

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

DIEGO FERNANDO ROSERO RUIZ

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Marília
2015

DIEGO FERNANDO ROSERO RUIZ

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Prof. Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Marília
2015

Ruiz, Diego Fernando Rosero.
R934i A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na
educação básica primária da Colômbia: políticas públicas e
práticas pedagógicas / Diego Fernando Rosero Ruiz. –
Marília, 2015.
224 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.
Bibliografia: f. 195-208
Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

1. Educação inclusiva. 2. Incapacidade intelectual. 3.
Prática de ensino. 4. Educação especial. I. Título.

CDD 371.9

DIEGO FERNANDO ROSERO RUIZ

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

Presidenta e Orientadora: _____

Prof. Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

2º Examinador: _____

Prof. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Docente do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru, SP.

3º Examinador: _____

Dr. Nilson Rogério da Silva.

Docente do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

Marília, 9 de novembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lourdes Patrícia Ruiz e Diego Rosero Pasuy, que me proporcionaram a vida e formaram os fundamentos de meu caráter. Agradeço por acreditarem na minha força de vontade e em meus sonhos, estando incondicionalmente presentes na minha vida.

A meu irmão, que é minha inspiração e representa minha fonte de força para continuar na luta pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Aos meus avós e demais familiares por estarem sempre presentes e por me apoiarem de forma carinhosa e incondicional.

À minha orientadora Profª Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira pelos grandes ensinamentos, tanto no âmbito acadêmico como pessoal, e pelo apoio constante durante todo o processo do mestrado. Agradeço imensamente por toda paciência, calor humano e por suas sábias orientações.

À Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e ao Dr. Nilson Rogério da Silva, pela disponibilidade e pelas competentes contribuições no delineamento deste trabalho.

Às minhas amigas Viviana, Rosângela, Mariana, Mariele e Thais pelo carinho, convivência agradável, incentivos e apoios compartilhados em todos os momentos, sobretudo no período de execução deste trabalho, contribuindo para que ele chegasse ao seu êxito.

Aos meus camaradas Alexandre, Alex, Felipe, Rodrigo, Rodolfo, João, Leandro e demais, minha gratidão pela força incondicional.

Às famílias dos participantes, professoras e profissionais de apoio das escolas, pela confiança depositada e por terem acreditado no meu trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Marília, pela acolhida e por me dar subsídios estruturais para desenvolver esta pesquisa. Igualmente agradeço aos professores que contribuíram significativamente com minha formação durante o desenvolvimento das disciplinas.

Aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social - GEPIS, por compartilhar conhecimentos e por me proporcionar reflexões importantes para o aprimoramento do trabalho.

À Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), pelo financiamento deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera y a la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no esté lejano el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto “niño deficiente” como señalamiento de un defecto insuperable de su naturaleza. El sordo que habla y el ciego que trabaja son partícipes de la vida común en toda su plenitud, ellos mismos no experimentarán su insuficiencia ni darán motivo para ello a los demás. Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo y débil mental no sean deficientes. Entonces desaparecerá también este concepto, signo inequívoco de nuestro propio defecto. Gracias a medidas eugenésicas, gracias al sistema social modificado, la humanidad alcanzará condiciones de vida distintas, más sanas...

Lev Semionovitch Vigotski (1997b, p. 82)

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais é um movimento relativamente recente que emergiu com notável força nas últimas décadas e que vem sendo objeto de bastante controvérsia, debate e polêmica por parte de pesquisadores, acadêmicos e demais especialistas no universo educacional contemporâneo. Na atualidade, evidencia-se certo avanço na parte legislativa das políticas públicas em educação inclusiva, as quais têm possibilitado a presença destes estudantes nas salas de aula, acarretando um aumento significativo do número de matrículas de crianças e adolescentes, com destaque na área da deficiência intelectual. Porém, apesar dos avanços no campo das políticas e demais ações inclusivas, as práticas pedagógicas ainda são pouco disseminadas e estudadas. Frente a essas considerações, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a partir das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica primária de duas escolas públicas de uma cidade da Colômbia. O estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. Para isto, foram selecionados cinco estudantes que se encontravam matriculados na educação básica primária, suas respectivas professoras e os profissionais de apoio de cada escola. Em relação aos instrumentos de coleta de dados utilizados, optou-se pelo roteiro sistematizado de observação, o diário de campo, o roteiro de entrevista semiestruturada e a análise documental. O referencial teórico apoiou-se na Teoria Histórico-Cultural e especificamente nos aportes de Vigotski. Os resultados apontaram que a maioria dos participantes manifestaram certas contradições e inconformismos com relação ao processo de inclusão, principalmente pela falta de capacitação e de formação, bem como pela ausência de suporte e ajuda profissional especializada em sua prática pedagógica. Com respeito à concepção acerca da deficiência intelectual, notamos conceitos fortemente influenciados por considerações que focavam as dificuldades e os problemas individuais dos estudantes, desvinculando por completo o contexto sociocultural e as relações que os estudantes estabeleciam no cotidiano escolar e nos demais espaços sociais em que eles se desenvolviam. Acerca das demandas ou necessidades desses estudantes, as professoras sinalizaram as dificuldades que eles apresentavam na linguagem oral, escrita e na área da motricidade. No trabalho dos conteúdos acadêmicos em sala de aula, observou-se que as professoras não desenvolviam as devidas adequações em relação aos objetivos e conteúdos curriculares para os estudantes com deficiência. Igualmente, constatamos que o trabalho acadêmico sempre esteve baseado em temáticas que não correspondiam ao nível ou ano escolar em que os estudantes estavam matriculados. Durante as aulas de Língua Castelhana as professoras desenvolviam estratégias baseadas simplesmente no trabalho da motricidade fina e grossa, além de estratégias de intervenção que enfatizavam o trabalho da consciência fonológica. Ademais, constatamos que as diversas atividades estruturadas, organizadas e aplicadas para estes estudantes foram marcadas pela fragmentação, simplicidade e superficialidade, não sendo propostas adaptações que buscassem tornar os exercícios ofertados aos colegas de sala realizáveis também para os estudantes com deficiência. Finalmente, notamos que as professoras não avaliavam as atividades desses estudantes, já que segundo elas a avaliação escolar já estava determinada a partir dos supostos parâmetros estabelecidos pelo Ministério de Educação Nacional.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiência intelectual. Práticas pedagógicas. Educação Especial.

ABSTRACT

The school inclusion of students with disabilities and other special educational needs is a relatively new movement that emerged with remarkable strength in recent decades and that has been the subject of enough controversy, debate and polemic by researchers, academics and other experts in the contemporary educational universe. Currently, there is evidence of some progress in the legislative part of public policies on inclusive education, which has allowed the presence of these students in classrooms, resulting in a significant increase in the number of enrollments of children and adolescents, especially in the field of intellectual disabilities. However, despite advances in the field of inclusive policies and other actions, the pedagogical practices are still not enough disseminated and studied. Given these considerations, the present study aimed to analyze the inclusion of students with intellectual disabilities, as of pedagogical conceptions and practices developed in the processes of teaching and learning in primary basic education in two public schools in a city of Colombia. The study was characterized as a qualitative research of descriptive character. For this, we selected five students who were enrolled in primary basic education, their respective teachers and supporting professionals of each school. Regarding the data collection instruments used, we opted for the systematic observation script, the field diary, the semi-structured interviews and documentary analysis. The theoretical framework supported in the Historic-Cultural Theory and specifically in Vygotsky's contributions. The results showed that most participants expressed certain contradictions and lack of acceptance with reference to the inclusion process, particularly the lack of capacity building and training as well as the lack of support and professional help specializing in their practice. Regarding the conception of intellectual disability, we see concepts strongly influenced by considerations that focused the difficulties and individual problems of the students, separating completely the sociocultural context and the relationships that students established in the daily school and in other social spaces in which they developed. About the demands or needs of students, the teachers signaled the difficulties the students had in the oral language, and writing in the field of motor skills. The work of academic content in the classroom, it was observed that the teachers did not develop the necessary adjustments with respect to the objectives and curricula for students with disabilities. Also, we found that academic work has always been based on themes that did not correspond to the level or school year in which students were enrolled. During the Castilian language classes the teachers simply were developing strategies based on the work of fine and gross motor skills, and intervention strategies that emphasized the work of phonological awareness. Moreover, we find that the various activities structured, organized and applied for these students were marked by fragmentation, simplicity and superficiality, not being proposed adjustments which seek to make the exercises offered to classmates achievable also for students with disabilities. Finally, we note that the teachers did not evaluate the activities of these students, since according to them the school evaluation was already determined from the assumed parameters established by the Ministry of National Education.

Keywords: School Inclusion. Intellectual Disabilities. Pedagogical practices. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Exemplos de atividades realizadas por Ana. Jun.-Sep./2014.....	167
Figura 2 -	Exemplos de atividades realizadas por Maria. Jun.-Sep./2014.....	169
Figura 3 -	Exemplos de atividades realizadas por Rosa. Jun.-Sep./2014.....	172
Figura 4 -	Exemplos de atividades realizadas por Juliana. Jun.-Sep./2014.....	174
Figura 5 -	Exemplos de atividades realizadas por Dario. Jun.-Sep./2014.....	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização das escolas participantes da pesquisa.....	91
Quadro 2 -	Caracterização dos estudantes com deficiência intelectual.....	93
Quadro 3 -	Caracterização das professoras e dos profissionais de apoio.....	97
Quadro 4 -	Codificação e categorização do primeiro tópico de análise.....	110
Quadro 5 -	Concepção acerca da inclusão escolar.....	113
Quadro 6 -	Concepção de deficiência intelectual.....	123
Quadro 7 -	Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual....	136
Quadro 8 -	Estratégias pedagógicas.....	153
Quadro 9 -	Recursos didáticos.....	163
Quadro 10 -	Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.....	180

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 -** Matrículas de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nas escolas públicas da Colômbia de 2009 a 2013.....39
- Tabela 2 -** Dissertações e teses sobre as concepções e práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual registradas na BDTD e no Banco de Teses da CAPES (2002-2013).....74
- Tabela 3 -** Matrículas de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do município no ano de 2013.....88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association for Mental Retardation
BM	Banco Mundial
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estatística
FMI	Fundo Monetário Internacional
INCI	Instituto Nacional de Cegos
INSOR	Instituto Nacional de Surdos
IASSID	International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities
MEN	Ministério de Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEMPASTO	Secretaria de Educação Municipal de Pasto
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO-POLÍTICO	23
2.1	Reformas e políticas neoliberais na América Latina.....	23
2.2	As políticas públicas de educação inclusiva na legislação colombiana.....	31
3.	A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	41
3.1	A deficiência intelectual na perspectiva vigotskiana.....	41
3.2	O desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.....	61
3.3	O que dizem as pesquisas atuais sobre as concepções e práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual.....	71
4.	MÉTODO	82
4.1	Local da pesquisa	84
4.1.1	Caracterização do município e da Secretaria Municipal de Educação.....	84
4.1.2	Escolas participantes da pesquisa.....	89
4.2	Participantes	92
4.3	Procedimentos de pesquisa	100
4.3.1	Procedimentos iniciais e éticos.....	100
4.3.2	Procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	102
4.3.2.1	Observação.....	102
4.3.2.2	Entrevista semiestruturada.....	105
4.3.2.3	Análise documental.....	107
4.3.3	Procedimentos de análise dos dados.....	108
5.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	112
5.1	Concepções acerca do processo de inclusão escolar e da deficiência intelectual	112
5.1.1	Concepção acerca da inclusão escolar.....	112
5.1.2	Concepção de deficiência intelectual.....	122
5.2	As práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem	132

5.2.1	Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual.....	136
5.2.2	Trabalho com conteúdo acadêmico.....	142
5.2.3	Estratégias pedagógicas e recursos didáticos.....	153
5.2.4	Atividades desenvolvidas nas salas de aula.....	166
5.2.5	Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.....	180
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
	REFERÊNCIAS.....	195
	APÊNDICES.....	209
	APÊNDICE A - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para as professoras.....	210
	APÊNDICE B - Roteiro sistematizado de observação.....	216
	APÊNDICE C - Roteiro de registro em diário de campo.....	218
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada para as professoras.....	219
	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada para os profissionais de apoio.....	221
	ANEXOS.....	223
	ANEXO A - Ofício de solicitação de informação e autorização da pesquisa.....	224

1 INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, têm-se evidenciado no panorama mundial profundas transformações no cenário político, econômico, social e cultural. Todas essas mudanças radicais foram e seguem sendo determinadas principalmente pelo novo ciclo de acumulação do capitalismo e pelo processo ideológico a ele correspondente: o *neoliberalismo*¹. No decorrer desse processo, se conforma um específico modelo hegemônico de desenvolvimento da sociedade capitalista, próprio da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, em que converge ao mesmo tempo o progresso e a decadência, a prosperidade e a miséria, ocorre uma radical confrontação entre as condições, possibilidades e intervenções estabelecidas na lógica da nova ordem mundial, a qual insere os diferentes países num caminho sistemático que conduz à efetivação de certos ajustes econômicos, arranjos políticos e reformas estruturais em todas as esferas sociais, incluindo, o campo da educação.

Especificamente, em meados do último quarto do século XX, começa a desenvolver-se o neoliberalismo como um complexo processo hegemônico e uma doutrina estrutural, em reação ao Estado intervencionista e em resposta ao diagnóstico de crise do capitalismo. Dispondo de uma reestruturação das formas de organização da produção, esse novo regime de acumulação flexível do capital² avança por meio da mundialização do mercado, da expansão dos grandes organismos internacionais e da espantosa difusão dos meios de informação e comunicação. Esse movimento foi a base para que a dispersão concomitante do modelo ideológico neoliberal avançasse intensiva e extensivamente, sintetizando a estratégia de retomar e expandir o domínio capitalista no cenário internacional (ANDERSON, 2003; CHESNAIS, 1996; GENTILI, 1996; MARRACH, 1996).

A expansão desse projeto hegemônico, desencadeou inúmeras situações contraditórias - essencialmente nos países periféricos de América Latina - trazendo no seu bojo a dependência com relação ao capital financeiro, a subordinação arbitrária da sociedade às regras do mercado livre, o ajuste fiscal, a redução dos gastos públicos, a descentralização dos serviços, a privatização da esfera pública e, principalmente, a supressão dos direitos sociais, como princípios fundamentais do ideário neoliberal (IANNI, 2004; SADER; GENTILI, 2003).

¹ Segundo Gentili (1996, p. 9), “[...] o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante”.

² Um análise pormenorizado acerca da transição do regime de acumulação flexível do capital pode ser encontrado em Harvey (2012).

De acordo com Bueno (2003), uma das consequências mais destrutivas que talvez represente a essência do processo de neoliberalismo, como momento de exacerbação da tendência capitalista à mercantilização universal, é a compulsão a transformar tudo em mercadoria. A esfera social da educação não foge a essa regra, pois esteve entre esses reflexos ideológicos, na medida que o modelo neoliberal precisava “[...] despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes [...]” (GENTILI, 2005, p. 244-245).

