher o aluno com DI, acreditar e investir no seu potencial de aprendizagem, corroborando com a ideia de que é na relação com o outro que o sujeito se desenvolve (VYGOSTSKY, 2007).

No entanto, é possível perceber que, para um número significativo de professores, ensinar a alunos com deficiência intelectual é um desafio para o qual ainda não se sentem preparados. Resta-nos problematizar esta questão, indagando de que ordem é este despreparo, o que essa queixa, tão recorrente, diz a respeito do conhecimento destes professores acerca da aprendizagem dos alunos com DI e sobre seus sentimentos frente à deficiência.

4.3.2 Saberes que julga necessários.

A discussão acerca dos saberes e competências necessários ao professor no seu fazer pedagógico tem sido objeto de estudo de diversos autores, entre eles Perrenoud (2000, 2001, 2002), Imbernón (2011), Nóvoa (1995, 1997), Cunha (2012), Tardif (2012), Gauthier (2006), Pimenta (2009). Estes autores afirmam que os saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua formação, bem como, os saberes construídos por estes no decorrer de sua trajetória profissional formam sua identidade profissional e determinam a maneira particular de cada profissional desenvolver seu trabalho.

No decorrer do questionário podemos perceber que muitos professores não possuem clareza acerca do que é necessário saber para se chegar a um equilíbrio entre os conhecimentos científicos e a prática pedagógica, de modo a permitir ao professor estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos e interligar o mundo escolar e o mundo vivido do aluno. Fica evidente a necessidade de superar a fragmentação entre os diferentes saberes que constituem o contexto escolar.

A maioria dos professores entende que lhes faltam conhecimentos sobre as questões vinculadas a DI e sobre metodologias mais direcionadas que possam atender com mais especificidade o aluno que apresenta tal condição. Contudo, algumas respostas nos chamaram a atenção, conforme segue:

Hoje a sociedade é composta por especialistas e na educação não é diferente, cada professor forma-se em uma dada disciplina. Para trabalhar com a deficiência intelectual, bem como, com qualquer outro tipo de deficiência de forma efetiva, acredito que seria necessário uma formação específica. O questionamento que me faço é: e se eu tenho em uma sala três ou quatro deficiências distintas terei condições de buscar formação em todas elas? Se nos demais setores da sociedade cada indivíduo faz uma única função, o professor precisa ser mesmo multifuncional? (P8, EA, 2017).

Não faço ideia (P68, EM, 2017).

Entendemos que o ensino centrado na transmissão de conteúdos e focado nas dificuldades do aluno possa, talvez, necessitar de um especialista no conteúdo. Mas para uma aprendizagem significativa entendemos ser necessário muito mais que um especialista ou professor multifuncional. Não há uma única disciplina ou um único saber que possa abarcar a diversidade em sua totalidade.

Recorremos a Gardou (2016) que endossa esse pensamento:

Longe de uma renúncia às especificidades disciplinares, a uma grande mistura ou a um nivelamento, esta ligação coloca a deficiência à altura a que requer ser pensada: a sua compreensão só pode ser plural, tanto do ponto de vista das disciplinas, das abordagens e dos paradigmas como dos métodos (GARDOU, 2016, p.93).

Certamente, conhecimentos específicos são imprescindíveis ao professor, mas não há um conjunto de saberes predeterminados para trabalhar exclusivamente com alunos DI. O conhecimento das características da DI, por si só, não fundamenta o professor para compreender o processo de aprendizagem que é dinâmico, social, interativo. Os saberes são para trabalhar com todos os alunos e vão sendo construídos ao longo da caminhada, no confronto com situações reais. Corroborando com este pensamento, Carvalho (2009) afirma que não basta para o aluno somente estar presente em sala de aula, o professor deve estar atento para remover as possíveis barreiras que atrapalham a aprendizagem.

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e de como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem. E mais, contextualizar toda essa bagagem teórica (CARVALHO, 2009 p. 64-65).

Neste viés, Antunes (2002), afirma que toda escola pode ser considerada um centro epistemológico por excelência, pois é um local onde se constroem saberes, consolidam-se os conhecimentos já existentes, aprimoram-se as capacidades, desenvolvem-se competências e estimulam-se inteligências.

Para Nóvoa (2001), os saberes necessários ao professor giram em torno da organização e da compreensão do conhecimento. Enquanto organizador da aprendizagem, o professor precisa compreender a organização do ponto de vista mais amplo como, por exemplo, a organização da turma e/ou da sala de aula. Já enquanto detentor da compreensão do conhecimento, não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém, é preciso compreendê-lo, ser capaz de reorganizá-lo, de reelaborá-lo e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.

É importante considerar que a complexidade das situações nas quais os professores estão envolvidos em seu trabalho cotidiano faz com que os saberes docentes estejam em constante movimento. Os mesmos não estão prontos e acabados e são acessados e mobilizados com diferentes intensidades de acordo com a trajetória e o momento profissional do docente. Tardif (2012), Gauthier (2006), Pimenta (2009) e Nóvoa (1995, 2001), destacam que o domínio do saber docente abrange, além do conhecimento específico da área que vai ser

ensinada, o saber da ciência da educação e da própria prática docente. O saber docente é um saber social e se manifesta nas relações complexas entre professores, estudantes e espaços formativos.

Pensar o processo de aprendizagem e os saberes necessários para desenvolver tal processo, a partir desta perspectiva, implica compreender, que os saberes são construídos nas relações e a partir das relações humanas. Gardou alerta que os saberes científicos devem ancorar-se nos saberes da experiência e nos saberes da prática elaborados pelos profissionais, ao afirmar que “para falar sobre, à volta de, a partir de, é preciso ter falado com os que vivem a deficiência, assegurando um adequado equilíbrio entre proximidade e distanciamento”. (GARDOU, 2016. p. 94).

Nesse sentido, partilhamos das ideias de Gallo que afirma:

Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira (GALLO, 2012, p.9).

O professor precisa estar atento à singularidade de cada educando que integra a turma, buscando o diálogo e a cooperação entre todos os que estão envolvidos com o processo de aprender. Precisa, também, ter presente que a escola é o local mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência, cuja interação poderá beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos (MANTOAN, 2015).

Nesse contexto, fica evidente a necessidade de primar pela valorização da condição humana de cada sujeito, de compreender que é na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido que a criança com DI aprende, e que a mediação realizada pelo professor (não só por ele, mas, na escola, principalmente por ele) potencializa este aprender (VYGOTSKY, 2007). A concepção de que a aprendizagem decorre das relações sociais permite romper pressupostos que concebem as pessoas com DI como menos capazes de aprender na escola (FREITAS, 2006).

De acordo com Abenhaim (2009), ainda há o entendimento de que pessoas que demonstrem habilidades cognitivas aquém do esperado devam ser “poupadas” de situações desafiadoras que conduzam a conflitos cognitivos. Para o autor, isso é decorrente da crença na baixa capacidade para o aprendizado, somado a sentimentos de compaixão pela dificuldade e o desejo de evitar um sofrimento desnecessário. Ao agir desta maneira, o professor estaria esquecendo que, para haver aprendizagem, os desafios são indispensáveis.

Nesse sentido, cabe retomar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que alude ao espaço entre os conhecimentos que a criança já possui e os que ela precisa construir. Tal conceito ratifica o potencial de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI a partir de relações mediadas e significativas, em que as relações sociais entram como conteúdo estruturante tão fundamental quanto os demais conteúdos (VYGOTSKY, 2007). A aprendizagem ocorre com mais facilidade quando o aluno interage com outros, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Os saberes do professor devem, essencialmente, conduzi-lo a acreditar na capacidade de aprendizagem de todos os sujeitos, discordando das concepções teóricas que defendiam a estagnação e cristalização da capacidade intelectual dos alunos com deficiência intelectual. Estamos em consonância com Vygotsky (2007), quando afirma que todo ser humano apresenta ao nascer possibilidade de progresso intelectual, todas as pessoas nascem com uma capacidade única, a capacidade de aprender.