Assim, o universo político-ideológico neoliberal encontrou na educação um dos espaços privilegiados para legitimar a lógica de reprodução do capital, a manutenção da divisão de classes e o controle social dos povos. Na mesma toada, a educação se coloca como um campo propício para a aplicação das proposições de ajuste estrutural do neoliberalismo, que, por meio da imposição de seus princípios doutrinários, consegue manter o domínio e a subalternidade dos países com relação a essa forma hegemônica de organização do capital (DUARTE, 2001; MARRACH, 1996).

Por esta razão, a educação e a escola pública são instituições que se colocam como alvos importantes da lógica neoliberal e dos interesses do capital, na medida em que são reestruturadas institucionalmente mediante a intervenção dos organismos internacionais, como agentes que concretizam e efetivam as tentativas reformistas implantadas pelo capitalismo. Nessa direção, constituíram-se uma série de reformas e políticas educacionais comensuradas estrategicamente desde a vertente “economicista”, que por meio de discursos ideológicos tratam de ocultar problemáticas e contradições inerentes ao modelo neoliberal. Mesmo assim, com o objetivo de consolidar as relações sociais e econômicas funcionais na nova ordem de exigência produtiva do mercado, esvazia-se completamente os processos educativos emancipatórios, comprometidos com a socialização do saber científico e com o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos (BUENO, 2003; BEZERRA, 2012; DUARTE, 2001; GENTILI, 2005; GENTILI; SILVA, 1999; PLETSCH, 2014; SAVIANI, 2005).

Segundo Libâneo (2007), a educação passa a ser valorizada em função da reorganização dos processos produtivos e da competitividade econômica. Especialmente nos países periféricos da América Latina, as reformas educativas defrontam-se com um difícil paradoxo: “Por um lado é preciso a articulação de um sistema educativo eficaz e compatível com as exigências do mercado e da mundialização da economia; por outro, a quantidade de investimentos deve ser compatível com a reorganização do Estado, dentro dos parâmetros do neoliberalismo [...]” (LIBÂNEO, 2007, p.15).

A partir dos anos de 1990 surgem diversas políticas reformistas na esfera educativa atreladas aos desdobramentos ideológicos e às proposições político-pedagógicas de inspiração neoliberal (BEZERRA, 2012; BEZERRA; ARAUJO, 2013), que foram oficializadas em duas grandes conferências e declarações, de abrangência internacional: a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994). Da primeira resultou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, e da segunda a *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais* e a *Estrutura de Ação em Educação Especial*.

Estas políticas educativas se consolidaram internacionalmente com base na consigna “Educação para Todos”, junto com os princípios democráticos de igualdade, equidade e respeito à diferença. De acordo com Leher (2009), os segmentos que estão fora das distintas esferas sociais, como os “pobres”, os “negros”, os “deficientes” e demais grupos vulneráveis, passam a ser identificados como público-alvo de políticas focais, conceituados mesmo pelo discurso progressista como “excluídos” que devem ser incluídos na escola e, porque não dizer, na sociedade. Porém, o discurso ideológico dessas políticas esteve ligado ao processo expansivo de ajuste estrutural estabelecido pelas grandes potências mundiais por meio da intervenção do Banco Mundial e demais organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) (BARROCO, 2007; GENTILI, 1998; SADER; GENTILI, 2003).

No ideário da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, a educação passa a ser considerada como uma alternativa salvacionista e humanista frente aos diferentes conflitos sociais, às crises financeiras, ao aumento da pobreza e demais problemas estruturais gestados na própria dinâmica da barbárie do sistema capitalista (BEZERRA; ARAUJO, 2013). Essa declaração centra seus delineamentos na satisfação das necessidades essenciais de aprendizagem, valorizando assim a ampliação da educação básica geral como um aspecto essencial para a formação de trabalhadores qualificados e flexíveis, que possam responder às demandas dos imperativos da produção competitiva do mercado e das novas formas de acumulação capitalista (FRIGOTTO, 2000).

Por sua vez, a *Declaração de Salamanca* converte-se em uma referência central dos princípios da educação inclusiva, reconhecendo as necessidades educacionais e sociais tanto das pessoas com deficiência quanto das pessoas com outras condições atípicas de desenvolvimento. O pressuposto básico dessa política é que as escolas devem se adaptar e criar condições adequadas para atender à diversidade. Do mesmo modo, estabelece-se parâmetros para que os Estados melhorem sua “eficiência administrativa”, de forma que seus sistemas

educacionais, em termos de “custo-benefício”, possibilitem a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas etc. (UNESCO, 1994).

Conforme Glat e Pletsch (2012), a consagração da política de educação inclusiva, com as conferências internacionais e demais documentos firmados no decorrer da década de 1990, fundamentou ações com a intenção de garantir que todos os estudantes, sem distinção, pudessem ter *acesso, permanência e aprendizagem* na escola. Nesse cenário, foi estabelecido um pacto que mobilizou vários governos, para a implementação de reformas significativas em seus sistemas de ensino, a fim de acatar as metas propostas para uma “educação para todos”.

Entre esses governos encontra-se a Colômbia, que como membro ativo da ONU tem-se comprometido em garantir a política de *Universalização da Educação Básica* e a proposta de *Educação Inclusiva*, acolhendo cada uma das proposições e reformas constituídas pelos organismos internacionais. Deste modo, a partir da “Constitución Política de 1991”³ e da “Ley General de Educación de 1994”⁴, oficializou-se todas as ações legais nos diferentes estamentos judiciais (leis, decretos e resoluções) para dar cumprimento às diretrizes determinadas nas declarações e conferências internacionais. Assim, todos estes documentos normativos, asseguram o direito à educação para todos os grupos minoritários, e especialmente para as crianças e jovens com deficiência e outras Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁵.

Na visão de Padilha e Oliveira (2013, p. 13), o movimento da “educação para todos” e da “inclusão escolar” vem dando suporte às diferentes políticas educacionais que tem colocado, “no meio acadêmico-científico, o desafio de problematizar, analisar e teorizar concepções, políticas e práticas educativas dirigidas ao acesso escolar e à permanência de todos na escola, nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino”.

³ A “Constituição Política de 1991” é a atual carta magna da República da Colômbia. Foi promulgada em Bogotá o 4 de julho de 1991 e é conhecida como a “Constituição dos Direitos Humanos”. Esta reconhece e consagra os direitos fundamentais, os direitos econômicos e sociais, próprios do *Estado Social de Direito*.

⁴ A “Lei Geral de Educação 115 de 1994”, estabelece as normas gerais para regular o Serviço Público de Educação da Colômbia, que cumpre uma função social acorde com as necessidades e interesses das pessoas, da família e da sociedade. Fundamenta-se nos princípios da Constituição Política de 1991, sobre o direito à educação que tem toda pessoa nas liberdades de ensino, aprendizagem, pesquisa, cátedra e em seu caráter de serviço público (COLÔMBIA, 1994).

⁵ Na resolução 2565 do ano de 2003, o Ministério de Educação Nacional especifica que os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais são aqueles que apresentam “deficiência motora, cognitiva (retardo mental, síndrome de Down), sensorial (surdez, cegueira, surdo-cegueira, baixa visão), autismo, déficit de atenção, hiperatividade, capacidades ou talentos excepcionais” (COLÔMBIA, 2003, p. 2). No entanto, desde o ano de 2008 em que a política da Educação Inclusiva vem ganhando força, o termo de NEE deixou de ser muito utilizado nos diferentes documentos legais e, em vários casos, é trocado por “estudantes com deficiência e com capacidades ou talentos excepcionais”. Segundo Yarza (2011), a textualidade da Educação Inclusiva como reforma social, educativa e política na Colômbia, produziu novos etiquetamentos que levaram a termos como NEE e entre outros, sejam substituídos e pouco empregados, devido a que estes formaram parte da linguagem do modelo educacional da Integração.

No entanto, levando em consideração a especificidade da realidade colombiana, surge a seguinte questão: Será que o processo de implementação das políticas reformistas de universalização da educação básica e de educação inclusiva, é viável, compatível e coerente, em um país como a Colômbia que apresenta diversas problemáticas sociais, políticas e econômicas, evidenciadas no conflito armado interno, no deslocamento forçado, no aumento do índice de pobreza, de analfabetismo etc.?

Da mesma maneira, outra grande preocupação dos últimos anos é que o avanço significativo das políticas de inclusão escolar não conseguem, na mesma proporção, efetivar ações pontuais e estratégias pedagógicas contundentes, no universo da sala de aula. A aplicação dos princípios educacionais inclusivos exige mudanças no interior das escolas e transformações nas práticas ali desenvolvidas, demandando uma ressignificação da cultura escolar, uma revisão das propostas curriculares, novas formas de organização e planejamento escolar, uma formação continuada do docente, e entre outros fatores, que são essenciais para desenvolver uma prática pedagógica adequada que responda às especificidades e particularidades apresentadas pelos estudantes (GLAT; BLANCO, 2011; GLAT; PLETSCH, 2013; OLIVEIRA, 2008; PLETSCH, 2009).

Entretanto, com a disseminação no cenário nacional da política de educação inclusiva, cabe destacar o público formado por estudantes com *deficiência intelectual*⁶, uma vez que estes estudantes apresentam um incremento considerável no registro de matrículas, especialmente na educação básica primária⁷. Segundo dados do Ministério de Educação Nacional (MEN), no ano de 2013 apareceram matriculados nas escolas públicas da Colômbia 139.002 estudantes com deficiência e outras NEE. Destes estudantes, 85.728 apresentavam deficiência intelectual, ou seja, 61,7% do total geral (COLÔMBIA, 2014)⁸.

A área da deficiência intelectual tem representado um grande desafio para os professores que, sem uma formação e um suporte educacional adequado, recebem estes estudantes nas suas salas de aula como compromisso frente às políticas públicas de inclusão escolar. Além disso,

⁶ Nesta pesquisa, optamos pelo uso do termo de deficiência intelectual por ser atualmente o indicado pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2011), e pelo fato deste figurar em vários dos documentos legislativos recentes da Colômbia (especificamente encontra-se como “personas con discapacidad intelectual”). Mesmo assim, a utilização de outros termos em referência à deficiência intelectual, serão mantidos nas citações literárias em respeito à forma e ao momento da escrita do autor.

⁷ De acordo com o Artigo 11 da Lei Geral de Educação da Colômbia, a estrutura do serviço educativo formal se organiza em três níveis: a) O Pré-escolar que compreende mínimo um ano obrigatório; b) A Educação Básica com uma duração de nove anos desenvolvidos em dois ciclos: a Educação Básica Primária de cinco anos e a Educação Básica Secundária de quatro anos, e c) A Educação Média com uma duração de dois anos (COLÔMBIA, 1994). A Educação Básica Primária da Colômbia corresponde ao ciclo I do ensino fundamental no Brasil.

⁸ Disponível em: <<http://www.mineducacion.gov.co>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

diante do desconhecimento das características de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, da crença na sua incapacidade de pensamento e do descrédito social em geral, as concepções e práticas pedagógicas se orientam por uma visão negativa, segregada e problemática, dificultando e empobrecendo o desenvolvimento psíquico destes sujeitos (PLETSCH, 2009).

No contexto colombiano, as pesquisas que discutem e avaliam a inclusão de estudantes com deficiência intelectual são muito escassas. Uma das poucas pesquisas encontradas foi a desenvolvida por Rodriguez (2013), a qual teve como principal objetivo desenvolver uma revisão dos diferentes documentos, lineamentos e políticas públicas da Colômbia que justificam a inclusão escolar na área da deficiência intelectual. Como resultado, o autor aponta que o Ministério de Educação da Colômbia tem adotado as distintas diretrizes internacionais que orientam a educação inclusiva, porém, sinaliza que a falta de formação dos docentes constitui uma grande dificuldade para alcançar uma educação de qualidade para esta população.

É importante mencionar a pesquisa de Velandia et al. (2013), que por meio de um estudo descritivo exploratório, caracterizou a produção investigativa desenvolvida na Colômbia sobre a deficiência entre os anos de 2005 e 2012. Como resultados apontou que nas pesquisas registradas durante este período foi possível identificar que na formação acadêmica dos pesquisadores predominavam aquelas profissões que tradicionalmente estavam vinculadas com as pessoas com deficiência desde os processos de reabilitação, fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia. Da mesma maneira, destacou que a tendência da atividade investigativa na Colômbia com relação à deficiência era de: participação social e vida em comunidade 34%, saúde, vida e funcionamento humano 31%, educação 25%, e o restante 10% correspondia a pesquisas com temáticas relacionadas ao trabalho e à bioengenharia. Na área da educação, evidenciou-se um interesse pela inclusão na educação superior. Os autores apontam que esta caracterização permitiu identificar que os esforços e as iniciativas científicas que vem se desenvolvendo na Colômbia, aparecem como processos isolados, como iniciativas individuais ou exclusivamente de alguns grupos de investigação.

Diante da escassez de estudos na literatura nacional acerca da inclusão escolar na educação básica primária e frente ao aumento considerável da matrícula dos estudantes com deficiência intelectual, esta pesquisa teve por objetivo geral *analisar a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a partir das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica primária de duas escolas públicas de uma cidade da Colômbia.*

Como objetivos específicos, procuramos:

- Identificar as concepções de professores e profissionais de apoio, de duas escolas públicas de uma cidade da Colômbia, acerca da inclusão escolar e deficiência intelectual.
- Descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no universo da sala de aula com estudantes com deficiência intelectual, assim como os apoios e suportes educacionais oferecidos para eles nas escolas públicas da Colômbia.
- Identificar e analisar as dificuldades ou possibilidades que os professores apresentam na mediação dos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes com deficiência intelectual.

Espera-se com este estudo que nos aproximemos da realidade do processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas escolas públicas da Colômbia, identificando as possíveis facilidades e dificuldades que envolvem este processo especificamente no universo da educação básica primária. Igualmente, pretende-se sublinhar o papel essencial atribuído à escola e ao professor na socialização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sendo de sua responsabilidade promover o desenvolvimento sociocultural dos estudantes, independente das singularidades que possam apresentar.

A partir dessas considerações, organizamos a dissertação em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos, após a introdução, são destinados à exposição do referencial teórico que sustenta esta investigação. O capítulo 2 é dedicado à análise das principais reformas neoliberais consagradas no movimento de “educação para todos” e na proposta da “educação inclusiva”, a partir de uma perspectiva ampla dos diversos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais, que configuram a sociedade capitalista contemporânea. Ademais, apresentamos os documentos oficiais sobre o percurso das políticas públicas em educação inclusiva no cenário nacional.

No capítulo 3 discutimos o conceito de deficiência e deficiência intelectual a partir da Teoria Histórico-Cultural, além de refletirmos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Este capítulo se encerra apresentando um levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras vinculadas à área da deficiência intelectual, com ênfase nas concepções e práticas pedagógicas.

No capítulo 4 é descrito o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, desde a caracterização do campo de investigação, os sujeitos participantes até os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No capítulo 5 apresentamos a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados por meio da abordagem teórica adotada e a literatura especializada. Este capítulo se sustenta

sob dois grandes tópicos. O primeiro discute as concepções dos professores e profissionais de apoio acerca do processo de inclusão escolar e da deficiência intelectual. O segundo descreve e analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas no universo específico das salas de aula e os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Por fim, são apresentadas as considerações finais na expectativa de termos aportado a discussão sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual na especificidade do contexto colombiano, indicando questões que merecem ser melhor observadas ao debatermos a construção de um movimento inclusivo que não se contente apenas pelo avanço de documentos legislativos, mas se preocupando essencialmente com a oferta de condições adequadas que supram as singularidades apresentadas pelo público que se propõe a atender, como forma de afiançar a real inclusão social e o desenvolvimento desses indivíduos.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO-POLÍTICO

Neste capítulo analisamos a gênese das reformas consagradas no movimento de “educação para todos” e na proposta da “educação inclusiva”, a partir de uma perspectiva ampla dos diversos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais, que configuraram as políticas públicas de educação desde a lógica neoliberal na sociedade capitalista contemporânea. Em seguida, apresentamos a constituição das políticas públicas de inclusão escolar na Colômbia, delineadas pelos organismos internacionais por meio de diferentes conferências e declarações. Nesse sentido, problematizamos sobre tais políticas públicas que têm ocasionado contradições e tensões no sistema educativo e especificamente no universo das práticas pedagógicas.

2.1 Reformas e políticas neoliberais na América Latina

Para ter uma noção geral do panorama mundial que está na base da configuração das diferentes reformas educativas, devemos começar lembrando que no período da Guerra Fria⁹, como resposta à crise econômica, política, e social, gerada pelas diversas problemáticas desatadas nas duas guerras mundiais e demais conflitos do século XX, as grandes potências capitalistas, em especial os Estados Unidos da América, desenvolveram estratégias ideológicas para recuperar e ratificar seu poderio hegemônico ante a crise do modelo fordista de acumulação produtiva¹⁰. Tudo isto se desenvolveu mediante a organização de um novo ciclo expansivo e um novo projeto de ajuste estrutural, condensado, no âmbito do Estado, em um conjunto de reformas e políticas estabelecidas com base na doutrina sistematizadora do neoliberalismo, e

⁹ Hobsbawm (1995), denomina “Guerra Fria” ao enfrentamento constante pela hegemonia do poder mundial de duas superpotências durante período compreendido entre 1945-1991. Essas duas superpotências eram a União Soviética (URSS), representado o socialismo, e os Estados Unidos, representado o capitalismo como seu melhor e mais forte expoente. Em linhas gerais, desde o fim da Segunda Guerra Mundial até a desintegração da URSS, diferenciam-se dois processos político-econômicos experimentados em um grande número de países: o primeiro é o teorizado por Keynes, no qual a intervenção do estado em questões sociais e econômicas era uma de suas principais características, e o outro, que o conhecemos como neoliberalismo.

¹⁰ A crise do modelo fordista de acumulação capitalista está bem delineada no livro de David Harvey, *A Condição Pós Moderna* (2012). Na Parte II desse livro o autor demonstra como o processo de acumulação capitalista pautado no modelo fordista da organização social da produção entra em crise no final da década de 1960 e no início da década de 1970, sendo esse o marco histórico do início da construção de uma nova forma de acumulação por parte do capital. Essa nova forma é denominada pelo autor de acumulação flexível, na medida em que flexibiliza os processos de trabalho, os padrões de consumo de massas, a nova forma de irradiação e atuação do capital financeiro e, finalmente, novos princípios de intervenção do Estado na economia. Esse último ponto é o que mais toca o nosso objeto especificamente, na medida em que ao novo modelo de acumulação flexível corresponde a uma nova forma de ideologia, a ideologia neoliberal, que reedita os princípios liberais de não intervenção do Estado nos ditames do mercado no contexto do final do século XX e início do século XXI (HARVEY, 2012, p. 115-184).

acompanhadas com o intervencionismo dos organismos internacionais (ANDERSON, 2003; GENTILI, 1998; MARTINS, 2005).

As diferentes reformas estruturais legitimadas mediante os programas de ajustamento político-econômico, que foram fortemente vinculadas aos ideários da estratégia ideológica neoliberal, redefiniram drasticamente as funções do Estado. Segundo Ross (2002, p. 220), “a retórica neoliberal, contrária à institucionalização do Estado de bem-estar, apresenta uma argumentação de caráter meramente instrumental, relacionada às leis do capitalismo e do mercado”. Dessa forma, o Estado, até aquele momento denominado de bem-estar¹¹, passa a delinear-se primordialmente pelos interesses econômicos mais imediatos da recuperação do capital e pelas iniciativas privatizadoras das classes socialmente dominantes.

Segundo Van Parijjs esse modelo de Estado “não constitui – para o neoliberalismo instrumentalista – um compromisso ótimo entre a eficácia e a injustiça social” (apud GENTILI, 1998, p. 49). O Estado de bem-estar seria improdutivo e ineficaz dentro dos lineamentos da produção capitalista. Mesmo assim, Gentili (1998) menciona alguns argumentos utilizados por Friedrich Hayek¹², que é considerado por muitos como o mais importante dos pensadores neoliberais, ao criticar o Estado de bem-estar.

[...] os Estados chamados de bem-estar; apesar de seu qualificativo “social”, serão considerados, por Hayek, como “a-sociais”, na medida em que, paradoxal ou nem tão paradoxalmente, acabam reconstruindo a trama de um solidarismo comunitarista baseado num falso altruísmo igualitário e num ameaçador antiindividualismo, próprio da lógica coletivista tribal e contraditória em relação à ordem extensa da civilização humana competitiva (GENTILI, 1998, p. 53).

Dessa forma, os ideais de coletividade, igualdade, responsabilidade social e participação do Estado na promoção dos benefícios sociais, contrariam radicalmente os fundamentos da ideologia neoliberal. Além disso, como afirma Therborn (2003), o Estado de bem-estar tem sido atacado por estar em crise, por estar inteira e inevitavelmente subjugado por contradições internas insolúveis.

¹¹ O Estado de Bem-estar (*Welfare state*) chegou a seu auge na década de 1960 após a Segunda Guerra Mundial, e desenvolveu-se especialmente na Europa Ocidental e posteriormente em outros países e regiões do mundo. Segundo King (1998), os Estados de Bem-estar são integrados com a estrutura social e política, onde se estabelece o atendimento das necessidades individuais e coletivas dos sujeitos por meio dos alicerces sociais, enfocando como responsabilidade do Estado o “suprimento” das necessidades mínimas vitais para o ser humano como saúde, educação, habitação, lazer, cultura, estabelecendo, assim, direitos sociais.

¹² Em sua obra *O Caminho da Servidão*, Hayek sustenta a defesa do liberalismo econômico, cuja tese central “não é outra, senão, a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão. Não é causal que esta tese, defendida no início dos anos 40, seja hoje a base teórico-ideológica do neoliberalismo” (FRIGOTTO, 2005, p. 83).

É claro que a crise do Estado de bem-estar social, induzida pela piora do desempenho econômico, foi em seguida fortemente agravada pelos cortes de verbas para os serviços sociais (inclusive ensino) que as políticas de ajuste estrutural passaram a impor. Nos países com governos neoliberais, o aumento da demanda pelos serviços sociais do Estado foi respondido com a restrição de recursos para os mesmos, o que só podia resultar em déficit de atendimento, em congestionamento dos equipamentos e finalmente em perda brutal de qualidade dos serviços prestados (SINGER, 1995, p. 9-10).

Assim, o Estado passa a desempenhar o papel essencial na regulação, estabilização e abertura econômica do mercado, por meio do domínio das relações capitalistas do poder, definidas pelo padrão neoliberal que nega a responsabilidade estatal nos aspectos sociais, diminui os gastos públicos e ao mesmo tempo, ataca à democracia, a liberdade e os demais direitos sociais da cidadania. Silva (1999, p. 102), menciona que “a competição e o individualismo seriam fomentados com a desagregação dos movimentos organizados, desarticulando os mecanismos de negociação de interesses coletivos e suprimindo direitos adquiridos”.

Pela forte influência dos interesses do capital e o poder dominante da ideologia neoliberal, a fim de sustentar a todo custo a produção capitalista, modifica-se como anteriormente tínhamos apontado, os conceitos e a ação do próprio Estado (GENTILI, 2005). Portanto, para a recuperação econômica dos países capitalistas após a segunda guerra mundial e pela intervenção mínima na questão social, as políticas orientadas ideologicamente pelo neoliberalismo justificaram a ausência das mínimas garantias sociais, abandonando todos os programas assistencialistas do Estado como forma de recuperar seu próprio “equilíbrio fiscal” e de aumentar os possíveis campos de atuação para a iniciativa privada. Nessa medida, “trata-se de criar um ‘Estado mínimo’, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico” (IANNI, 2004, p. 314), ou seja, criar uma alternativa de administração estatal da economia que intervém o mínimo possível nas necessidades de controle social da voracidade do capital, deixando, assim, o mercado agir com máxima liberdade enquanto instância mediadora por excelência do desenvolvimento da sociedade.

A apologia do “Estado mínimo” corresponde, em realidade à instrumentalização máxima em favor da solução dos problemas criados no interior do capitalismo por força de suas atuais condições de desenvolvimento [...] A proposta de um ‘Estado mínimo’, exaustivamente enunciada, visaria reduzir a ação desse Estado, como é sabido, aos ‘campos tradicionais’ da educação, da saúde, da segurança pública e dos transportes (SILVA, 1996, p. 79).

Da mesma maneira, se poderia adotar para o Estado mínimo, a descrição que Marx e Engels (2002, p. 73), assinalam na *Ideologia Alemã*, onde afirmam que “[...] este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente”. No entanto, os pressupostos dos intelectuais neoliberais com seus discursos ideologizados, se centram na retórica liberal do poder de Estado nos assuntos da economia e do mercado, objetivando a acumulação de capital e a estabilidade monetária, como fim para expandir o novo ordenamento econômico e fortalecer o capitalismo. Para esses intelectuais, portanto, inexistente a luta de classes e o Estado está a serviço de toda a sociedade na medida em que a deixa ser regulada pelo mercado.

[...] O receituário neoliberal consegue ser aplicado efetivamente conforme a determinação de Friedrich Hayek: um Estado mínimo que deixe livre as forças do mercado, corte os gastos sociais, que seja capaz de executar a desregulamentação da economia, privatizações, aumento da concentração de renda favorável aos mais ricos e tente de eliminar muitas conquistas históricas do trabalhador e do consumidor, ou seja, os direitos econômicos e sociais (SILVA, 1999, p. 103).

No dinamismo desse Estado, o ideário neoliberal encontrou um horizonte favorável para sua legitimação e desenvolvimento no mundo global, com base nas relações da produção capitalista. Particularmente na América Latina, esse discurso neoliberal criticou fortemente a situação dos Estados frente aos altos déficits financeiros, a crise da dívida, a ineficiência na gerência dos serviços públicos, o crescimento dos movimentos sindicais, entre outras questões, que o ajudaram a posicionar sua doutrina e a transformar os Estados em agentes econômicos fortes para auxiliar no novo processo de acumulação do capitalismo mundial (SADER; GENTILI, 2003).

Assim, o projeto hegemônico neoliberal começou a implementar-se na América Latina, no pleno colapso socioeconômico do problema das dívidas externas, e em um contexto político de governos ditatoriais e regimes militares. Para Anderson (2003), a experimentação neoliberal sistemática iniciou-se a partir do 1970 no Chile, depois na Bolívia em 1985 e desde 1988 no México, Argentina, Venezuela e Peru. Portanto, a expansão neoliberal dá-se rapidamente por toda a América Latina e, de acordo a Kalmanovitz (1999), surge na Colômbia a partir da crise econômica de 1989, onde se leva a cabo um processo de reforma do Estado, adotando, assim, um novo modelo econômico. “Durante os primeiros anos da década dos noventa, com o governo de César Gaviria Trujillo (1990-1994) desenvolveu-se a abertura econômica a partir dos princípios do modelo neoliberal” (LONDOÑO, 2009, p. 210).

Nesse sentido, a maior parte dos países de América Latina começam adotar políticas e reformas em todas as esferas sociais, destinadas a superar supostamente a crise e o déficit público, seguindo lineamentos da ideologia neoliberal, a qual se foi expandindo progressivamente até encontrar o momento propício para fazer sentir sua presença, por meio da intervenção financeira e estrutural dos organismos internacionais. O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são os principais organismos que, por meio de empréstimos condicionados e impagáveis, incidem primeiro nas decisões econômicas e depois nas de caráter social como a educação (ARANIBAR, 2002; CHESNAIS, 1996; PORTELLA FILHO, 1994).

[...] é preciso considerar que o neoliberalismo apresenta-se como uma superestrutura jurídico-política e administrativa, legitimada e respaldada pelo poderio onipresente de poderosas organizações internacionais. Tais organizações, de que são exemplos o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além de outras agências com caráter mais localizado, como os *bancos centrais*, expandem a ideologia neoliberal para diversos setores da sociedade: artes, educação, ciências, códigos de Direito, economia política e políticas públicas, para mencionar algumas esferas da *praxis* social humana (BEZERRA, 2012, p. 24-25, grifos do autor).

De acordo com Alvarez (2009), a Colômbia é um dos países que representa o avanço dos projetos neoliberais, principalmente por possuir regimes econômicos de alta exposição em favor dos interesses do capital transnacional e pela saturação de inversão dos organismos internacionais. Assim, a crise fiscal de diversos Estados da América Latina fez com que estes ficassem impossibilitados de arcar com as responsabilidades de suas crises externas e internas. A necessidade de solucionar tal impasse com os credores nacionais e estrangeiros, levou esses Estados a negociar diretamente com os organismos internacionais, ficando a mercê de suas exigências e metas de corte de gastos sociais e “enxugamento” do Estado, para poder se recuperar.

O crescimento da dívida externa, acentuada pelo crescimento das taxas de juro e uma elevada inflação, deixou muitos países sem outra alternativa que aceitar as condições impostas pelo FMI e o BM [...] para aceder a novos créditos (necessários, em grande parte, para financiar a dívida). Tais créditos são só outorgados se os países receptores se comprometem a estabilizar suas economias e a levar a cabo importantes reformas estruturais (BONAL, 2002, p. 3).

Dessa forma, os organismos internacionais, os bancos privados e as demais corporações financeiras envolvidas, acrescentaram seu poder e dominação arbitrária aos países latino-americanos por meio das diretrizes de reestruturação neoliberal, formuladas e decididas no *Consenso de Washington*¹³ (BATISTA, 2001). Muitos economistas têm falado desse “Consenso” como uma das forças que impõem “a lógica da economia política neoliberal no mundo, propugnando o modelo de ajuste estrutural e de estabilização” (TORRES, 2005, p. 124).