4.4 As condições da escola na promoção da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.

Partindo do princípio de que a responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI não é somente do professor, mas de toda a escola, nesta categoria serão analisadas, sob o ponto de vista expresso pelos professores, as condições oferecidas pela escola a este professor no trabalho com alunos com DI.

Num primeiro momento, ao responder a questão objetiva de número seis do questionário, a maioria dos professores concordou que a escola possui condições de acolher e desenvolver a aprendizagem do aluno com DI, bem como, que a escola oferece o apoio e os recursos de que necessitam para trabalhar com tais alunos. No entanto, ao responderem a questão número quinze, subjetiva, a maioria dos professores relatou não receber orientações para o trabalho com alunos com DI em sala de aula. O professor concorda que a escola tem condições para dar a orientação de que necessita, no entanto não o faz, ficando o professor desassistido com relação a este aspecto.

Dentre os professores que afirmaram receber orientações da escola encontramos falas que apontam que tais orientações não são da escola em si, mas sim, são dadas por profissionais que atendem a estes alunos em outros locais. Como diz a P13: “tivemos algumas orientações teóricas vindas da psicopedagoga, mais especificamente dos casos que ela atende” (P13, EA, 2017).

Outra professora também afirma receber orientação da escola, todavia, se reporta a formação buscada fora da escola: “fiz graduações na área (capacitação em AEE) e estou cursando Neuropsicopedagogia. A teoria é fácil, mas a prática é mais complexa, cada aluno tem sua individualidade, sua experiência e seu tempo de aprender” (P36, EE, 2017).

Da mesma maneira, vários professores destacaram como ação da escola a orientação e apoio recebidos da professora responsável pelo AEE, ofertado aos alunos com DI no contraturno. Salientamos que o atendimento educacional especializado (AEE), é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (SEESP/MEC, 2008).

A legislação preconiza que esse atendimento especializado deve estar presente em todos os níveis de ensino. São notáveis as contribuições dessa política educacional no sentido de apoiar e desenvolver a aprendizagem do aluno com DI, todavia, o suporte oferecido pela escola aos professores em sala de aula não pode reduzir-se ao espaço da sala de recursos onde é realizado o AEE, tampouco as orientações que este professor dispõe aos colegas.

É pertinente pontuar o que diz o P61: “Orientação não, é realizado reuniões onde se discute, se troca ideias sobre os alunos, sobre a aprendizagem” (P61, ER, 2017). Nem sempre, por diversas razões, a escola tem condições de orientar diretamente o professor em sala. Contudo a organização de espaços para discussão acerca da aprendizagem dos alunos, em que há a participação de todos os professores, demonstra uma escola engajada com o ensino, que busca soluções coletivas para o enfrentamento de suas demandas. Como já pontuado nesta dissertação, as tensões e conflitos presentes no cotidiano escolar, por vezes abalam o professor, especialmente se este sentir-se solitário e sem apoio. A possibilidade de partilhar com os colegas anseios, dificuldades e também bons resultados, o fortalece no seu fazer diário, na busca e construção de saberes diferenciados para desenvolver a aprendizagem, não só dos alunos com DI, mas de todos os alunos (DELORS, 2012; MANTOAN, 2015).

Entretanto, foi possível identificar que algumas escolas delegam ao professor a responsabilidade do processo inclusivo. Como relata a P51: “Simplesmente são colocados na lista de chamada. Só tomaremos conhecimento quando contatamos com a turma no dia-a-dia. Depende muito da nossa competência e doação. Isso não é inclusão” (P51, EI, 2017). Seria precipitado, por falta de fundamentação empírica suficiente, afirmar que esta escola não se

preocupa com a aprendizagem do aluno com DI. Todavia, essa fala pode indicar que a escola possui dificuldades para pensar o processo inclusivo num contexto de coletividade.

A este respeito Sanches (2011), afirma que o acesso à educação inclusiva implica a eliminação de qualquer discriminação e para tal é preciso “apostar no contexto e no grupo, como ponto de partida e ponto de chegada, sem deixar de fora nenhum de seus elementos e aproveitando-os como recurso para dinamizar e estimular as aprendizagens sociais e educativas” (SANCHES, 2011, p. 136). Afirma, ainda, que é necessário que a escola se reestruture, mudando suas ações e atitudes para tornar-se uma escola para todos.

Reconhecer os alunos com deficiência como sujeitos da educação implica pensar em como eles podem aprender. Superando uma visão reducionista do sujeito, que o restringe à sua condição de ser deficiente, é importante buscar caminhos para o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, cabe à escola criar as condições necessárias para que o aluno tenha condições de superar as limitações que lhe são impostas pela deficiência.

Diante de tais aspectos, Bordas e Zoboli (2009) destacam a necessidade de a escola possuir um bom projeto pedagógico que possibilite a toda equipe escolar discutir, compreender, promover mudanças organizacionais e de funcionamento para atender a todas as necessidades. Assim, o desafio da escola não é somente a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, considerando que todas as aprendizagens são singulares. O sentido da inclusão não pode se perder no caminho, seja pela falta de conhecimento ou orientação do professor, seja pela inexistência de material, de um currículo flexível, de infraestrutura, de valorização humana ou baixa expectativa. Daí os inúmeros desafios frente às condições que demarcam as diferentes realidades do contexto educacional para uma educação enquanto processo de mudança e de transformação.

4.5 Práticas do professor para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Esta categoria integra a questão descritiva de número dezessete, que diz respeito à realização, por parte do professor, de adequações curriculares para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual. Também apresenta recortes das entrevistas realizadas, nas quais os professores discorrem sobre as práticas que realizam no sentido de promover a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Partindo das respostas dos professores acerca da realização ou não realização de adequações curriculares para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, foi possível identificar duas tendências: os professores que realizam adequações, sejam curriculares ou metodológicas (60 professores), e os professores que ainda não realizam tais adequações (26 professores).

As transcrições elencadas a seguir representam o posicionamento de professores que afirmaram realizar adequações, e abrangem a opinião dos demais os professores que realizam adequações, sejam curriculares ou metodológicas, partir das quais serão discutidas algumas questões.

Normalmente adéquo a atividade, repasso para a classe, depois converso com o aluno com deficiência para ver até onde ele entendeu a partir deste entendimento é que se dá a proposta para a atividade que ele vai executar (P9, EA, 2017).

Sim, busco através de diferentes metodologias capacitar o aluno para a compreensão daquilo que o professor titular quer que o aluno saiba (P16, EB, 2017).

Às vezes sim. Procuo priorizar, quando possível, aqueles conteúdos que sei que poderão despertar um maior interesse do aluno. Também priorizo, de início, aqueles que apresentam menor grau de complexidade. E vou aumentando, inclusive as exigências, gradativamente, a partir do que vou verificando, através do desempenho do aluno (P22, EC, 2017).

Atividades diferenciadas – compreender que nem sempre conseguem realizar todas as atividades; Valorizando os avanços e a maneira de avaliar a aprendizagem (P33, ED, 2017).

Sim. Preparo sempre algo diferenciado como um resumo do conteúdo ou tento dar maior atenção quando da execução das atividades. Isso ocorre sempre e é desgastante para mim (P38, EE, 2017).

Procuo e trago sempre as mesmas atividades para todos, mas oferto um atendimento especial com materiais pedagógicos (P47, EG, 2017).

Às vezes, pois nem sempre consigo preparar material adequado para cada situação (P62, EL, 2017).

Sim, as atividades têm que ser adaptadas para um melhor entendimento do aluno, de preferência que seja bastante lúdico e concreto (P72, EK, 2017).

Quando se trata de aluno com deficiência intelectual é preciso adequar todo currículo o qual deve atender as necessidades do aluno e visar avanços e desenvolvimento das competências (P76, EK, 2017).

Curriculares não, porque o currículo é predeterminado, mas busco adequações do conteúdo, de atividades e metodologias que possibilitem uma maior interação e facilitam a aprendizagem (P79, EP, 2017).

Os enunciados apresentados permitem constatar que os professores acreditam que os alunos com deficiência intelectual precisam de uma proposta curricular diferenciada, em função de suas necessidades específicas e, principalmente, das limitações em seu

desenvolvimento cognitivo. Contudo, fica evidenciado que tais adaptações se restringem a adequações de conteúdos e não a um processo mais amplo de desenvolvimento da aprendizagem. A adaptação de conteúdos, por si só, não promove a aprendizagem e pode conduzir o professor a ofertar ao aluno uma educação minimalista o que, de acordo com Vygotsky (1998), seria um equívoco.

Carneiro (2007) assinala que embora muitos estudos apontem resultados favoráveis à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual os professores ainda possuem muitas dúvidas acerca de tal possibilidade, especialmente quando se trata da aprendizagem em âmbito escolar.

O conflito gerado por essas dúvidas pode ser percebido nas falas a seguir:

O que faço é dar menos atividades para eles e, a avaliação, faço com questões mais simples. Os pais querem que nós trabalhemos as mesmas atividades (P5, EA, 2017).

Procuro trabalhar da mesma forma que os demais alunos, buscando adequações somente em casos extremos (P8, EA, 2017).

Nem sempre fazem atividades diferenciadas, em sua maioria somente a avaliação é realizada de maneira diferente, visualizando outros aspectos, mas o ensino é igual (P15, EB, 2017).

Dentro do possível. Fica difícil, pois falta conhecimento, estrutura, material didático e muitas vezes ou sempre, informação de como proceder diante das dificuldades (P51, EI, 2017).

Às vezes sim, mas nem sempre a aluna aceita, ela quer realizar as mesmas atividades dos colegas mesmo que não tenha compreensão do assunto (P42 EL, 2017).

Ao reduzir o planejamento ou simplificar a avaliação os professores demonstram enfatizar a transmissão de conteúdos e informações, característica de uma concepção tradicional de ensino, que geralmente não considera as características individuais de cada aluno, seu nível de desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem. Assegura a presença do aluno na escola, mas não na sua aprendizagem.

Corroborando com a fala dos entrevistados, os estudos de Padilha (2017), expõem uma realidade muito presente nas instituições escolares. “Quando tratamos da deficiência intelectual, a elaboração de conceitos científicos parece-nos distante e quase impossível. Há uma tendência de reduzir os objetivos de ensino, simplificar as tarefas propostas e produzir estratégias didáticas para tanto” (PADILHA, 2017, p.17).

A autora problematiza a diferença entre ministrar aulas e comprometer-se com o conhecimento produzido nas aulas e, dentro desse contexto, como se organiza a relação entre o professor, o conhecimento e os alunos. Adverte, ainda, que não raramente, os professores

são guiados pelos manuais e instruções e esperam que estes indiquem o que devam fazer, quais condutas devem ser adotadas em sala de aula. E questiona qual é, de fato, o lugar ocupado pelo aluno em sala de aula (PADILHA, 2003). Também questionamos: se o conhecimento é construído a partir das relações, que tipo de relação é estabelecida quando se privilegia a transmissão de conteúdos?

A construção de conhecimentos que ocorre a partir da interação, da troca de experiências e dos processos de mediação possibilita que a sala de aula se torne um espaço privilegiado de aprendizagem, onde todos podem aprender (PADILHA; JOLY, 2009).

Nesse contexto de relações entre os sujeitos e o conhecimento a mediação pedagógica realizada pelo professor é fundamental para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

É interessante notar que na presença de uma deficiência fica mais evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído a partir de condições concretas de vida, que não estão pré-definidas 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 reduza os sujeitos a algumas peculiaridades presentes em sua trajetória de desenvolvimento, tais como a deficiência física, mental, auditiva, visual e tantas outras caracterizações. Porque é a atribuição de significados a esta peculiaridade que vai construir 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 (CARNEIRO, 2007. P. 36).

Quando a aprendizagem é pensada a partir dessa perspectiva as experiências oportunizadas na sala de aula ao aluno com deficiência intelectual e seus pares estimulam a reflexão sobre suas ações, pensamentos e sentimentos, num processo dinâmico de construção e reconstrução de saberes. De acordo com Paín (1985), a aprendizagem não configura e nem determina uma estrutura como tal. O que a torna um processo complexo em que as dimensões biológica, cognitiva, social, psicológica e emocional da constituição do sujeito precisam ser enfocadas no trabalho pedagógico.

A preocupação com o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada acompanha a maioria dos professores que participaram do estudo. Contudo, por razões não declaradas, alguns professores tendem a homogeneização em sala de aula, tanto dos alunos quanto do trabalho desenvolvido. Considerando a individualidade de cada ser humano, igualar a todos descaracteriza o sujeito com deficiência intelectual e limita suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação social (SANTOS, 2003, SILVA, 2014, MANTOAN, 2015). “Numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há

uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos” (LUNARDI, 2005).

A apreensão com relação ao cumprimento do currículo no sentido de desenvolver todos os conteúdos por ele estabelecidos se configura num entrave ao trabalho de muitos professores. “Os professores tem um currículo a cumprir e se não cumprirem aquele currículo serão cobrados pelo professor do próximo ano por que o aluno não aprendeu” (P61, ER, 2017). Quando a preocupação do professor se volta ao julgamento que fará o professor da série seguinte há um desvio no foco do seu trabalho. Ao invés de centrar-se no crescimento do aluno individualmente foca na quantidade de conteúdos que terão que ser trabalhados e que, muitas vezes, não são apreendidos pelo aluno, o que gera tensões ao próprio ato de educar e ensinar (CHARLOT, 2013).

Carvalho (2009) reforça a urgência da reestruturação curricular frente às mudanças vivenciadas pela escola no processo de inclusão. Numa perspectiva mais ampla, associa os termos currículo e prática, definindo práticas curriculares como um conjunto de ações que envolvem a tanto a elaboração quanto a implementação do currículo em suas diversas dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, tempo e espaço de aprendizagem), as quais estariam vinculadas ao processo histórico cultural dos envolvidos. Assim, o desenvolvimento das práticas curriculares ocorre de maneira coletiva, especialmente entre professores e alunos, e considera as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças presentes no contexto escolar.

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 e das formas 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-espaço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares (LUNARDI, 2005, p.4).

A partir desse entendimento se torna necessário compreender as relações entre as práticas desenvolvidas e as diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, tendo presente que, com relação à pessoa com deficiência intelectual, a diferença foi tida, historicamente, como sinônimo de falta ou incapacidade. Como apontado por P4: “procuro trabalhar de forma diferente onde todos aceitem a pessoa com deficiência, lhes proporcionando um ambiente mais agradável e favorável a aprendizagem” (P4, EA, 2017).

De acordo com Bourdieu (1998, p. 53) “(...) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às

desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. Nesse sentido, o currículo escolar precisa ser entendido e organizado para desenvolver a aprendizagem do aluno com vistas a sua emancipação e não como mais um obstáculo a ser transposto. Os alunos são sujeitos singulares, que aprendem de maneiras diferentes.

É preciso, sobretudo, e aí vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

As entrevistas também revelaram que, dentre as práticas pedagógicas, a realização de atividades com material concreto e de caráter lúdico ocupam um espaço importante no planejamento das atividades para os alunos com deficiência intelectual.

A prática em sala de aula com alunos com deficiência tem que ser muito concreta, repetindo muito, saindo às vezes também da folha, do livro, para coisas do dia a dia deles, que eles possam entender, não se pode falar coisas muito difíceis. Muita coisa lúdica pra que eles possam aprender (P76, EK, 2017).

Ênfase semelhante aparece em outro depoimento: “as atividades são mais voltadas para jogos, quebra-cabeça, memória, letras, sílabas, sílaba-palavra, palavra-frase. Trabalho muito com labirintos, jogo dos sete erros, friso muito essa parte de jogos” (P61, ER, 2017).

Os jogos e atividades lúdicas são recursos que beneficiam a aprendizagem de todos os alunos. É importante que sejam utilizados em situações planejadas pelo professor, considerando a faixa etária e a capacidade intelectual dos alunos, de modo a evitar sua infantilização.