O BM e o FMI intervieram profundamente nesse consenso, passando a responsabilizar-se pela complicada situação dos países de América Latina, frente à sua suposta ineficiência e incapacidade estatal para superar os diversos problemas sociais decorrentes do déficit econômico. Estes organismos formularam e implementaram uma série de políticas de reformas que condicionaram radicalmente os governos para a oportuna concretização e efetivação das medidas estabelecidas. Todas essas reformas, com visão economicista e influenciadas pela lógica neoliberal, ao serem aplicadas na particularidade da realidade da região, somente têm produzido um retrocesso social muito pronunciado com o agravamento das desigualdades e o crescimento de problemáticas socioeconômicas como a pobreza extrema e a exclusão social (BORÓN, 2003; GENTILI, 1998; SILVA, 1999).

Ademais, como afirma Borón (2003, p. 94) “o BM e o FMI são muito efetivos em pressionar para impor uma rígida disciplina fiscal na América Latina, mas suas recomendações são olímpicamente desconhecidas pelos governos dos países desenvolvidos”. Por isso, as políticas e reformas de cunho neoliberal impostas por esses organismos internacionais, que são desenhadas teoricamente para contribuir para o desenvolvimento dos países da região, têm ocultado e deixado de lado as devastadoras consequências negativas que afetaram à grande maioria da população.

A determinação e implementação dessas reformas estruturais, como única saída ao aumento do desajuste econômico e social da Colômbia e dos demais países latino-americanos, foram focalizadas essencialmente na supervalorização das relações economicistas, mediante a desregulamentação dos mercados, a abertura comercial e financeira, a privatização do setor público e a redução do poder estatal.

¹³ A expressão *Consenso de Washington* ou *Washington Consensus*, foi usado pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics. O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse “consenso” que foi realizado em novembro de 1989, inclui dez tipos específicos de reformas: “disciplina fiscal; reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro (livre determinação das taxas de juros pelo mercado e abolição dos controles de câmbio); manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração de investimentos diretos estrangeiros; privatização de empresas estatais; desregulamentação da economia; proteção a direitos autorais” (PORTELLA FILHO, 1994, p. 211).

A Colômbia é um dos países com um maior nível de exposição de sua economia à economia capitalista mundial, continuando e reafirmando as políticas neoliberais desenhadas para a região. Portanto, a única saída e forma para superar a situação de crise, é simplesmente impulsar essas reformas (ÁLVAREZ, 2009, p. 13).

Toda essa situação condicionou a diminuição do poder e das obrigações dos estados, já que nessa circunstância só se requeria um aparato público estatal que intervenha e regule as atividades econômicas, garantindo um mínimo de direitos e serviços aos cidadãos, ou seja, sucateando e precarizando dimensões essenciais, para as classes trabalhadoras, da atuação do Estado sob o capitalismo, como a saúde, a educação, a previdência social etc.

Os programas de estabilização e reforma econômica aplicados nos países latino-americanos possuem, entre eles, uma notável homogeneidade. Essa característica também pode ser identificada nas propostas de reforma educacional levadas a efeito na região. Tal regularidade verifica-se na expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos “oficiais” acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e “recomendações” do BM e do FMI têm na definição das políticas públicas destinadas a esse setor (GENTILI, 1998, p. 15).

Desta forma, as diferentes recomendações e discursos baseados nas reformas neoliberais, que foram idealizadas no Consenso de Washington e demais conferências internacionais, passam a esquematizar de maneira peculiar as políticas educacionais dos países de América Latina nos anos de 1990.

[...] Desde essa época, o discurso educacional ganha um tom salvacionista bastante peculiar, forjando-se um projeto político-ideológico que credita à educação, sob a forma mistificada, não só o abrandamento das mazelas sociais, como uma função bastante pragmática no processo de desenvolvimento econômico, marcado pelo uso intensivo de novas tecnologias produtivas. Duarte (2001, p. 47) cita que, “no contexto atualmente travado pelo capitalismo para sua perpetuação, a educação desempenha um importante papel [...]”, pois se torna difusora de valores como a solidariedade, a tolerância, sustentabilidade e empreendedorismo individual, vistos como forma de resolver os antagonismos sociais. Nessas circunstâncias, passa-se a enfatizar o aspecto humano da educação, seu potencial pacificador, redentor e democrático para a solução dos grandes entraves gestados pelo próprio agravamento da exploração capitalista (BEZERRA, 2012, p. 26-27).

Como se vê, a esfera social da educação é influenciada enormemente pela ótica economicista mediatizada pela lógica mercantil, a qual diagnostica aos sistemas educativos da

região em “uma crise de eficiência, eficácia e produtividade” (GENTILI, 1998, p. 17). Esses parâmetros comprovam que a dinâmica educacional, foi regulada pelo caráter unidimensional do mercado, a qual definia a educação como uma atividade de transmissão do conhecimento e de saberes que qualificam a ação competitiva e produtiva do indivíduo, necessária para potencializar o crescimento econômico (FRIGOTTO, 1998; GENTILI, 1998).

Os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina [...] visam à criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais (GENTILI, 1998, p. 65-66).

O discurso neoliberal, por meio das reformas e políticas públicas introduz nos sistemas educativos algumas medidas que norteiam os processos de “privatização” e “descentralização” dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILI, 1998, p. 25). Com essas medidas, as políticas educacionais tiveram como enfoque principal o desenvolvimento das capacidades básicas do ensino para a formação do *cidadão trabalhador*, obedecendo substancialmente às regras de controle da qualidade e produtividade, estabelecidas na política internacional de universalização da educação básica (UNESCO, 1990).

Da mesma forma, a “qualidade total” da educação, foi outra das medidas doutrinárias inteiramente integradas aos princípios neoliberais das reformas, a qual encontrou na necessidade de transformação social, uma de suas principais justificativas. “As características básicas da educação de qualidade total, que resumidamente são o apelo às demandas ao mercado, sob a forma do atendimento das necessidades do cliente, e o enfoque da escola antes de mais nada enquanto empresa” (BUENO, 2003, p. 75).

O termo qualidade total aproxima a escola da empresa. Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio [...] Assim, a noção de qualidade total traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnica de gerenciamento (MARRACH, 1996, p. 52).

Portanto, a esfera educacional se afasta ainda mais da sua essência social e humanista na medida em que se converte em um processo de mercantilização para as necessidades estreitas da indústria e do comércio ante as exigências da dinâmica neoliberal (GENTILI, 2005). Da mesma forma, com o intervencionismo dos organismos internacionais, legitima-se as

interferências neoliberais no desenvolvimento das políticas educacionais, as quais fazem com que a educação deixe de ser um direito social para simplesmente transformá-la em mais um produto do mercado.

Por conseguinte, Frigotto (2000, p. 79) ressalta que “o ideário neoliberal, sob as categorias da qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar”. Enfim, todos os argumentos das reformas neoliberais, envolvem a educação dentro dos ideais mercantilistas de competência, individualismo e empregabilidade, fundamentais para expandir a manutenção das relações do modo de produção e acumulação do capitalismo, e para fortalecer a hegemonia da divisão de classes que historicamente tem estado associada à condição de domínio e poder sob esse sistema de produção.

2.2 As políticas públicas de educação inclusiva na legislação colombiana

As atuais reformas educacionais emergem no bojo das transformações que atingem o mundo do trabalho e as relações sociais e produtivas, com repercussões para os processos de formação humana evidenciadas, especialmente, no momento em que “as propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado” (CIAVATTA, 2001), cujo maior objetivo é adequar os sistemas de ensino às regras das políticas de ajuste econômico à nova ordem mundial, dentro de um quadro de redefinição do cenário econômico internacional.

A reforma do sistema educacional obedece, em cada momento, às necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais mais gerais da sociedade e sua formulação e implementação estão sujeitas à correlação de forças existentes entre o poder político vigente e o conjunto das forças sociais, sobretudo as diretamente envolvidas na questão educacional (POPKEWITZ, 1997, p. 3).

Assim, ante esse cenário antagônico e contraditório de desigualdades, desequilíbrios e exclusões sociais, originado pela dinâmica estrutural do sistema capitalista e marcado pelo neoliberalismo e seus discursos sedutores para minimizar os efeitos de crises globais, surge, no plano político internacional, o ideário de uma “Educação para todos”, como um movimento na defesa da igualdade e dos direitos das populações historicamente excluídas, ou seja, grupos minoritários com variações nas suas características linguísticas, étnicas e culturais, ou que

apresentam algum tipo de deficiência e demais diferenças. Esse movimento, juntamente com os intensos debates sobre a busca e luta por uma sociedade mais justa, na direção de princípios democráticos de igualdade, equidade e respeito à diversidade, coincidiu com as diferentes reformas neoliberais no novo ciclo expansivo de ajuste estrutural, estabelecido pelas grandes potências mundiais e as organizações internacionais (GENTILI, 1998; SADER; GENTILI, 2003).

Desde então, o discurso da inclusão vem exigindo crescentemente, políticas mais focalizadas, objetivadas na equidade e na igualdade dos direitos humanos, que sejam capazes de responder às necessidades da diversidade e que garantam a inclusão dos distintos grupos excluídos da escola e da sociedade em geral.

Esse discurso [de inclusão] foi muito difundido pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, pelas Organizações Não-Governamentais - ONGs e, naturalmente, pelos documentos governamentais. O problema de fundo não é pensado em termos da natureza excludente do sistema capitalista, do padrão de acumulação [...] e das reais condições das maiorias dos povos (LEHER, 2009, p. 227).

Desta forma, o ideário de uma “Escola para todos” adquiriu importância na questão da reforma do sistema educacional, com as diferentes agendas nacionais e internacionais a partir do ano de 1990. Esse ideal concretizou-se na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que aconteceu de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. A conferência teve a participação de diversos países - entre eles Colômbia - e dos organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os quais foram coordenados especialmente pelo BM¹⁴.

O objetivo principal dessa Conferência foi essencialmente universalizar e assegurar uma Educação Básica de qualidade que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem para toda a população, lembrando que a educação é um direito fundamental de todos os homens e mulheres do mundo inteiro. De igual forma, se difunde que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a

¹⁴ Martins e Duarte (2010), ressaltam em seu texto um análise realizado por Leher (1999, p. 18) sobre a política educacional imposta pelos organismos internacionais, afirmando que “por mais paradoxal que possa parecer, o Banco Mundial se converte no ‘Ministério Mundial da Educação’ para os países periféricos, consagrando a dimensão estritamente instrumental da educação em face da nova dinâmica do capital”.

cooperação internacional” (UNESCO, 1990). Mas esse ideário pela defesa de uma escola para todos, girou em torno dos interesses das políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais, que pretendiam buscar um consenso comum mediado com discursos de igualdade e equidade, para dar uma hipotética solução às problemáticas socioeconômicas como a pobreza e a desigualdade social, que arremetiam fortemente a estabilidade dos países periféricos de América Latina.

[...] a construção de escolas inclusivas não resulta da iniciativa política nacional, em reconhecimento aos direitos dos grupos e representantes de pessoas com deficiência, mas desenrola-se, sobretudo, como adequação aos critérios internacionalmente estipulados para a concessão de empréstimos e doações financeiras, obedecendo ao movimento do capital (BEZERRA, 2012, p. 64).

Nesse sentido, a Colômbia oficializou suas ações legais propondo as diretrizes da política de uma “educação para todos”, mediante a Constituição Política de 1991, que no artigo 13 estabelece-se: “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación [...]” (COLOMBIA, 1991)¹⁵. Do mesmo modo, nos artigos 67 e 68 se expõe que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura [...] La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (COLOMBIA, 1991)¹⁶. Assim, notamos que a Colômbia oficializa na carta magna o direito da educação para toda a população, comprometendo-se especialmente em garantir este direito às pessoas com deficiência e outras capacidades ou talentos excepcionais¹⁷.

¹⁵ “Todas as pessoas nascem livres e iguais ante a lei, receberão a mesma proteção e trato das autoridades e gozarão dos mesmos direitos, liberdades e oportunidades sem nenhuma discriminação [...]” (COLOMBIA, 1991, tradução nossa).

¹⁶ “A educação é um direito da pessoa e um serviço público que tem uma função social; com ela se procura o acesso ao conhecimento, à ciência, à técnica e aos demais bens e valores da cultura [...] A educação de pessoas com limitações físicas ou mentais, ou com capacidades excepcionais, são obrigações especiais do Estado” (COLOMBIA, 1991, tradução nossa).

¹⁷ Neste ponto, é indispensável lembrar que na Colômbia, como na grande maioria dos países de América Latina e do mundo, desenvolveu-se desde a metade do século XX, a modalidade de Educação Especial e o modelo educacional de Integração, que previa a atenção escolar das pessoas com deficiência e outras NEE. Segundo Yarza (2005), nos anos de 1960 começaram a se proliferar institutos de educação especial, com a instauração da “División de Educación Especial”, do “Instituto Nacional de Ciegos (INCI)”, do “Instituto Nacional de Sordos (INSOR)” e do “Programa de Aulas Especiales en las Escuelas Regulares”. A partir dos anos de 1980 a 1990, introduziram-se na Colômbia o discurso da “Integração Educativa”, que deslocou à educação especial com o argumento que esta era uma educação institucionalizada, segregadora e assistencialista. Porém, na atualidade, com a política de educação inclusiva, desligou-se do sistema educacional colombiano todo tipo de práticas relacionadas à educação

Em seguida a essa política, se configurou no ano de 1994 a proposta de uma “educação inclusiva”. Esta é instituída na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994), e que foi baseada na consigna do respeito à diversidade, à diferença e à dignidade de todos os seres humanos, promovendo um ambiente favorável para a aquisição da “igualdade de oportunidades e participação total” (UNESCO, 1994). Dessa Conferência, resultou a *Declaração de Salamanca*, que é uma das mais importantes referências internacionais, onde se estabelecem os princípios, políticas e práticas em que se reconhece as Necessidades Educacionais Especiais dos estudantes com deficiência e outras condições atípicas. Esta declaração converteu-se em uma diretriz essencial para que os diferentes países – incluindo Colômbia – incorporarem o ideário da “educação inclusiva” nos documentos legislativos, com o princípio orientador que:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados [...] As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (UNESCO, 1994).

Nesse mesmo ano da publicação da Declaração de Salamanca, expede-se na Colômbia a *Lei Geral de Educação de 1994*, que regula até hoje o serviço público de educação. No Título III “Modalidades de atención educativa a poblaciones”¹⁸, considera-se no primeiro capítulo a “Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”¹⁹, em que proclama-se:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (COLOMBIA, 1994)²⁰.

especial, e unicamente os institutos INCI e o INSOR continuam prestando seus serviços como entidades que tem como objetivo implementar políticas e estratégias para a inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva.

¹⁸ “As modalidades de atenção educativa a populações” (tradução nossa).

¹⁹ “Educação para pessoas com limitações ou capacidades excepcionais” (tradução nossa).

²⁰ “A educação para pessoas com limitações físicas, sensoriais, psíquicas, cognoscitivas, emocionais ou com capacidades intelectuais excepcionais, é parte integrante do serviço público educativo. Os estabelecimentos educativos organizarão diretamente ou mediante convênio, ações pedagógicas e terapêuticas que permitam o processo de integração acadêmica e social de ditos educandos” (COLOMBIA, 1994, tradução nossa).

Nessa medida, a partir da Lei 115, regulamenta-se o *Decreto 2082 de 1996*, que teve como marco de ação a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Em todos os artigos deste decreto estabelece-se a atenção educativa para pessoas com deficiência ou com capacidades ou talentos excepcionais. Especificamente, podemos assinalar o artigo 2, em que se engloba todo o relacionado com o decreto em menção:

La atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, será de carácter formal, no formal e informal. Se impartirá a través de un proceso de formación en instituciones educativas estatales y privadas, de manera directa o mediante convenio o de programas de educación permanente y de difusión, apropiación y respeto de la cultura, el ambiente y las necesidades particulares. Para satisfacer las necesidades educativas [...] se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades (COLOMBIA, 1996)²¹.

Em seguida, aprova-se a *Lei 361 de 1997*, a qual institui os mecanismos de integração social das pessoas com limitações. Especificamente no artigo 10 se define que “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales” (COLOMBIA, 1997)²².

Por sua vez, a *Lei 762 de 2002*, promulga na Colômbia a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, suscitada no ano de 1999, na Guatemala. Nesta lei se estabelecem os critérios e procedimentos para organizar o pessoal docente e administrativo do serviço educativo estatal que prestam as entidades territoriais e se ditam outras disposições. No artigo 11, aponta-se que: “la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio de

²¹ “A atenção educativa para pessoas com limitações ou com capacidades ou talentos excepcionais, será de caráter formal, não formal e informal. Dar-se-á por meio de um processo de formação em instituições educativas estatais e privadas, de maneira direta ou mediante convênio ou de programas de educação permanente e de difusão, apropriação e respeito da cultura, o ambiente e as necessidades particulares. Para satisfazer as necessidades educativas [...] far-se-á uso de estratégias pedagógicas, de meios e linguagens comunicativas apropriados, de experiências e de apoios didáticos, terapêuticos e tecnológicos, de uma organização dos tempos e espaços dedicados à atividade pedagógica e de flexibilidade nos requerimentos de idade, que respondam a suas particularidades” (COLOMBIA, 1994, tradução nossa).

²² “O Estado Colombiano em suas instituições de Educação Pública garantirá o acesso à educação e a capacitação nos níveis primário, secundário, profissional e técnico para as pessoas com limitação, quem para isso disporão de uma formação integral dentro do ambiente mais apropriado a suas necessidades especiais” (COLOMBIA, 1997, tradução nossa).

Educación Nacional, para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con ‘necesidades educativas especiales’” (COLOMBIA, 2002)²³.

Na *Resolução 2565 de 2003*, ditam-se os parâmetros e critérios para a prestação do serviço educativo para a população com NEE. No artigo 2 fixa-se as diretrizes para que: “Los departamentos y las entidades territoriales certificadas definirán en la secretaría de educación, o en la instancia que haga sus veces, un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales de su jurisdicción” (COLOMBIA, 2003)²⁴.

Nessa medida, o MEN apresenta desde o ano 2008 a toda a comunidade educativa, a *Guia No. 34: Cartilha de Educação Inclusiva*, como ferramenta para construir capacidade para a atenção à diversidade, no marco dos processos de autoavaliação para o melhoramento. Nesta proposta, que inaugura um enfoque institucional, incorpora-se com intensidade o conceito de inclusão, conceituando a diversidade como: “fator fundamental de supervivência e melhoramento da espécie humana” (COLOMBIA, 2008). Assim, se menciona que:

La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. Concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada, reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas (COLOMBIA, 2008, p. 9)²⁵.

²³ “A entidade territorial deve atender os critérios e parâmetros estabelecidos pelo Ministério de Educação Nacional, para fixar a planta de pessoal dos estabelecimentos que atendem a estudantes com ‘necessidades educacionais especiais’” (CÓLOMBIA, 2002, tradução nossa).

²⁴ “Os departamentos e as entidades territoriais certificadas definirão na secretaria de educação, ou na instância que faça suas vezes, um responsável pelos aspectos administrativos e pedagógicos para a prestação do serviço educativo à população com necessidades educativas especiais de sua jurisdição” (COLÔMBIA, 2003, tradução nossa).

²⁵ “A inclusão significa atender com qualidade e equidade às necessidades comuns e específicas que apresentam os estudantes. Para consegui-lo, é necessário contar com estratégias organizativas que ofereçam respostas eficazes para abordar a diversidade. Concepções éticas que permitam considerar a inclusão como um assunto de direitos e de valores e estratégias de ensino flexíveis e inovadoras que permitam uma educação personalizada, refletida no reconhecimento de estilos de aprendizagem e capacidades entre os estudantes e, de acordo, a oferta de diferentes alternativas de acesso ao conhecimento e à avaliação das competências, bem como o assumir de maneira natural, que os estudantes vão atingir diferentes níveis de desenvolvimento das mesmas” (COLÔMBIA, 2008, p. 9, tradução nossa).

Contudo, é importante ressaltar a relevância do *Decreto 366 de fevereiro de 2009*, emanado pelo MEN, que regulamenta a organização do serviço de apoio pedagógico para a atenção dos estudantes com deficiência e com capacidades ou com talentos excepcionais no marco da educação inclusiva (COLÔMBIA, 2009a). Este requerimento da educação inclusiva, em particular, tem impactado ao sistema educativo, estabelecendo uma nova visão de educação e sua relação com as pessoas com deficiência. Pois ele condiciona o surgimento de novos requerimentos e práticas de gestão para o docente, com o fim de responder de forma eficiente e efetiva às mudanças que se evidenciam no cotidiano escolar em todos os níveis do sistema educacional. Desenvolve-se a concepção do docente como um gestor das transformações sociais, o qual tem como missão fazer com que a educação esteja centralizada nos valores humanos e considere, ao mesmo tempo, a diferença dos estudantes (COLÔMBIA, 2009a). No artigo 4 se especifica que:

Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo, deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes (COLOMBIA, 2009a)²⁶.

No que segue, em julho de 2009 o Estado Colombiano ratifica a “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência” (2006), mediante a *Lei 1346 de julho de 2009*, por meio da qual se haveria de gerar as condições para avançar como nação na compreensão e na prática dos compromissos assumidos. Esta lei, com o mencionado na Convenção, faz uma mudança na perspectiva política e social para abordar as compreensões sobre “deficiência” e sua atenção, focando nos parâmetros dos Direitos Humanos (ONU, 2006).

Atualmente, com a *Lei Estatutária 1618 de fevereiro de 2013*, se estabelecem as disposições para garantir o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Especificamente no artigo 11 se menciona que:

²⁶ “Os estabelecimentos educativos que reportem matrícula de estudantes com deficiência cognitiva, motora, síndrome de Asperger ou com autismo, devem organizar, flexibilizar e adaptar o currículo, o plano de estudos e os processos de avaliação de acordo com as condições e estratégias estabelecidas nas orientações pedagógicas produzidas pelo Ministério de Educação Nacional. Assim mesmo, os docentes de nível, de grau e de área devem participar das propostas de formação sobre modelos educativos e didáticas flexíveis apropriadas para a atenção destes estudantes” (COLÔMBIA, 2009a, tradução nossa).

El MEN definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el MEN definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad (COLOMBIA, 2013)²⁷.

Diante do exposto, podemos apontar que na Colômbia existe um considerável esboço de documentos judiciais e legislativos que asseguram o direito de educação para as pessoas com deficiência e garantem sua inclusão nas escolas regulares. Mesmo assim, a maioria das leis, decretos e resoluções, respondem em certa medida, à implementação de cada uma das conferências e declarações estabelecidas pelos organismos internacionais, como uma estratégia reguladora de ordem, mediada por proposições e interesses político-econômicos de inspiração neoliberal.

A série de reformas que se desenvolveram na educação colombiana desde a década de noventa está em consonância com a agenda política internacional da lógica neoliberal mediada pelos organismos internacionais. Desta forma, a política de educação inclusiva é vinculada com os pressupostos de ajuste estrutural do neoliberalismo, o qual “impõe o rebaixamento do gasto público por aluno e a redução ou mesmo o fim do *continuum* de serviços oferecidos pela Educação Especial” (PLETSCH, 2014, p. 67, grifo do autor).

Além desse debate político-pedagógico, a Colômbia, ao longo dos últimos anos, vem sendo palco de um grande avanço, do ponto de vista legal, no direito de permitir o acesso aos estudantes com deficiência na escola e na organização dos serviços de apoio educacional. Porém, a presença física desses estudantes não garante que eles estejam participando ativamente dos processos de ensino e aprendizagem no universo da sala de aula.

De acordo com os dados das estatísticas oficiais que estão registrados no Sistema de Informação Nacional do Ministério de Educação, no ano 2013 apareceram matriculados um total de 8.887.010 estudantes em todos os níveis do sistema educacional público colombiano. Especificamente, a matrícula de estudantes com deficiência e outras NEE foi de 139.002 estudantes, ou seja, 1,5% do total registrado. A tabela 1 mostra o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência e outras NEE, desde o ano de 2009 até 2013.

²⁷ “O MEN definirá a política e reglamentará o esquema de atenção educativa à população com necessidades educacionais especiais, fomentando o acesso e a permanência educativa com qualidade, com um enfoque baseado na inclusão do serviço educativo. Para o anterior, o MEN definirá os acordos interinstitucionais que se requerem com os diferentes sectores sociais, de maneira que seja possível garantir a atenção educativa integral à população com deficiência” (COLÔMBIA, 2013, tradução nossa).

Tabela 1 - Matrículas de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nas escolas públicas da Colômbia de 2009 a 2013.

Ano	Deficiência intelectual	Deficiência física	Deficiência auditiva	Deficiência visual	Deficiência múltipla	Transtorno do espectro do autismo	Outras	Total
2009	74.976	4.351	9.325	12.797	6.141	1.127	-	108.717
2010	74.092	4.806	9.692	11.547	5.972	1.135	14	107.258
2011	80.601	5.056	9.887	11.415	5.843	1.225	2.126	116.153
2012	78.743	5.026	9.259	10.716	5.467	1.220	9.832	120.263
2013	85.728	6.098	9.608	13.167	5.620	1.430	17.351	139.002

Fonte: Elaboração própria, utilizando dados do Sistema de Informação Nacional do Ministério de Educação (COLÔMBIA, 2013).

Considerando os dados apresentados na tabela 1, observamos que nos últimos cinco anos houve um aumento significativo do número de matrículas de estudantes com deficiência e outras NEE, especialmente do grupo formado por estudantes com deficiência intelectual. O quantitativo destes estudantes saltou de 74.976 em 2009 para 85.728 em 2013. Estas cifras representam um indicador demasiado alto, o qual nos faz duvidar se todos esses estudantes apresentavam realmente um diagnóstico fechado de deficiência intelectual. Adicionalmente, se tomamos como referente o número total de estudantes matriculados no ano de 2013, podemos assinalar que os estudantes com deficiência intelectual representam 1% das matrículas registradas nas escolas públicas da Colômbia.

No entanto, é importante ressaltar que os dados contemplados na coluna “outras”, refletem uma inconsistência no Sistema de Informação Nacional, na medida em que eles não conseguem esclarecer informações específicas com relação ao tipo de deficiência que apresentam esses estudantes.

Em linhas gerais, todas as deficiências apresentam um considerável aumento na quantidade de estudantes matriculados nas escolas públicas. Isso, de alguma forma, reflete o processo de abertura adotado pelo Estado colombiano para contemplar a política de inclusão de estudantes com deficiência e outras NEE no sistema educacional.

Contudo, o que se percebe hoje é que para além da implementação das políticas de educação inclusiva, deve-se garantir fundamentalmente as condições que efetivem o processo

de ensino e aprendizagem para todos os estudantes beneficiados por essa proposta, sobretudo nos casos dos que apresentam maiores comprometimentos, como a deficiência intelectual e/ou múltipla (GLAT; PLETSCHE, 2013). Veremos, nos capítulos seguintes, como esse processo se dá na especificidade do contexto colombiano.

3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência e a defesa do atendimento educacional às pessoas sob esta condição feitas por Lev Semionovitch Vigotski e seus colaboradores constituem-se em um dos mais importantes aportes da história da Educação Especial. Desse modo, o presente capítulo tem por finalidade discorrer sobre o conceito de deficiência e deficiência intelectual a partir da Teoria Histórico-Cultural; refletir sobre o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e, ao final, apresentar alguns resultados de pesquisas acerca das concepções e práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual.

3.1 A deficiência intelectual na perspectiva vigotskiana

Orientar ações para realizar uma análise que vise apurar conceitualmente a *deficiência* e a *deficiência intelectual* com base na Teoria Histórico-Cultural, nos remete indispensavelmente a apresentar alguns dos fundamentos teóricos marxistas que marcaram consideravelmente as investigações e hipóteses dos estudos de Vigotski. Dessa forma, começamos discutindo, de forma sucinta, a concepção materialista e dialética de Karl Marx sobre o *ser social*, que está na base do pensamento de Vigotski e a qual foi fundamental para edificar sua psicologia do psiquismo humano. Isto é indispensável para, posteriormente, compreender o conjunto de estudos acerca da *Defectologia*²⁸ que Vigotski desenvolveu durante a segunda década do século XX.

A concepção de Marx sobre a especificidade ontológica do *ser social* pode ser identificada já cedo em sua obra. Nos chamados *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, de 1844, o filósofo alemão já estabelece uma diferenciação entre o *ser natural* e o que ele chama de *ser natural humano*. Após reconhecer que o homem é um ser natural, condicionado e limitado por suas bases naturais, e por suas necessidades externas, diz Marx:

Mas o homem não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo [*für sich selbs tseiendes Wesen*], por isso, *ser genérico*, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser

²⁸ A Defectologia é um termo utilizado por Vigotski e outros autores soviéticos, no início do século XX, referente a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos e intervenções educativas, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial (BARROCO, 2007).

quanto em seu saber. Consequentemente, nem os objetos *humanos* são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado (MARX apud CHASIN, 2009, p. 92, grifos do autor).

O trecho explicita um importante postulado feito por Marx. O homem não é apenas um ser natural, ele é um ser genérico, ou seja, em seu modo de agir ele se relaciona ativamente com a natureza fundando um gênero novo, o *gênero humano*. Em outras palavras, agindo no mundo de um modo que lhe é próprio ele inaugura novas características que confirmam uma nova concretização do ser, e que cada vez mais se afastam (conforme sua ininterrupta ação) das determinações e/ou limitações estritamente naturais. Portanto, o homem se diferencia do ser natural por ser um ser *ativo*, que quanto mais atua e conhece, mais ele se afirma como homem. Ele se autoconstrói no seu gênero.

A mediação necessária para que essa diferenciação no plano do ser seja possível, Marx chama, em um primeiro momento, de *atividade humana*, e posteriormente, de *trabalho*. O trabalho, como a forma característica por meio da qual o ser humano retira da natureza os produtos que irão suprir as suas necessidades, funda uma nova forma de ser na medida em que possibilita que a relação com o meio externo vá além da mera “estabilização dos seres vivos na competição biológica com seu meio ambiente” (LUKÁCS, 2007, p. 228).