Além de desenvolver competências e habilidades que poderão ser utilizadas ao longo da vida, os estímulos provenientes dos jogos e a interação entre os envolvidos possibilitam a criança arriscar-se mais, desafiar-se, abrir espaços para aprender criativamente (FERNANDÉZ, 2001).

Vygotsky (2007) considera que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, pois é responsável por despertar processos internos e pela formação das funções psicológicas superiores. Tais processos são estimulados e ativados por meio de dinâmicas interpessoais e vão sendo gradativamente internalizados pela criança. O jogo contribui para que a criança construa situações de aprendizagem diferenciadas, produzindo avanços e transformações em suas funções cognitivas.

Todavia, o autor é enfático ao afirmar que a escola precisa ir além do trabalho concreto se almeja um ensino que possibilite à criança com deficiência intelectual pensar,

refletir, raciocinar. Para Vygotsky (1997), um ensino que se baseia somente em situações concretas eliminando o que se associa ao pensamento abstrato acaba por reforçar as dificuldades da criança, pois a acostuma ao pensamento concreto e a impede de atingir formas mais elaboradas de pensamento abstrato.

Desse ponto de vista, o que deve estar em jogo é a tentativa de ir além daquilo que a criança já apresenta. Justamente por apresentar dificuldade com o pensamento abstrato, a escola precisa desenvolver na criança essa capacidade usando todos os meios possíveis, elevando gradativamente o nível de ensino para que a criança atinja patamares mais altos no desenvolvimento. Para Góes (2002), o professor precisa privilegiar as potencialidades e talentos da criança, sem supor limites para o que pode ser alcançado.

Isso não quer dizer que, na deficiência mental ou em certas instâncias de deficiência, o indivíduo chegará a ter, certamente, capacidades iguais às dos que não apresentam essas condições, dos considerados normais; quer dizer, entretanto, que não há limites predeterminados do que ele irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas. Essa visão decorre da diretriz segundo a qual as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser orientadas para a compensação, a plasticidade dos processos sociopsicológicos (GÓES, 2002, p.102-103).

A ideia de compensação apontada por Góes (2002) foi elaborada por Vygotsky (1997), em seus estudos acerca da defectologia. Neles o autor afirma que a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as outras crianças, mas se desenvolve de outro modo. Apresenta a tese de que toda a falta ou defeito⁸ cria estímulos para gerar uma compensação. Enfatiza que, mais importante que o diagnóstico da deficiência é a organização de propostas de intervenção que promovam o desenvolvimento da criança.

O depoimento que segue está em consonância com essas ideias.

Eu tenho uma grande preocupação com o planejamento, pensando numa aula com técnicas, recursos, estratégias diferentes, sempre pensando que cada aluno é único, na minha prática tenho que incluí-los e nenhum pode ficar de lado, eu tenho que chegar até ele. A cada planejamento tenho sempre o objetivo bem claro do que quero alcançar com cada um. Depois desse planejamento, todo dia me questiono o que aconteceu de diferente, o que eu atingi com esse aluno, o que posso mudar, que estratégia tenho que criar (P47, EG, 2017).

A preocupação expressa pelo professor encontra eco em Góes (2002), que propõe um trabalho educativo seja orientado para o desenvolvimento de atividades culturalmente relevantes que permitam a elevação dos níveis de generalidade do pensamento. A autora também destaca a linguagem, a palavra e outros signos como possibilidades compensatórias

⁸ Nos textos publicados no Tomo V das Obras Escogidas, o autor utiliza as expressões defeito, anormalidade, retardo, entre outras, para referir-se a deficiência. Atualmente tais expressões são evitadas por serem compreendidas como estigmatizadoras.

que permitem à criança interagir, aprender, orientar-se com maior independência, significar o mundo e, dessa maneira, construir um pensamento mais elaborado.

Ao analisarmos as falas dos entrevistados foi possível constatar a utilização dos mecanismos de compensação nas práticas pedagógicas. Práticas que foram sendo construídas, ressignificadas, transformadas a partir da vivência dos professores diante dos desafios encontrados no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Como exemplifica a P22:

A nossa escola tem uma tradição no teatro. Então, a gente usou muito a arte para avaliar, os desenhos, cartazes, uma valorização grande nessa parte. Tipo assim no teatro: ah, mas aquele aluno não fala. Mas eu consigo passar pra eles que o teatro é um trabalho em equipe, que aquele que vai arrumar o cenário tem tanto valor quanto aquele que é o personagem principal. Todos se sentem engajados (P22, EC, 2017).

Além de buscar alternativas diferentes para dinamizar o processo de aprendizagem, a fala deste professor denota valorização pelo trabalho coletivo e pelo aluno, abrindo espaço para as diferenças e enaltecendo o potencial de cada aluno. A diferença não é vista como fator limitador da aprendizagem, mas como possibilidade de crescimento individual e coletivo.

Fica evidenciado que a escola também utiliza constantemente a mediação, entre professor e aluno, aluno e aluno, como coadjuvante em todo o processo de aprendizagem. O processo de mediação é fundamental para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio sujeito (OLIVEIRA, 2002).

Partindo das constatações apresentadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, e considerando a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual, é possível perceber que, para avançar em seu aprendizado, ela percorre caminhos diferentes e necessita meios diversificados. Entre os quais está o trabalho em grupo. A este respeito diz o entrevistado: “Não tenho um aluno atrás do outro na fila, trabalho muito em grupo porque é um trabalho que melhora as relações, humaniza, a minha prática me mostra que o trabalho em grupo acrescenta muito no desenvolvimento da aprendizagem” (P47, EG, 2017).

O trabalho em grupo propicia trocas dialógicas e de informações e promove a construção individual e coletiva do conhecimento. Contudo, mesmo sendo apontado pelo professor como sendo positivo para a aprendizagem dos alunos, o trabalho em grupo ainda é pouco oportunizado para o aluno com deficiência intelectual. Permanece a crença de que o aluno com deficiência intelectual se beneficia mais com o trabalho individualizado, com atividades repetitivas e mecanizadas.

Segundo Vygotsky (2011, p. 866), “se a criança não tiver a necessidade de pensar, ela nunca irá pensar”. Por isso ela precisa vivenciar situações que exijam dela pensar para agir,

modificar seu comportamento, tomar decisões, construir hipóteses, aprender. Como destaca P47: “Eu sempre espero muito do meu aluno porque sempre acredito que ele vai conseguir, a seu tempo e nas suas possibilidades, e me dedico para isso acontecer” (P47, EG, 2017).

Em conjunto com práticas diversificadas, o cuidado e a preocupação com o aluno foram apontados como fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem. Como expressa P22: “a gente sempre teve um olhar de muito cuidado pelo aluno. Porque em meu posicionamento profissional e pessoal, a pessoa é o que mais importa” (P22, EC, 2017). Para outro docente é muito importante no trabalho com crianças com DI “acreditar neles e fazer eles acreditarem que são capazes, despertar neles o desejo de aprender” (P76, EK, 2017). Assim como ao dizer “eu acredito muito no potencial da criança” (P61, ER, 2017), o professor também pauta seu trabalho numa relação de credibilidade e respeito ao aluno.

Diversas pesquisas afirmam que as emoções exercem papel fundamental na aprendizagem. As emoções despertam a curiosidade e geram interesse pela descoberta do que é novo. Wadsworth (1997) assegura que o desenvolvimento intelectual deve considerar não somente o cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional do sujeito.

Wallon (1994, p. 127) enfatiza que nas emoções “se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade”. Isso porque, no decorrer da história da humanidade as emoções sempre constituíram um elo entre o indivíduo e a sociedade, bem como na relação entre os seres humanos. As relações que os indivíduos estabelecem desde a mais tenra infância se fortalecem a partir das emoções, e ocorrem antes mesmo do raciocínio e da intenção.

Nesse sentido, as relações que se estabelecem no contexto escolar devem ter como uma de suas bases as questões afetivas. Quando as estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem consideram a carga emocional envolvida no aprender, no assumir e superar as dificuldades que se surgem no decorrer do processo, o aluno se sente mais fortalecido para acreditar em si próprio, na sua capacidade.