Por meio do trabalho a consciência não é mais um mero epifenômeno da reprodução biológica. A constituição orgânica avançada do homem, fruto do processo de evolução natural, torna possível a atuação ativa da consciência no processo de trabalho. Na medida em que transforma a natureza, o homem não apenas cria uma objetividade totalmente nova, que somente existia na sua consciência. Ele também transforma-se a si mesmo, aumentando o seu conhecimento com relação à legalidade natural e criando novas necessidades e possibilidades de atuação. Esse conhecimento com relação à natureza e essa constante modificação de si mesmo, são a base essencial do desenvolvimento humano. Sobre esse processo, a clássica passagem de *O Capital*, de Marx, esclarece:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente

humana. Uma abelha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1998, p. 211-212).

Com Marx, portanto, podemos delinear a base da diferenciação entre ser natural e ser natural humano, a diferença específica dessas duas formas ontológicas de manifestação do ser, o trabalho. Contudo, há uma outra consequência imanente à essa diferenciação. A forma de atuação do novo ser, sua atividade, pressupõe a vida social para se reproduzir genericamente. Vejamos como Marx analisa isso:

Assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por ele. A atividade e a fruição, são também modos de existência, segundo a atividade social e a fruição social. A essência humana da natureza está, em primeiro lugar, para o homem social, pois é primeiro aqui que ela existe para ele na condição de elo com o homem, na condição de existência sua para o outro e do outro para ele, é primeiro aqui que ela existe como fundamento da sua própria existência humana, assim como também na condição de elemento vital da efetividade humana [...] Portanto, a sociedade é a unidade essencial completada do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo da natureza levado a efeito (MARX, 2004, p. 106-107, grifos do autor).

Diz o autor, que a sociedade produz o homem e também é produzida por ele. A diferença fundamental do ser natural com o ser natural humano, é que no ser natural o modo de existência do ente, do exemplar unitário da espécie, está dado biologicamente e não vai além dessas possibilidades biológicas. Já a condição social do ser humano o impele a superar cada vez mais essa base natural por meio de sua atividade. Isso somente é possível pois a atividade nunca é somente dos indivíduos isolados, mas da ação articulada do conjunto da sociedade. Ou seja, o *homem social* é a “condição” de existência do ser natural humano, justamente porque é o seu próprio “modo de existência”.

A vida do indivíduo do *ser natural humano* só pode existir como uma “confirmação da vida social”, por meio da qual ele se apropria daquilo que foi produzido historicamente pelo gênero e atua de forma particular modificando, alterando ou desenvolvendo essa produção. Assim, as formas de pensamento, as formas de subjetividade, estão inseridas nessa teia social da produção humana ao longo da história. Nessa linha de pensamento é que Marx conclui que

“não é a consciência dos homens que determina o seu ser mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2007, p. 45).

Portanto, o homem é um ser essencialmente social; dessa forma, tudo o que ele apresenta de humano provém de suas relações sociais, ou seja, da sua vida em sociedade. O ser humano cria maneiras de se relacionar com o mundo, e toda a história individual e coletiva dos homens está ligada ao seu convívio social. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento não pode ser justificada, apenas, por fatores biológicos. O desenvolvimento ocorre a partir de diversos elementos e ações que se estabelecem ao longo da vida do sujeito. Neste processo, sem dúvida, a interação com outras pessoas desempenha um papel fundamental na formação social e cultural do homem.

Assim, todos estes postulados marxistas foram tomados por Vigotski para o desenvolvimento de seu pensamento e a formação de uma nova psicologia. Duarte (2001), chama atenção que para se compreender a obra de Vigotski é indispensável saber que este autor buscava edificar uma psicologia marxista, uma Teoria Histórico-Cultural do psiquismo. Procurava um método por meio da síntese de uma concepção do homem como um ser sócio-histórico e neste contexto o trabalho é considerado a essência do homem, ou seja, a atividade socialmente útil é a principal via de constituição e desenvolvimento do psiquismo humano. Igualmente, segundo Oliveira (2010, p. 23), Vigotski “fundamenta-se na categoria marxiana de atividade humana, através da qual o homem se torna humano transformando a natureza para adaptá-la a si e não para o homem adaptar-se ao existente”.

Conforme Pino (2000), uma vez enunciada por Vigotski a “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” (1989, 1997a), segundo a qual toda função psicológica é anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja um acontecimento social, pode-se afirmar que o *social* e o *cultural* constituem duas categorias fundamentais na obra do autor.

O termo *social*, visto que ele é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. Quanto ao termo *cultural*, trata-se de um conceito entendido e utilizado pelos autores de formas diferentes, o que exige que seja devidamente conceitualizado no contexto próprio em que é utilizado por Vigotski. Especificar bem este termo é fundamental para precisar o outro, uma vez que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem *natural* para a ordem *cultural* (PINO, 2000, p. 47, grifos do autor).

A passagem do homem do estado de *natureza* ao estado de *cultura* é um processo cujos detalhes mal podemos imaginar e do qual pouca coisa podemos afirmar além de que se trata de algo paradoxal, uma vez que a cultura é, ao mesmo tempo, a condição e o resultado da emergência do homem como ser humano. “Isso quer dizer que a história da transformação da natureza (história cultural) é a história da humanização de Homo; portanto, trata-se de uma mesma e única história” (PINO, 2005, p. 54).

Na análise da natureza do *social* e do *cultural*, Vigotski utiliza a *história* como uma questão principal. Por meio de uma nota sintética no começo do “Manuscrito de 1929”, percebe-se que a questão da *história* é fundamental, já que nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. Assim, podemos afirmar que a questão da *história*, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do *social* e do *cultural* e é uma questão-chave no debate da relação entre *natureza* e *cultura*. Desta forma, Vigotski compreende a *história* de duas maneiras: “em termos genéricos, significa ‘uma abordagem dialética geral das coisas’; em sentido restrito, significa ‘a história humana’”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: ‘a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico’” (PINO, 2000, p. 48).

Nessas definições, notamos que a matriz que serviu de referência nas análises de Vigotski foi o materialismo histórico e dialético. Isto é fundamental pois confere coerência lógica ao conjunto das suas obras. Poder-se-ia dizer que é o eixo central delas, em particular de algumas, como a obra dedicada à análise do significado histórico da crise da psicologia (VIGOTSKI, 1996) e a consagrada à análise da história do desenvolvimento das funções mentais superiores (VIGOTSKI, 1997a).

Em poucas palavras, Pino (2000, p. 49) resume que quando Vigotski fala do significado geral de *história* apoia-se na célebre frase de Marx que diz: “a única ciência é a história”. A partir dessa frase Vigotski conclui que se a história é a única ciência, então toda ciência certamente é histórica. Nesse sentido, equivale a dizer que a ciência é produto da atividade humana. Em um meio em que ela se determina pelas condições em que se realiza, isto é, a ciência é determinada pelas condições em que é produzida.

Assim, uma vez compreendido o sentido que o conceito de *história* tem para Vigotski e o papel que esse conceito desempenha na matriz do materialismo histórico e dialético, contexto referencial do autor, é importante analisar a maneira como esse conceito permite especificar o sentido do *social* e do *cultural*. Desta forma, o termo *social* é um dos termos mais frequentemente usados por Vigotski nos seus trabalhos. O que não é de se estranhar, pois é o princípio da natureza e origem social das *funções superiores* que constitui a marca da nova

concepção de desenvolvimento psicológico que ele introduz em psicologia. Na relação do indivíduo com a sociedade, Vigotski (1989, p. 61) afirma que “no lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais”.

Pino (2000) afirma que Vigotski, num sentido mais amplo, diz que “tudo o que é cultural é social”, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do *social* se constitui em um termo de significado mais abrangente do que o termo *cultural*, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social. “Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável” (PINO, 2000, p. 53).

Conforme Pino (2000), o homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana, das mais simples das sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos *produções culturais*. Assim, de maneira sintética, Vigotski (1997a, p. 106) define a *cultura* como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Para este autor, a *cultura* é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem.

Igualmente, Vigotski (1997a) considera social um *signo* ou *símbolo* independente do organismo, como no caso do *instrumento*. Ou seja, o símbolo é uma criação do homem, como o instrumento e, como tal, faz parte da ordem da cultura e não da natureza, tendo assim uma existência independente do organismo. Dessa forma, aplica-se a ele o caráter social. Nesta questão, o autor está dizendo, em outras palavras, é que a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano *natural* para o plano *cultural*.

Shuare (1990) explica que *signo* e *instrumento* não significam a mesma coisa, mas são equivalentes em sua função de permitir ao ser humano apreender o mundo, compreendendo-o e intervindo junto a ele. O *instrumento* refere-se a tudo aquilo que pode ser usado para provocar mudanças no objeto da atividade, é o meio para a atividade externa do homem, destinado a conquistar a natureza. O *signo* é o meio para a ação psicológica sobre o comportamento, é dirigido para o interior do indivíduo. Os signos são estímulos condicionados, criados artificialmente pelo homem e que constituem um meio para dominar o comportamento. O

primeiro implica no domínio da natureza, e o segundo, no domínio do si mesmo. Conforme aponta esta autora, Vigotski privilegiou a *linguagem*²⁹ como sistema de signos mediadores das funções psicológicas superiores. A utilização de signos e instrumentos como mediadores constitui uma ação puramente humana, uma vez que o homem planeja a ação antes de executá-la, tendo nos instrumentos e signos um meio para atingir um fim.

Nesse sentido, Vigotski (1989) aponta que o evento determinante da história humana, da qual faz parte a história da criança, é a criação dos *mediadores semióticos* que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social. Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da *significação*. É a significação que confere ao *social* sua condição humana. Para Pino (2005), a questão da *mediação semiótica* é central na obra de Vigotski, tanto para explicar a relação entre o mundo da biologia e o mundo da cultura – mundo da natureza “em si” e da natureza “para o homem” –, como para explicar a *conversão* das funções naturais da criança em funções culturais. A expressão *mediação semiótica* traduz a natureza e a função do *signo*, esse meio genial inventado pelos homens. No plano do desenvolvimento cultural da criança, o mecanismo da *mediação semiótica* explica o que é essencial na natureza desse processo: 1) a re-constituição em si das características da espécie e 2) a capacitação da criança para utilizar os meios simbólicos, de maneira que possa tornar-se intérprete do mundo e comunicadora com os outros homens.

Por outro lado, a introdução das *relações sociais* como definidoras da natureza das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana do homem, constitui uma novidade no pensamento psicológico tradicional. Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo *biológico* para o campo da *cultura*, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do *social* enquanto produção humana. Este autor coloca como princípio geral da constituição cultural do homem a sexta *Tese sobre Feuerbach* de Marx e Engels, a qual afirma: “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VIGOTSKI, 1989; 1997a).

Desta maneira, para Pino (2005), a corrente histórico-cultural de Vigotski constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a *cultura* no coração da

²⁹ A linguagem, como “um signo por excelência”, tem um caráter especial nas pesquisas realizadas por Vigotski. A linguagem é um sistema simbólico riquíssimo e complexo de representação de ideias. Possibilita ao homem o intercâmbio social, conceitualizar objetos, compreender eventos mesmo quando não presente no ato, generalizar e abstrair, ordenar o real em categorias a partir dos conceitos, além de preservar, transmitir e assimilar informações e experiências acumuladas histórica e culturalmente (VIGOTSKI, 2008).

análise, mas sobretudo porque faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado *desenvolvimento cultural*, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico a um ser cultural. O *desenvolvimento cultural* também é compreendido como “o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um *ser cultural*. Fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa *significação* é o *outro*³⁰, lugar simbólico da humanidade histórica” (PINO, 2000, p. 66, grifos do autor).

Mesmo assim, ao conceber o psiquismo como um conjunto de *funções* e estas como sendo de natureza cultural, não biológica, Vigotski se distancia tanto das teorias funcionalistas e estruturalistas quanto das concepções biologizantes e mecanicistas. O termo *função*, tal como é usado por Vigotski, ajuda a conceber o psiquismo como algo dinâmico, que está sempre se (re)fazendo e em contínuo movimento. Para este autor (2000, p. 151), “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais deslocadas para o interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”. Segundo Pino (2005), uma consequência lógica do princípio geral enunciado por Vigotski, o da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano.

Nessa direção, Vigotski empreendeu uma luta teórica contra as bases antigas da Defectologia que vigoravam à sua época, as quais concebiam o desenvolvimento como algo linear e maturacionista e secundarizavam o fator cultural em favor do fator biológico. É importante esclarecer que os trabalhos de Vigotski sobre Defectologia foram elaborados de 1924 a 1932, período em que ele se dedicou às investigações científicas no Instituto de Psicologia e ao trabalho com o Comissariado do Povo de Instrução Pública, na subseção de crianças com deficiência.

É necessário dizer que sua vida [a de Vigotski] constitui-se numa trajetória de luta ideológica e teórica, que se reflete em sua busca pela criação da Psicologia e da Defectologia de fato científicos, pela criação de uma ciência materialista histórica dialética da criança *anormal* e *difícil*. Sua luta pode ser melhor compreendida quando se tomam para análise os seus textos já bastante divulgados, mas ainda merecedores de constantes estudos (BARROCO, 2007, p. 205, grifos do autor).

³⁰ Para Vigotski (1989, p. 56) o envolvimento e a função mediadora do *outro* nas relações sociais e na constituição cultural do homem é extremamente fundamental. Ele afirma: “Nós nos tornamos nós mesmos por meio dos outros”, vendo neste princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica.

Conforme Vigotski (1997b), até 1920 a deficiência era considerada somente na sua categoria de *defeito*, sendo vista como *menosvalia*. Numa visão reducionista, a criança era classificada na época, como *débil*, *imbecil* ou *idiota* e era concebida como alguém que possuía estrutura psicológica deficiente (desde o nascimento), com inteligência inadequada. Essas visões contemplavam o descrédito na superação por parte da criança, e a elas se aliavam métodos de medição de inteligência construídos pelas ações científicas da época que se pautavam somente na quantificação, sem considerar o processamento das manifestações da deficiência na criança (ROSSATO; LEONARDO, 2012).

Vigotski e seus colaboradores desenvolveram um conhecimento teórico a respeito da Defectologia, que permitiu vislumbrar uma nova perspectiva, a qual liberta os indivíduos de um determinismo biológico e os libera para realizarem suas potencialidades, objetivando a formação do homem cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996). Ao explicar a deficiência de forma naturalizada, atribuindo ao indivíduo um comprometimento biológico, tendemos a negar as possibilidades de formação de potencialidades culturais e do talento cultural, aspecto importante para Vigotski, a partir do qual o desenvolvimento real se efetiva (BARROCO; SILVA; LEAL, 2012).

No início de sua obra *Fundamentos de Defectología*, Vigotski (1997b, p. 11), aponta que todos os problemas da Defectologia colocavam-se e resolviam-se como problemas puramente quantitativos. “En Defectología se comenzó antes a calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente”. A concepção meramente aritmética da Defectologia era o traço típico da Defectologia antiga. Portanto, na reação contra esse enfoque quantitativo, a Defectologia contemporânea luta pela tese básica de que: “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*” (VIGOTSKI, 1997b, p. 12, grifo do autor).