A correlação entre o intelecto e o afeto, apontada por diversos estudiosos do desenvolvimento, deixa claro que os processos afetivos influenciam os cognitivos. Em se tratando da criança com deficiência intelectual esta relação é ainda mais marcante.

Para Cunha (2000), o desenvolvimento cognitivo decorre da interação entre a criança e as pessoas com quem ela se relaciona com regularidade, no caso da escola, os demais alunos e os professores. Por isso, a importância de o professor ter um olhar sensível para com o aluno, conquistando sua confiança, motivando-o para o processo de aprender.

Fernández (1991, 2001), também atribui singular importância à maneira como a criança é olhada. Por meio do olhar a criança percebe as expectativas do adulto com relação ao seu desenvolvimento. O relato de P22 corrobora o pensamento Fernández:

Então eu gostaria de registrar aqui, que nenhum professor perdesse a amorosidade e o encantamento, porque não adiante ter prática, ter conhecimento, ter teoria, se faltar isso, esse olhar. E tinha uma colega que sempre dizia: os alunos vêem o amor que tem no teu olhar. E eu sempre usei a força do olhar. [...] Eu acho que a pessoa tem que olhar, olhar fundo nos olhos do seu aluno, não precisa nem falar, o olhar. Eu digo: você pode! E fico olhando e ele vê que eu estou acreditando que ele pode. Eu acho que a força do nosso olhar é grande (P22, EC, 2017).

Este parece ser um grande desafio para muitos educadores diante do atual contexto educacional. Manter a amorosidade, o encantamento pela educação e desenvolver a capacidade de olhar para o aluno e perceber o que ele sente, o que ele de fato necessita, um olhar que confia, conecta e responsabiliza, aluno e professor, pela aprendizagem.

Aprendizagem compreendida, não apenas como desenvolvimento acadêmico, mas pensada num contexto mais amplo, de desenvolvimento do ser humano para que este possa sentir-se parte da comunidade, da sociedade. Freire (2006), escreve que a educação envolve sentimentos e jamais pode ser entendida como uma experiência fria, desprovida de afeto.

Acolher o aluno com deficiência e pensar o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem demanda do professor uma postura ética, teórica e metodológica centrada no sujeito. “Entendo que a primeira coisa a fazer é acolher bem o aluno porque o acolhimento é a base de tudo. Se você dá carinho, atenção, a aprendizagem desabrocha”(P47, EG, 2017).

Ao assumir uma postura mais humanizada o professor assume também uma atitude de escuta e diálogo com todos os envolvidos no processo de aprender. Como diz Freire (1996), o professor necessita ser mediador, reflexivo e humanista. Este ideal de educação exerceu influência na mudança de postura de muitos educadores. Dentre os quais, destacamos:

No início, [...] a gente não tinha essa visão, era uma época de uma educação muito mais autoritária, que tu tinhas que chegar àqueles números de avaliação no final do ano, todos avaliados da mesma forma. Mas daí chegou um momento que eu pensei, não, algo não está certo, eu vou ir pelo que eu acho, pelo que eu sinto, e acredito que eu tenha acertado quando eu tomei essa decisão. E a partir do momento em que eu tomei essa decisão, comecei fazer bastante leitura em cima da pedagogia Paulo Freire, que foi o que me ajudou muito, me abriu muitos horizontes, e aí sim, aí esqueci um pouco a avaliação, ou muito até acho que esqueci a avaliação, aquelas notas, e eu comecei a ver aquele aluno de maneira mais individualizada. E pensei, ele está apresentando isso e isso, e eu quero ver o que eu consigo com ele pra gente ver o resultado. E foi aí que começou (P22, EC, 2017).

Este depoimento reafirma a ideia de que o professor precisa possuir conhecimento para desenvolver uma prática pedagógica que promova a aprendizagem do aluno com

deficiência intelectual, mas permite questionar: que conhecimentos o professor precisa ter? Está explícito que a mudança ocorrida foi gerada por uma decisão pessoal de assumir uma postura pedagógica diferenciada que possibilitasse o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa que é, indo além da aprendizagem dos conteúdos escolares. Decisão esta que implicou na busca de conhecimentos, não específicos acerca da deficiência intelectual, mas conhecimentos que lhe possibilitassem um redimensionamento da prática pedagógica, o conhecimento de uma educação humanizada, cuja seriedade, a ética e a valorização da pessoa constituem-se como valores fundamentais.

Não se trata de questionar a importância dos conhecimentos acerca da deficiência intelectual, pois estes são imprescindíveis para que o professor tenha condições de compreender as peculiaridades inerentes ao processo de aprendizagem da criança que apresenta tal condição. Trata-se de dizer que as práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem da criança com deficiência intelectual solicitam do professor um conhecimento que está além do conteúdo, do currículo, de metodologias de ensino. Exigem o compromisso com a educação e o desenvolvimento do sujeito numa perspectiva humana, para além da deficiência apresentada.

Foi possível constatar que as ideias que o professor possui acerca da deficiência intelectual direcionam as práticas que ele realiza em sala de aula. Cada um, a sua maneira, conduz o processo de aprendizagem atribuindo maior significação ao que considera relevante. Para alguns, a deficiência ainda é vista na perspectiva das limitações produzidas e por isso suas práticas não contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Todavia, um número crescente de professores já percorre o caminho inverso e percebe a deficiência não a partir das faltas que esta produz, mas a partir das possibilidades que podem ser desenvolvidas, conduzindo a um novo olhar e um fazer pedagógico mais efetivo para desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de identificar se o professor percebe a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e, nesse caso, como as suas práticas demonstram isso, as reflexões desenvolvidas nesta dissertação orbitaram em torno de cinco questões: Quais as dificuldades encontradas pelo professor na promoção da aprendizagem da criança com deficiência intelectual? Como o professor percebe o aluno com deficiência Intelectual na sala de aula e quais sentimentos esse aluno desperta/mobiliza no professor? Que conhecimentos o professor possui sobre a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual? Em que bases teóricas o professor sustenta sua prática pedagógica? Quais as expectativas do professor em relação aos gestores e responsáveis pela educação da criança com deficiência intelectual?

Nesse sentido, ao buscar as vivências, anseios, práticas, diferentes ideias e opiniões acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, procuramos dar voz àqueles que estão diretamente implicados com esse processo - os professores que atuam com esses alunos na escola. A realidade encontrada no contexto das escolas pesquisadas é diversa, não somente em relação ao aluno com deficiência intelectual, mas em relação a todos os alunos. E o professor se vê diante do desafio de planejar aulas para pessoas com estilos e ritmos de aprendizagem diferentes e que também trazem consigo uma bagagem cultural distinta. Em se tratando do aluno com deficiência intelectual, preparar aulas para alguém cujo pensamento é considerado quantitativamente inferior à média da população em geral.

Os dados da pesquisa indicam que os professores encontram dificuldades muito semelhantes quando se trata de promover a aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Dentre as dificuldades apontadas, questões de ordem metodológica e de formação estiveram bem marcadas, sendo consideradas, em muitas situações, como entraves ao desenvolvimento da aprendizagem. Cabe considerar, que tais aspectos são indissociáveis à prática docente. Conhecimento e metodologia de ensino são ferramentas do fazer pedagógico e não barreiras diante das quais o professor se sente impotente para buscar vias de acesso diferentes.

Isso nos faz pensar que ainda caminhamos a passos muito lentos no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem e inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Os professores expuseram fragilidades na formação, pois muitos deles sequer discutiram sobre a

temática da inclusão de alunos com deficiência em seus cursos de licenciatura. Embora com um bom nível de escolaridade/formação os participantes da pesquisa se consideram sem formação adequada e sem uma política de formação continuada que lhes ofereça subsídios para trabalhar com esses sujeitos.

Esta realidade tem implicação na maneira como o professor acolhe o aluno com deficiência intelectual e percebe o seu desenvolvimento. A ideia de uma aprendizagem mais lenta foi unânime entre os participantes e os sentimentos despertados por este aluno em seu professor foram muito particulares, desde sentimentos de rejeição, menos valia, desmotivação, até empatia suficiente para a formação de vínculos afetivos positivos que possibilitaram a construção de histórias de sucesso. Tais sentimentos, expressos nas ações de cada docente, conduzem a práticas emancipadoras, que se estendem para além da sala de aula, ao convívio social e de aprendizagem num contexto mais amplo, também, noutra direção, para práticas ainda excludentes, revestidas de um discurso inclusivo.

Há uma carência quanto aos conhecimentos específicos da deficiência, que no entendimento da maioria dos professores, é decisiva para o trabalho desenvolvido em sala de aula. Todavia, observamos que as experiências de sucesso escolar relatadas pelos próprios professores não estavam embasadas no conhecimento teórico dos aspectos da deficiência, mas centravam seus esforços numa prática voltada para o desenvolvimento do sujeito numa perspectiva humanizada. Ficou evidente que conhecer melhor o aluno, suas dificuldades, maneira de aprender, interagir, suas potencialidades é fundamental para pensar estratégias que promovam sua aprendizagem. Mesmo sem conhecimento sobre a deficiência intelectual, tais professores se mostraram observadores, questionadores, em constante reflexão sobre sua prática. Características que todo o docente deveria ter antes afirmar que não está preparado para atuar com alunos com deficiência intelectual.

Também foi possível refletir que ainda há professores sem clareza quanto à concepção de ensino que adota, o que dificulta uma maior compreensão acerca de como ocorre à aprendizagem e de como este professor precisa organizar-se para desenvolver a aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que as concepções que norteiam as práticas dos professores podem indicar mudanças quanto às possibilidades de aprendizagem e socialização ou contribuir para a manutenção do discurso da não aprendizagem, por séculos preponderante.

Outro aspecto importante apontado pela pesquisa empírica são as incongruências presentes na organização do sistema escolar. Há grande preocupação de parte da maioria dos professores com o cumprimento dos conteúdos escolares estabelecidos no currículo. Os dados mostram que a organização curricular e escolar, do modo como se apresenta, é inadequada às

necessidades que os alunos com deficiência intelectual apresentam, com implicações negativas nas relações que se estabelecem entre professor e aluno e entre o aluno e o próprio conteúdo.

Nesse sentido, embora as políticas de inclusão tenham avançado, a superação das práticas homogeneizadoras de ensino ainda permanece num horizonte distante. As metas de ensino e aprendizagem previstas pelas políticas de avaliação induzem a supervalorização dos aspectos cognitivos, atribuindo pouca ênfase aos aspectos relacionais e sociais do aluno. Aspectos estes, fundamentais à formação integral do sujeito. A instituição escola parece encontrar-se, muitas vezes, acuada perante as contradições desse sistema.

As reflexões acerca dos processos de exclusão e inclusão educacional vivenciadas pelas pessoas com deficiência ao longo da história nos permitem acreditar que é preciso deslocar o foco do sucesso ou fracasso da aprendizagem situado na figura do aluno e transportá-lo para o contexto de ensino. Não podemos negar que o aluno com deficiência intelectual ainda sofre interferência direta da visão de um sujeito incapaz, historicamente construída. Contudo, negligenciar sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem é apontar para um descompromisso ético para com a essência da profissão docente: o cuidado para com o aluno enquanto ser humano e o seu desenvolvimento global.

Todavia, os dados empíricos também revelaram que, para além de todas as divergências e dificuldades enfrentadas, os professores empreendem esforços para que a criança com deficiência intelectual desenvolva sua aprendizagem. Os saberes construídos na trajetória docente vão se tornando essenciais para a compreensão das particularidades e das singularidades que constituem o processo de aprender. Aprendizagem esta que ultrapassa os muros da escola, que se estende na vida social, familiar, na constituição das histórias de vida de cada sujeito e por isso fazem dele um ser único, singular.

Do mesmo modo, o professor também se construiu nesse contexto histórico, estando, sua capacidade de reflexão e mudança, vinculada às crenças que traz consigo. Para alguns, desenvolver um olhar diferenciado diante da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual foi impulsionado pelo desejo de uma prática diferente, uma prática que contemplasse o desenvolvimento da pessoa nos diferentes aspectos que a constituem. Para outros, este é um processo em vias de construção.

Desta forma, destacamos a necessidade de formação continuada para docentes de todos os níveis de ensino, em especial nos anos iniciais e finais de ensino fundamental, contemplados nesta dissertação, que promovam a reflexão sobre os processos de desenvolvimento humano para uma maior compreensão dos processos de desenvolvimento da

aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Corroborando com os preceitos de Vygotsky (1998), quando afirma que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual é regido pelos mesmos princípios que regem o desenvolvimento das outras pessoas, apenas com alterações na organização da estrutura no decorrer desse desenvolvimento. Tal formação visa fortalecer os conhecimentos dos professores, independente de sua área de atuação e contribuirá para desmistificar a crença de que sem conhecer as questões conceituais da deficiência o professor não tem condições de desenvolver a aprendizagem do aluno.

Também a formação inicial, especialmente no caso das licenciaturas, precisa contemplar mais discussões, reflexões sobre as questões que abrangem a pessoa com deficiência, o desenvolvimento da aprendizagem e os processos inclusivos. O que foi ratificado pelos professores quando, na pesquisa empírica, a maioria (56,98%) afirmou não ter cursado nenhuma disciplina que abordasse a educação especial. Construir tais conhecimentos no início da formação contribuirá para que os professores, ao chegarem às escolas, não se sintam impotentes diante dos desafios impostos pela diversidade presente nas salas de aula. É necessário que se construa um olhar mais direcionado para as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, bem como, para as práticas oportunizadas junto às escolas no decorrer desta formação.

A pesquisa empírica desenvolvida por meio de questionário e entrevistas individuais com professores nos permite inferir que é vasto o conhecimento que circula nas escolas. Todavia, há pouca clareza quanto aos conhecimentos acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e como estes podem ser operacionalizados na prática docente. Muitos professores ainda não têm a percepção de como podem promover o desenvolvimento do aluno, o que dificulta a compreensão de seu papel como mediador no processo de aprendizagem. Isso demanda, de parte dos gestores escolares, a organização de espaços de reflexão e formação voltados para a realidade de cada escola, para que o professor se sinta apoiado e fortalecido diante de suas dificuldades e necessidades. Estudar, refletir, pesquisar, são ações que devem fazer parte do cotidiano de todo docente, que requerem empenho pessoal e coletivo. Estes dados se aproximam e corroboram dados encontrados em outras pesquisas, apontados anteriormente.

Diante desta realidade, uma contribuição desta pesquisa é a proposição de seminários junto às escolas que integraram o estudo, para que os dados aqui apresentados sirvam de base para reflexões e aprofundamento teórico acerca das peculiaridades que envolvem a aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Também, a divulgação destes resultados

para outros interessados por meio de artigos impressos, entre outros, possibilitando novas discussões, fortalecendo e ampliando as já existentes.

Concluindo, podemos dizer que precisamos continuar avançando no sentido de promover a aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Esta dissertação nos permitiu identificar conhecimentos, percepções, sentimentos, desejos, frustrações, conquistas, práticas pedagógicas presentes nas escolas. O tema proposto é complexo diante do contexto histórico de exclusão que marcou a pessoa com deficiência intelectual. Mas os dados obtidos nos permitiram vislumbrar que os professores, com seu fazer pedagógico, podem construir novos sentidos, modificar posturas e atitudes para ressignificar essas marcas.

Ao finalizar esta etapa fechamos um ciclo, mas não interrompemos o desejo de prosseguir. Por isso, vislumbramos a possibilidade de uma nova caminhada, a qual suscita muitas outras indagações. A pesquisa intitulada “A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores” é um tema que não se esgota e permanece em aberto para encaminhamentos futuros.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABENHAIM, Evanir. **Deficiência Mental, aprendizagem e desenvolvimento** In: Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Poética, 1994.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AADID). **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: <<http://www.aaid.org/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AANR). **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Miriam Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!** Em minha sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. 154 f.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Procuradoria-Geral do Trabalho, Brasília, Ano XI, n. 21, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S.Vigotsky**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 485 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista, São Paulo, 2007.