Para Vigotski (1997b), as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, entretanto há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência, cujo desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. Uma criança cujo desenvolvimento esteja complicado por uma lesão ou alteração cromossômica não é simplesmente menos desenvolvida que as crianças de sua idade consideradas normais. Ela não se desenvolve em menor escala, mas desenvolve-se de outra forma. Não se trata de subtrair uma função, mas de desenvolver-se de modo qualitativamente diferenciado. De acordo com o autor, é preciso explicar como o homem se torna humano, deixando de ser um indivíduo da espécie biológica e tornando-se um ser particular que faz parte do gênero humano. O processo de

humanização pode ser explicado, pois o homem não se torna humanizado naturalmente, isto é, ele não nasce sabendo ser homem. Ele nasce sabendo sentir, pensar, agir socialmente, etc.; para realizar-se humano é preciso que aprenda, e isso requer a mediação do outro e de um trabalho educativo adequado.

Segundo Vigotski (1997b), assim como a criança normal em cada etapa do desenvolvimento apresenta peculiaridades na sua estrutura orgânica e na personalidade, a criança com deficiência apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto e peculiar. Uma questão fundamental para este autor foi a compressão que o desenvolvimento agravado por uma deficiência exerce um duplo papel na formação da personalidade da criança.

El hecho fundamental que encontramos en el desarrollo agravado por el defecto, es el doble papel que desempeña la insuficiencia orgánica en el proceso de ese desarrollo y de la formación de la personalidad del niño. Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado. *La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación.* Por ello, el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los *procesos compensatorios*, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño (VIGOTSKI, 1997b, p. 14, grifos nossos).

Nessa direção, Vigotski (1997b) destaca o caráter dialético da teoria e ideias de Alfred Adler (1870-1937), psiquiatra e psicólogo austríaco, fundador da escola de psicologia individual ou psicologia da personalidade. Vigotski concedeu particular importância às convicções de Adler no referente ao problema da *compensação* como força motriz do processo de desenvolvimento da criança com deficiência. Adler estruturou o sistema psicológico na teoria sobre os órgãos e funções deficientes cuja insuficiência estimula permanentemente um elevado desenvolvimento. A sensação da insuficiência dos órgãos, segundo Adler, é para o indivíduo um estímulo constante para o desenvolvimento da psique.

Si a causa de una minusvalía morfológica o funcional algún órgano no puede cumplir plenamente sus tareas, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre asumen la tarea de compensar el funcionamiento dificultado de ese órgano. Crean, sobre el órgano o la función insuficiente una sobreestructura psicológica que tiende a proteger al organismo en el punto débil, en el punto amenazado (VIGOTSKI, 1997b, p. 15).

Desta forma, o defeito converte-se em principal força motriz para o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência, estabelece o ponto final e a meta para o desenvolvimento

de todas as forças psíquicas, e orienta o processo de crescimento e formação da personalidade. Assim, junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências e as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo. Segundo Vigotski (1997b), a compensação, como reação da personalidade do defeito, dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento, substitui, sobreestrutura e nivela as funções psicológicas da pessoa com deficiência.

Para Barroco (2007), Vigotski demarca claramente que o mecanismo de compensação não seria uma questão simples de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentido, como a visão ou a audição, mas sim que a tarefa da educação seria a de introduzir o indivíduo na vida e criar compensações não no plano biológico, na constituição orgânica, mas sim nos órgãos sociais. A compensação é tomada, desta forma, como um processo a ser desenvolvido de modo positivo como na proposição de Stern (1923, p. 145 apud VIGOTSKI, 1997b, p.16) “Aquello que no me mata me hace más fuerte [...] gracias a la compensación, de la debilidad nace la fuerza, de las carencias nacen las necesidades”.

Portanto, Vigotski (1997b) considera dialeticamente que, onde há fraqueza ou déficit, também pode haver força, e que nenhum fato ou objeto é somente algo, mas contém em si o seu contrário. A deficiência não é, pois, tragédia, mas pode vir a ser um motivo de tragédia caso não ocorra o desenvolvimento da pessoa. Por um lado, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula o avanço elevado e intensificado, e cria os estímulos para elaborar uma compensação. (BARROCO; SILVA; LEAL, 2012).

Conforme Vigotski (1997b), os processos de compensação que criam a peculiaridade da personalidade na criança com deficiência estão orientados e condicionados a determinados fins. Um deles é o descenso da posição social da criança como consequência direta do defeito, ou seja, o defeito leva a um *desvio social*. A menosvalia de órgãos, segundo Adler, que conduz a compensação, cria uma particular posição psicológica para a criança. Adler denominou isto como *sentimento de inferioridade*, o qual é o complexo psicológico que surge sobre a base da degradação da posição social a causa do defeito. “*El defecto no provoca la compensación directa, sino indirectamente, a través del sentimiento de inferioridad que crea*” (VIGOTSKI, 1997b, p. 18, grifo nosso).

Assim sendo, a deficiência não é determinada unicamente pelo aspecto biológico, senão também pelo conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade. Do ponto de vista de Vigotski, há um decréscimo na vida social da pessoa com deficiência, na sua participação e nos papéis sociais que lhe são atribuídos, pelas oportunidades engendradas marcadamente nas suas supostas e deterministas limitações. Destarte, “[...] Lo que decide el

destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial” (VIGOTSKI, 1997b, p. 19).

Por tanto, el proceso de desarrollo de un niño deficiente está condicionado socialmente en forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal (VIGOTSKI, 1997b, p. 19).

Nesse sentido Vigotski (1997b), ao se posicionar sobre a questão da deficiência, atribui importância às relações sociais na conceituação e no trato da mesma. O modo como a sociedade interage com a deficiência é produzido e construído nas relações sociais. Consideramos, então, que a análise sobre a deficiência não deve pautar-se simplesmente pelos problemas orgânicos, mas sim no plano das relações sociais que limitam ou impedem, no modo como a sociedade se organiza em relação às pessoas que se diferenciam. Como chama atenção Padilha (2000, p. 206), “o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social”.

Não obstante, Adler prestou atenção ao fato de que os órgãos deficientes, cujo funcionamento tem-se dificultado a consequência de defeitos, necessariamente entram em luta, em conflito com o mundo exterior, e é a este que devem-se adaptar. Essa luta vem acompanhada com elevadas possibilidades de *supercompensação*. O aparato psíquico cria, sobre o órgão deficiente, uma sobreestrutura psíquica a partir das funções superiores que facilitam e elevam a eficiência de seu trabalho. Para este autor, a sensação de insuficiência dos órgãos é para o indivíduo um estímulo constante ao desenvolvimento de sua psique. Assim, “El sentimiento o la consciencia de la minusvalía, que surge en el individuo a consecuencia del defecto, es la valoración de su posición social y está se convierte en la principal fuerza motriz del desarrollo psíquico” (VIGOTSKI, 1997b, p. 43).

[...] la psicología de A. Adler tiene un carácter revolucionario y sus conclusiones coinciden totalmente con las conclusiones de la sociología revolucionaria de Marx. [...] Adler piensa dialécticamente: el desarrollo de la personalidad es impulsado por la contradicción; el defecto, la inadaptación, la insuficiencia, no es solo un menos, una deficiencia, una magnitud negativa, sino también un estímulo para la supercompensación. Adler deduce ‘la ley psicológica fundamental sobre la transformación dialéctica de la insuficiencia orgánica, a través del sentimiento subjetivo de inferioridad, en aspiraciones psíquicas a la compensación y la supercompensación’ (ADLER, 1927 apud VIGOTSKI, 1997b, p. 44).

A teoria da *supercompensação* tem fundamental importância e serve de base psicológica para a teoria e prática da educação de crianças com deficiência. Essa educação deve-se basear em uma elevada noção da personalidade humana, na compreensão de sua unidade e integridade orgânica. A educação de estudantes com deficiência igualmente deve-se centrar em que, simultaneamente, com o defeito estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, bem como as possibilidades compensatórias para superar o defeito e são estas que devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. “Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo [...]” (VIGOTSKI, 1997b, p. 47).

No entanto, outro dos problemas mais profundos e agudos da Defectologia atual é a *história do desenvolvimento cultural* da criança com deficiência. O fato de uma criança normal estar arraigada à civilização representa uma fusão única dos processos de maturação orgânica. Ambos processos de desenvolvimento –*o natural e o cultural*– coincidem e fusionam-se um ao outro, constituindo assim a formação sociobiológica da personalidade. Porém, na criança com deficiência não observa-se essa fusão; ambos processos de desenvolvimento divergem pela causa do defeito orgânico. O defeito, ao provocar a perda de algumas funções e a deterioração de alguns órgãos perturba, logicamente, o processo normal de imersão da criança na cultura. Desse modo, necessitam-se certas formas culturais peculiares, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança com deficiência (VIGOTSKI, 1997b).

Nessa direção, Vigotski (1997b, p. 28), introduz o conceito de *primitivismo* da psique infantil como o polo negativo da cultura. A criança primitiva é a criança que não tem realizado o desenvolvimento cultural ou que se encontra nos níveis mais baixos deste desenvolvimento. “[...] el débil mental está limitado en su desarrollo intelectual natural y, a consecuencia de esto, generalmente no cumple por completo el desarrollo cultural”. O primitivismo da psique e o atraso no desenvolvimento cultural podem-se combinar com a *deficiência intelectual*³¹. Ou seja, como consequência da deficiência intelectual, surge um atraso no desenvolvimento cultural da criança.

De maneira geral, o processo de desenvolvimento cultural é determinado fundamentalmente pelo domínio das ferramentas psíquicas-culturais, que foram criadas pela

³¹ Vigotski (1997b) empregou em sua obra alguns termos como *atraso mental, crianças mentalmente atrasadas, retrasados mentais, débiles e idiotas*, para referir-se à área da deficiência intelectual. Na atualidade estes termos já não são utilizados por serem considerados preconceituosos e pejorativos, mas no contexto histórico desse autor, refletia à nomenclatura científica da época.

humanidade ao longo de seu processo histórico. Assim, o primitivismo caracteriza-se pela falta de apropriação desse tipo de ferramentas e a carência de funções psicológicas superiores. A incapacidade de utilizar as funções psicológicas naturais (memória, atenção) e de dominar as ferramentas psicológicas, determina o tipo de desenvolvimento cultural de uma criança com deficiência. Desta maneira, *“El grado de primitivismo de la psique infantil, el carácter del equipamiento con herramientas psicologicoculturales y el modo de emplear las propias funciones psicológicas son los tres momentos fundamentales que definen el problema del desarrollo cultural del niño deficiente. [...]”* (VIGOTSKI, 1997b, p. 30, grifo do autor).

El hecho básico del desarrollo cultural del niño deficiente es la inadecuación, la incongruencia entre su estructura psicológica y la estructura de las formas culturales. Hace falta crear instrumentos culturales especiales adaptados a la estructura psicológica de ese niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, *porque la condición primordial y decisiva para el desarrollo cultural – precisamente la capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos – está conservada en esos niños*, su desarrollo cultural, por eso, puede recorrer caminos distintos y es, en principio, completamente posible (VIGOTSKI, 1997b, p. 32, grifo do autor).

De acordo com Vigotski (1997b), a utilização de instrumentos psicológicos é realmente essencial na conduta cultural do homem. Para este autor a deficiência deve ser compensada com a criação da necessidade em usar novos instrumentos que favoreçam as capacidades e as potencialidades humanas. O desenvolvimento cultural é, portanto, a esfera principal para a compensação da deficiência. Nas palavras de Vigotski (1997b, p. 187), *“El desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural”*.

Em concordância com os pressupostos de Vigotski, Dainêz (2009) afirma que o processo de compensação é determinado por duas forças, sendo elas as exigências sociais quanto ao desenvolvimento e a educação, e as forças intactas da psique. Subentende-se que a riqueza ou a pobreza da reserva interior da compensação é determinada pelas forças sociais e culturais, mas não podemos nos esquecer do funcionamento interno que o indivíduo apresenta na formação da compensação. A história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência é influenciada pelo social, mas não é possível ignorar o defeito que está posto pelo biológico e que, de certa forma, atrapalha o trânsito da criança. Neste sentido, temos que procurar vias alternativas que superem tais dificuldades de desenvolvimento, bem como considerar a ideia de plasticidade cerebral relacionada às inter-relações estabelecidas com o meio social.

Adicionalmente, Vigotski (1997b) explicita que o problema do desenvolvimento cultural inclui todas as questões principais do ensino escolar. Em concordância com a parte teórica em que se tem designado o passo da concepção quantitativa da Defectologia à qualitativa, a característica principal da Defectologia prática atual é a proposta de tarefas positivas para a educação. Desse modo, segundo o autor não devia-se conformar com o fato de que na escola especial da época aplicava-se simplesmente um programa reduzido da escola comum, nem com seus métodos facilitados e simplificados. Postulava que a escola especial encontrava-se na tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondam à peculiaridade de seus educandos. Pelo caráter criativo dessa escola que faziam dela uma escola de compensação social e de educação social, lhe obrigando a não adaptar-se ao defeito, mas sim a vencê-lo e superá-lo.

Dainês (2014), ressalta a importância da mudança de concepção que conduz o trabalho educativo voltado para a criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento e nas suas possibilidades. À medida que o conceito de compensação é pensado nas condições históricas e culturais para o desenvolvimento humano, ele nos leva a questionar o atendimento educacional oferecido às crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. Com isso, reiteramos a necessidade de entender as condições de inserção do estudante com deficiência no processo de ensino para transformá-las.

Por outro lado, nos referindo especificamente à *deficiência intelectual*, Vigotski (1997b) aponta que esta área é uma estrutura bastante complexa. Para orientar-se nesta estrutura é preciso dirigir a atenção ao desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, e não à natureza dos processos patológicos que estão na sua base, posto que a complexidade da estrutura aparece durante todo o processo do desenvolvimento. Para este autor, não basta dizer de uma criança que é deficiente intelectual (isto equivale a dizer “está doente”), isto só significa propor o problema, mas não resolvê-lo. Em outras palavras, há que estabelecer qual é o atraso cultural da criança, qual é sua estrutura, qual é a conexão dinâmica de seus sintomas singulares, dos complexos com os quais conforma-se o quadro de deficiência intelectual da criança e a diferença entre os tipos destas crianças.

Visto que a deficiência mental é uma estrutura complexa, torna-se preciso analisar o desenvolvimento do indivíduo deficiente e não a origem e natureza dos processos orgânicos em si. Vigotski deixa claro que não focaliza o déficit em si, mas busca compreender o processo complexo e dinâmico do

desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos deficientes. [...] (DAINÊZ, 2009, p. 32).

Para Vigotski (1997b), a dificuldade de compreender o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual decorre do fato da deficiência ser tratada como uma coisa e não como um processo, de se supor que no caso da existência de comprometimentos biológicos as crianças têm o seu desenvolvimento diretamente determinado por causas orgânicas. Este modo de olhar a deficiência desde um enfoque clínico desconsiderava o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e passível de alterações, consideração essa fundamental para entender como a criança com deficiências se comporta no grupo social e nos processos de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

El desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la “nutrición” ambiental. A causa de la deficiencia, no sintió oportunamente la influencia del ambiente circundante, a consecuencia de lo cual su retraso se acumula, se acumulan las características negativas, las complicaciones adicionales en forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica (VIGOTSKI, 1997b, p. 144).