BORDAS, Miguel Angel Garcia; Zoboli, Fabio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: DÍAZ, Féliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador, EDUFBA, 2009, p. 79-98.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora : as desigualdades frente à escola e à cultura. In :BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio.(org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/conselho/reso196/RES19696.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. EDUC, São Paulo, 2004.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência Mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygostky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

DAINÊZ, Débora. **A inclusão escolar de crianças com Deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 2009. 148f.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 7 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.35-63.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (FENAPAES); UNIVERSIDADE REDE APAE (UNIAPAE). **Sistema AAIDD**: diagnóstico, classificação e paradigma de apoio para pessoa com deficiência intelectual. Brasília, jul/ago, 2010.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e pedagógica. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FONTES, Rejane de Souza et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS Ana Paula de; MONTEIRO Maria Inês Bacelar. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. **Revista Lusófona de Educação**, 34, 2016, p. 143-159.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, Davd (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. P. 161-181.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo – COEB 2012. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb>> Acesso em: jul, 2017.

GARDOU, Charles. O tempo dos saberes. **Revista Lusófona de Educação**, 34, 2016, p. 89-106.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Francisco Pereira: Unijuí, 2006.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2004.

_____. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista educação**. Santa Maria, v. 32, nº 2, p. 343-356, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista Linhas Críticas**. Brasília/DF, v. 18, nº 35, p. 193-2008, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. P. 93-114.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2010. Disponível em: <www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 11 jan. 2016.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora LTDA, 1995. P.79-110.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. Rio Grande do Sul. Frederico Westphalen. Infográficos: dados gerais do município, 2013. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=430850&search=||infor%Edificos:-hist%F3rico>>. Acesso em: nov. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **O óbvio/silenciado das marcas do humano:** comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. Cadernos CEDES, Campinas, v.35. n.Especial, p.405-418,Out., 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.** In: 28º Anped, p. 1-16, Caxambu/ MG, 2005.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva:** Políticas, Paradigmas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** SD. Disponível em: <www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.1.htm> Acesso em: 15 maio, 2017.

_____. **Educação de deficientes mentais: o itinerário de uma experiência.** Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 1987.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Sumus, 2015.

_____. **Compreendendo a Deficiência Mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione LTDA, 1989.

_____. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas:** o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do distrito federal. (Dissertação de Mestrado). Brasília, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

MOLINA, Silvia Eugênia. A estruturação cognitiva na criança deficiente mental e, particularmente, na criança com Síndrome de Down: um enfoque a partir da interdisciplina e da transdisciplina. In: **Escritos da Criança** nº6, 2ª ed. Centro Lydia Coriat, (p.153-161) Porto Alegre, 2006.

MOTTA, Luciene Lourenço. **Deficiência intelectual**: um estudo sobre o processo diagnóstico multidimensional. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. 98f.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995..

_____. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Entrevista**. (2001). Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 13 Fev. 2015. Realizada em 13/9/2001

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. Scipione, 2002.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. 334 p. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44575/4/9788564_047020por.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. A diferença na escola: muitas perguntas, algumas respostas. **Revista Linhas**, v.4, n.2, 2003.

_____. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n.1, p.9-20, Jan-Mar, 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; JOLY, Martha Maria. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp/FE;ALB, 2009.
Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>> Acesso em: 8 jul. 2017.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas psicológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philipp; PAQUAY, Léopold; ALTEL, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. O trabalho sobre o Habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

REGIANI, Erika Aparecida. **Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. (Dissertação de Mestrado). Londrina, PR, 2009.

ROCHA, Juliana dos Santos. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SACRSTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

SALTINI, Cláudio J. P.. Afetividade e Inteligência: a emoção na educação. Vol 1, 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Convivendo com diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009

SANCHES-FERREIRA, Manuela; SANTOS, Pedro Lopes dos; SANTOS, Miguel Augusto. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva crítica a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 553-558, out/dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 maio 2016.

SANCHES, Isabel. Do “aprender pára fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista Lúsófona de Educação**, v 19, p 135-156, 2011

SANTOS, B. de S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação Inclusiva**: práticas de professores frente à deficiência intelectual. (Dissertação de Mestrado). Natal, RN, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SCHÖN, Donald A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. P. 77-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, Davd (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. P. 15-34.

SOUSA, Sônia Bertoni. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental**: expectativas dos professores. (Tese de Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELES, Stela Martins. **O professor no processo de inclusão**: um estudo das significações construídas no fazer pedagógico (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2010

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas.** Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança anormal. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança.** 70 ed. Lisboa. 1994

WADSWORTH, B, J. **Inteligência e afetividade da criança:** na teoria de Piaget. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário para os professores (as) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Dados de identificação:

Idade:

Tempo de atuação como docente:

Nível/ano que atua:

Disciplina que leciona:

Há quanto tempo ministra aula para estudantes com deficiência intelectual?

Escolaridade:

Médio Superior Completo Superior Incompleto

Pós Graduação:

Sim Não Em desenvolvimento

Tipo:

Especialização lato sensu Mestrado Doutorado

Durante a formação cursou alguma disciplina voltada para a Educação Especial?

Sim Qual? _____ Não

Gostaria de participar de uma entrevista com a pesquisadora?

Sim Não

Assinale a sua concordância ou não com a afirmação a seguir:

1- A criança com deficiência intelectual sofre a interferência de diversos fatores, tanto internos quanto externos, que tornam seu processo de aprender mais lento, demandando a necessidade de maior quantidade de estímulos e interações.

Concordo totalmente

Concordo em parte

Não tenho opinião

Discordo em parte

Discordo totalmente

2- A criança com deficiência intelectual possui capacidade de aprender e, para que sua aprendizagem se desenvolva, é necessário que lhe sejam possibilitados instrumentos metodológicos diferenciados e adequados.

Concordo totalmente

Concordo em parte

- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

3- Tenho condições de trabalhar com crianças com deficiência intelectual sem precisar realizar cursos de capacitação específica.

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

4- Preciso estudar as características da deficiência intelectual para estar apto a ensinar alunos com deficiência intelectual.

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

5- O professor é um profissional capaz de diagnosticar um aluno com deficiência intelectual.

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

6- A escola possui condições de acolher e desenvolver a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

7- A formação e a valorização do professor são determinantes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

- Concordo totalmente

- Concordo em parte
- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

8- A escola oferece o apoio e os recursos de que necessito para trabalhar com alunos com deficiência intelectual.

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

9- Me sinto motivado(a) para dar aula para alunos com deficiência intelectual.

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

10- Se pudesse escolher, não daria aula para alunos com deficiência intelectual.

- Concordo totalmente
- Concordo em parte
- Não tenho opinião
- Discordo em parte
- Discordo totalmente

Responda conforme a sua opinião:

11- Que condições você entende como necessárias para que ocorra a aprendizagem do aluno?

12- Quais as competências do professor para promover a aprendizagem do aluno?

13- Quais os seus maiores desafios na promoção da aprendizagem de todos os alunos?

14- Quais os seus maiores desafios na promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

15- Você recebe algum tipo de orientação para trabalhar com alunos com deficiência intelectual na sua sala de aula? Se afirmativo, como ocorre?

16- Como você percebe a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

17- Você procura realizar adequações curriculares para trabalhar com alunos com deficiência intelectual? Se afirmativo, como procede? Com que frequência isso ocorre?

18- Que conhecimentos você entende serem necessários ao professor para desenvolver a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

19- O que você pensa sobre a hipotética possibilidade de, na sua escola, ser implantado um prêmio de meritocracia para os professores de turmas com alto desempenho numa prova externa?

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista

Roteiro de entrevista semi-estruturada.

1. Você acredita/não acredita que a criança com DI possa aprender. Quais as justificativas para a sua crença? Poderia citar alguns exemplos de seu cotidiano que originaram essa percepção sobre a capacidade/ ou incapacidade de aprendizagem de alguém com DI?

2. Especialmente em relação à criança com DI, quais as competências de um professor para trabalhar com essa criança em sala de aula regular? Onde o professor vai adquirir essas competências?

3. Descreva quais são os maiores desafios que você sente ao ser docente de criança com DI? Como se prepara para dar conta desses desafios? Quais são suas fontes de informação, estratégias e metodologias para trabalhar com essa criança?

4. Fale um pouco sobre as suas realizações, angústias ou medos em seu trabalho cotidiano.

5. O que mais gostaria de dizer?

Muito obrigada pela sua atenção e colaboração com a pesquisa em curso.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores (as) dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE ACORDO COM A RES
466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa com o título: “A singularidade do aprender da criança com Deficiência Intelectual: percepções e práticas de professores” sob a responsabilidade da pesquisadora Jussania Basso Bordin. O estudo tem por objetivo Identificar se os professores possuem conhecimentos acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses são operacionalizados na prática docente. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que busquem fortalecer as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Também pelo fato de não haver sido realizado no município nenhum estudo com tal problemática. Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta a um questionário, realizado de maneira anônima (sem identificação).

A duração da participação será de meia hora aproximadamente. Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros.

Não são conhecidos riscos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo. Porém, no caso de ser identificado algum sinal de desconforto o sujeito poderá deixar de responder, sem prejuízo à sua participação.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Jussania Basso Bordin, telefone:(55) 996034963 e-mail:

jussaniab@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas pelo telefone: (55) 3744-9306, das 08h às 11:30h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma delas é entregue ao participante e a outra é mantida pela pesquisadora.

Nome do participante _____ Assinatura _____

Nome do pesquisador _____ Assinatura _____

Frederico Westphalen, ____ de _____ de 2017.

ANEXO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Frederico Westphalen, 21 de novembro de 2016.

Ilustríssima Senhora.

Eu, Jussania Basso Bordin, acadêmica do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, responsável principal pelo Projeto de Dissertação, intitulado "A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores", que tem como orientadora a Prof^a Dr^a Neusa Maria John Scheid, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar a pesquisa nas escolas do município de Frederico Westphalen, com os professores que atuam diretamente com alunos com deficiência intelectual, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF. E tem como objetivo Investigar que conhecimentos os professores possuem acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses conhecimentos são vivenciados na prática pedagógica.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento da pesquisa e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização.

A pesquisa não apresenta riscos aos participantes. No entanto, caso seja identificado algum sinal de desconforto comprometo-me em orientar e encaminhar o participante à profissionais especializados na área a fim de prestar-lhe apoio e assistência. A participação na pesquisa é voluntária, sendo o participante livre para se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados dos participantes serão identificados com um nome fictício. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua


privacidade. O participante não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais.

Autorização Institucional

Eu, SIDENE FÁTIMA STIEVEN BUZATTO responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nas escolas do município. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Conforme Resolução CNS 466/2012 a pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.**


Pesquisadora


Secretária Municipal de Educação

Sidene Fátima Stieven Buzatto
Secretária Municipal da
Educação e Cultura
Portaria 012/2013



URI - UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO DO URUGUAI E DAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SINGULARIDADE DO APRENDER DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

Pesquisador: JUSSANIA BASSO BORDIN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63475316.9.0000.5352

Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.970.195

Apresentação do Projeto:

A pesquisa "A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores" para a qual o trabalho em pauta constitui-se instrumento, pretende investigar como o professor percebe a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e quais as práticas que demonstram isso. Ou seja, o que está sendo pensado sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, como ela se processa, quais os instrumentos facilitadores desse processo e quais as percepções e práticas de professores a respeito da maneira como a criança com deficiência intelectual desenvolve sua aprendizagem. A partir de tal proposição, a pesquisa buscará responder as seguintes questões: Como tem sido oportunizada a aquisição e o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência intelectual? Quais as dificuldades encontradas pelo professor na promoção da aprendizagem da criança com deficiência intelectual? Como o professor percebe o aluno com deficiência intelectual na sala de aula e quais sentimentos esse aluno desperta/mobiliza no professor? Que conhecimentos o professor possui sobre a deficiência intelectual e sobre a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual? Em que bases teóricas o professor sustenta sua prática pedagógica? Quais as expectativas do professor em relação aos gestores e responsáveis pela educação da criança com deficiência intelectual?

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



URI - UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO DO URUGUAI E DAS



Continuação do Parecer: 1.970.195

O objetivo geral deste projeto é investigar que conhecimentos os professores possuem acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses conhecimentos são mobilizados na prática pedagógica. Como objetivos específicos estão: definir a deficiência intelectual compreendendo seu percurso ao longo da história da humanidade; identificar os conhecimentos que os professores que atuam envolvidos

em processo de inclusão possuem acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual; investigar, junto aos professores, as

práticas que consideram adequadas para promover a aprendizagem da criança com deficiência intelectual; analisar as narrativas de práticas à luz

das teorias e relacionar a prática dos professores com a formação profissional.

Para o desenvolvimento da pesquisa será utilizada a abordagem qualitativa. Quanto aos fins, a pesquisa será descritiva, trabalhando a partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da pesquisa de campo. Quanto aos meios, a pesquisa será de campo, por se tratar de uma investigação empírica a ser realizada nas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial do município de Frederico Westphalen/RS, atuando no ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Identificar se os professores possuem conhecimentos acerca da singularidade do aprender em crianças com deficiência intelectual e como esses são operacionalizados na prática docente.

3.2.1 Objetivos específicos

No objetivo "investigar, junto aos professores, as práticas que consideram adequadas para promover a aprendizagem da criança com deficiência intelectual" o termo investigar foi substituído por identificar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Cabe esclarecer, quanto aos riscos e benefícios da pesquisa, de que não se vislumbram possibilidades de riscos. No entanto, a própria forma como as questões podem ser interpretadas pelos sujeitos colaboradores na pesquisa poderá criar constrangimentos ou induzir a uma resposta em detrimento de outra, não obstante à melhor das intenções da pesquisadora. Nesse caso, o sujeito poderá deixar de responder, sem prejuízo à sua participação, conforme está expresso no TCLE. Em relação aos benefícios, espera-se que essa colaboração na pesquisa auxilie na ampliação do conhecimento nessa área da pesquisa em educação.

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



URI - UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO DO URUGUAI E DAS



Continuação do Parecer: 1.970.195

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa atende os preceitos éticos e metodológico da RES nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto de pesquisa apresenta TCLE e autorização da instituição cooperante de acordo com os preceitos éticos e metodológico da RES nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as alterações foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A realização da pesquisa poderá a qualquer tempo ser suspensa, de acordo os critérios da RES nº 466, no que se refere a exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional.

A pesquisadora deverá encaminhar ao CEP qualquer alteração que vier a ocorrer durante a realização da pesquisa.

A pesquisadora deverá encaminhar ao CEP no final do projeto um relatório final.

A pesquisadora deverá utilizar o TCLE aprovado pelo CEP/URI

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_835094.pdf	13/03/2017 19:36:49		Aceito
Outros	carta.docx	13/03/2017 19:36:21	JUSSANIA BASSO BORDIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealterado.docx	13/03/2017 19:35:41	JUSSANIA BASSO BORDIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoalterado.docx	13/03/2017 19:33:59	JUSSANIA BASSO BORDIN	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	30/11/2016	JUSSANIA BASSO	Aceito

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br



URI - UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO DO URUGUAI E DAS



Continuação do Parecer: 1.970.195

Orçamento	ORCAMENTO.docx	10:57:54	BORDIN	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	30/11/2016 10:58:13	JUSSANIA BASSO BORDIN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/11/2016 10:54:35	JUSSANIA BASSO BORDIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 17 de Março de 2017

Assinado por:
Marines Aires
(Coordenador)

Endereço: Av. Assis Brasil, 709

Bairro: Itapajé

CEP: 98.400-000

UF: RS

Município: FREDERICO WESTPHALEN

Telefone: (55)3744-9200

Fax: (55)3744-9265

E-mail: cep@uri.edu.br