Portanto, as dificuldades e possibilidades vitais das crianças com deficiência intelectual não são meramente ocasionadas pelo déficit orgânico, mas são marcadas fundamentalmente pela escassez de oportunidades oferecidas no ambiente social e cultural, responsável pelo desenvolvimento das suas capacidades e das funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotski (1997b), resultados de pesquisas recentes à sua época, como o método sensoriomotor de M. Montessori, demonstraram que o desenvolvimento tanto da criança normal como da criança com deficiência intelectual realiza-se a expensas dos processos e das funções psicológicas superiores.

Desta forma, é necessário criar meios auxiliares para que as pessoas com deficiência intelectual consigam formar suas funções psicológicas superiores e atingir maior nível no seu desenvolvimento cultural e simbólico. Com bases em Vigotski, De Carlo (2001) acredita que o funcionamento complexo na deficiência intelectual exige operações com signos, sendo ainda que ambos os processos dependem de experiências socioculturais e oportunidades concretas para o desenvolvimento. Logo, o caminho do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que é um processo semioticamente mediado, também no caso de crianças com deficiência intelectual, deve ser promovido pela interação social e pela apropriação das ferramentas culturais e dos instrumentos psíquicos.

No entanto, Vigotski (1997b) destaca que a nova teoria em reação às tendências intelectualistas antigas pretende levar a investigação a campos mais vastos da vida psíquica e mostra corretamente que a deficiência intelectual não é uma doença isolada do intelecto, senão que abarca a personalidade em seu conjunto. Essa nova teoria conclui que o ato intelectual na criança com deficiência intelectual manifesta, em todas as propriedades fundamentais, a mesma natureza que na criança normal.

La nueva teoría consiente en admitir sólo dos particularidades que diferencian el intelecto del débil mental del intelecto del niño normal. La primera diferencia (puramente exterior) consiste en lo siguiente: las modificaciones de las estructuras típicas del intelecto no aparecen en los niños débiles mentales en las mismas condiciones que en los niños normales de igual edad, sino ante tareas más fáciles y primitivas. La segunda diferencia cualitativa reside en que el niño débil mental piensa de modo más concreto y directo que el niño normal (VIGOTSKI, 1997b, p. 251-252).

Assim, a nova teoria trata de anular o significado do defeito intelectual ao explicar a natureza da debilidade mental infantil. Vigotski (1997b), ressalta que os dados experimentais de vários estudos pontuavam que a criança com deficiência intelectual resulta sumamente insolvente ante tarefas que exigem *mobilidade, variabilidade e reagrupamento das relações estruturais*. Essas tarefas tropeçam, por um lado, com a rigidez e escassa mobilidade da estrutura originada nessas crianças, e por outro lado, com a mobilidade insuficiente de seus sistemas psíquicos. Desta maneira, a insuficiência de mobilidade dos sistemas psíquicos das crianças com deficiência intelectual conduz a que a formação de estruturas e variáveis veja-se dificultada. “*El pensamiento abstracto, así como la imaginación, demanda una particular fluidez y movilidad de los sistemas psicológicos y, naturalmente, por eso ambos terrenos en particular están incompletamente desarrollados en el niño con retraso mental*” (VIGOTSKI, 1997b, p. 258, grifos nossos).

Igualmente, conforme Vigotski (1997b), no estudo da criança com deficiência intelectual sua *esfera motriz* apresenta uma excepcional importância. O atraso motor e a debilidade motriz podem-se combinar do modo mais diverso com a deficiência intelectual, conferindo um quadro peculiar no desenvolvimento e na conduta da criança. Por ser relativamente autônoma, independente das funções psicológicas superiores, a capacidade motriz representa com frequência a esfera central para a compensação do defeito intelectual e da correção da conduta.

Porém, de acordo com Vigotski (1997b), é importante ressaltar que no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, como no desenvolvimento de qualquer criança com outra deficiência, existem processos que surgem na raiz de que o organismo e a personalidade

da criança reagem às dificuldades e à própria deficiência, e no processo de desenvolvimento, vão elaborando uma série de funções mediante as quais compensam, equilibram e suprem as deficiências.

El principio básico en el estudio del niño con retraso mental es la tesis de que todo defecto crea estímulos para la *compensación*. Por eso, el estudio dinámico del niño retrasado no puede limitarse a establecer el grado y la gravedad de la insuficiencia, sino que debe incluir necesariamente la consideración de los procesos compensatorios (sustitutivos, sobreestructurados, correctivos) en el desarrollo y la conducta del niño (VIGOTSKI, 1997b, p. 192, grifo nosso).

Segundo Vigotski (1997b), uma das posições fundamentais e concretas que caracterizam o desenvolvimento compensatório da criança com deficiência intelectual é a tese sobre a *coletividade* como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A conduta coletiva da criança não só ativa e guia as funções psicológicas, senão que é a origem de uma forma de conduta completamente nova, a qual surgiu no período histórico do desenvolvimento da humanidade e que na estrutura da personalidade apresenta-se como função psicológica superior. “La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones [funciones psicológicas superiores], en el niño mentalmente retrasado” (VIGOTSKI, 1997b, p. 140).

Nesse sentido, Dainêz (2009) indica que o caminho para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual ou com outras deficiências está nas relações sociais, na cooperação com outros seres humanos, sendo que o social é o lugar no qual podemos agir no sentido de fazermos frente à deficiência, propiciando condições favoráveis e investimentos suficientes que sejam capazes de levar esses indivíduos a superarem o seu quadro biologicamente deficitário. Decorrente dos estudos de Vigotski, Padilha (2000) argumenta e demonstra que as limitações de desenvolvimento podem ser superadas por meio das experiências socioculturais. Por meio da relação com o outro e fazendo uso de instrumentos simbólicos, o indivíduo com deficiência intelectual tem a possibilidade de compensar suas faltas providas pela alteração biológica. A partir disso relata que “não há limitação previsível de incorporação cultural. Tudo que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos” (PADILHA, 2000, p. 199).

Finalmente, além da concepção desenvolvida pela teoria vigotskiana sobre a deficiência intelectual, é importante apresentar a definição e conseqüentemente a nomenclatura atual estabelecida pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD³², cujas publicações continuamente vêm influenciando os diversos documentos de

³² Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AADID.

organismos internacionais e documentos nacionais, os quais tem adotado a terminologia, a definição e as respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual.

Vale esclarecer que a *Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento* – AAIDD, foi fundada em 1876 e originariamente era denominada *American Association for Mental Retardation* – AAMR³³. Essa associação, até o momento, tem lançado 11 edições do manual sobre a definição e classificação de deficiência intelectual. Na última edição do manual, considera-se que a deficiência intelectual deve ser entendida como uma: “incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos” (AAIDD, 2011, p. 33).

Na ocasião da publicação da 10ª edição do manual em 2002, o termo usado era “retardo mental”, mas em 2007 foi modificado e o termo deficiência intelectual é mantido para sua 11ª edição em 2010³⁴. A substituição de um termo pelo outro foi considerado tendo em conta que o termo deficiência intelectual: a) reflete melhor a construção modificada de deficiência, descrita a partir do enfoque multidimensional, b) relaciona-se melhor com as práticas profissionais atuais, centradas em condutas funcionais e fatores contextuais, c) é menos ofensivo para as pessoas com deficiência, d) é mais coerente com a terminologia internacional (AAIDD, 2011, p. 29).

Na 11ª edição da AAIDD foram redimensionadas as cinco premissas que orientam a sua aplicação, devendo ser relevantes os aspectos relacionados aos fatores ambientais, à diversidade cultural, às potencialidades e dificuldades que poderão ser melhoradas conforme os apoios oportunizados, dando a chance de um desenvolvimento mais adequado para a pessoa com deficiência intelectual. Conforme a AAIDD, essas cinco premissas são:

- a) As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;
- b) A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
- c) Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
- d) Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil dos apoios necessários;

³³ *Associação Americana de Retardo Mental* – AARM.

³⁴ Para uma análise detalhada acerca das mudanças da terminologia ocorridas nas diversas revisões desta associação, sugerimos consultar Almeida (2004) e Veltrone (2011).

e) Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora (AAIDD, 2011, p. 39).

Para Braun (2012), a abordagem dessas premissas caracteriza-se como multidimensional e está organizada em dimensões com aspectos que compõem e atravessam o desenvolvimento humano quanto às habilidades intelectuais, ao comportamento, participação social, ambiente em que vive, saúde e apoios de que dispõem. Mesmo assim, Pletsch (2014) ressalta que esse sistema multidimensional almeja superar a ideia de que a deficiência intelectual é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo. Portanto, nesse modelo, a deficiência intelectual é compreendida como um fenômeno relacionado “com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação nos níveis leve, moderado, severo e profundo” (PLETSCH, 2014, p. 115).

Observamos a intenção de superar a ideia da deficiência intelectual associada à condição orgânico-estática, proposta em edições anteriores. Inclusive, indicamos que há alusão a aportes teóricos de cunho histórico-cultural, no texto proposto pela AAIDD, em trechos que citam a relevância sobre o “papel da mediação que os apoios desempenham no funcionamento individual” daquele que tem a deficiência intelectual (BRAUN, 2012, p. 115-116).

Por conseguinte, podemos apontar que apesar da visão multidimensional do conceito de deficiência intelectual definido pela AAIDD e a mediação que podem desempenhar os apoios previstos para estes sujeitos, é difícil vincular esta concepção com o referencial proposto por Vigotski. Primeiramente, porque para este autor a deficiência intelectual representa uma área muito complexa, que abarca um grupo heterogêneo de indivíduos e cuja análise deve estar centrada na gênese social e cultural do processo de desenvolvimento como um todo. Igualmente, deve-se ressaltar que o conceito sobre deficiência intelectual estabelecido pela AAIDD, todavia permanece focado no sujeito e nas suas limitações, marginalizando a relevância assumida pelos fatores sociais e culturais na determinação dessa deficiência. Vigotski centrava-se nas habilidades e potencialidades das crianças com deficiência intelectual e não em suas carências ou limitações, destacando a importância das relações sociais e da coletividade, como aspecto essencial para a compensação das insuficiências na formação da personalidade. Isto é, por meio da inserção na cultura e da participação no processo de

construção histórica que a criança com deficiência intelectual assimila as formas sociais de atuação, internalizando-as e interagindo como sujeito histórico emancipado.

3.2 O desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual

Partimos da premissa lógica do princípio geral enunciado por Vigotski, em que a história do ser humano implica um nascimento cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta das funções psicológicas superiores definidoras do humano. A dimensão essencialmente humana é constituída pelo desenvolvimento sócio-histórico e cultural, que permite ao homem sair de um estado primitivo de comportamento para um mais complexo, passando do estado biológico ao cultural. O sistema biológico e o cultural são qualitativamente diferentes, mas se desenvolvem simultânea e conjuntamente, se fundindo em um, formando um processo de desenvolvimento de um gênero muito especial. Nessa fusão, o sistema de atividade da criança é determinado em cada etapa por um grau de seu desenvolvimento orgânico e por um grau de seu domínio sobre as ferramentas – atividade, trabalho, emprego de instrumentos, linguagem – construídas e aperfeiçoadas pela humanidade (VIGOTSKI, 2000).

Segundo Carvalho (2006), o desenvolvimento do ser humano não é naturalmente determinado, mas decorre de suas interações com o meio social, na medida em que é a partir das inter-relações com o outro que o indivíduo internaliza conhecimentos, trazendo para dentro de si os valores e conceitos vivenciados fora de si e constituindo-se, disso, como uma unidade histórico-cultural inserida num universo social representado por um todo indivisível – que, vale dizer, é resultado da própria ação do homem sobre o mundo. É dessa forma, pois, que o indivíduo se desenvolve ou se transforma, e à medida que isso ocorre transforma o lugar social onde vive.

Desta forma, Vigotski aponta que o desenvolvimento do homem não é um processo previsível, universal ou linear, no qual importam apenas as mudanças progressivas, de maneira que qualquer desvio do esperado caracteriza uma interrupção. Ao contrário, essas ocorrências compõem o processo de transformação, porque o termo desenvolvimento, concedido como história e movimento, implica evolução, involução e principalmente revolução. Visto que o ser humano é social desde o nascimento e se faz indivíduo conforme sua localização na ordem da cultura, as mudanças na ontogênese têm de ser interpretadas em termos de um processo sociogenético.

Quando abordamos anteriormente a questão da deficiência, mencionamos que de acordo com Vigotski (1997b), as leis que regem o desenvolvimento das pessoas com deficiência, e em nosso caso específico com deficiência intelectual, são as mesmas das demais pessoas. Para ele, a pessoa com deficiência alcança o desenvolvimento de um modo distinto, por um caminho diferenciado e com outros meios, ou seja, é uma pessoa que se desenvolve de maneira qualitativamente diferente. Embora o autor considere que as leis do desenvolvimento sejam as mesmas para as pessoas consideradas normais e pessoas com deficiência, as relações entre as diferentes funções psíquicas podem e devem se estabelecer de forma diferenciada.

Na lei do desenvolvimento da criança com e sem deficiência, Vigotski (1997b) destaca o ambiente social onde a criança está inserida. Esse ambiente tanto pode conduzir a criança com deficiência intelectual a momentos negativos, que podem não atenuar a sua insuficiência inicial, como podem provocar o desenvolvimento das suas potencialidades. Segundo Sierra e Facci (2011), Vigotski atribui significativa importância à vida social e ao engajamento coletivo para o desenvolvimento da personalidade das pessoas com deficiência intelectual, por considerar a possibilidade de humanização destes indivíduos limitados biologicamente, mas com respectivas potencialidades a serem desenvolvidas.

Vigotski (2004), analisa em seus estudos a questão da quantidade e da qualidade no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual questionando, no início do século XX, se já não era hora de compreendermos com profundidade e veracidade todo o processo de desenvolvimento da criança, estabelecendo uma comparação deste processo com a transformação da lagarta em crisálida e de crisálida em borboleta, deduzindo assim que o que ocorre ao longo do desenvolvimento da criança são transformações qualitativas. Nesse sentido, “a deficiência intelectual, em uma criança, deve ser entendida como uma variedade, como um tipo especial de desenvolvimento, e não como uma variante quantitativa para menos do desenvolvimento normal em que o patológico ganha amplo espaço de consideração” (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 180).

Assim, Pletsch e Oliveira (2013) chamam a atenção para a necessidade de entendermos o desenvolvimento de cada ser humano de forma singular, sem comparar/avaliar o sujeito com deficiência com outro, pois cada ser humano é único. A esse respeito, cabe destacar ainda que as pessoas com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo entre si. Isto é, o grupo se diferencia entre si, assim como todos os seres humanos. Vigotski (1997b, p. 201) designa como deficiência intelectual a “[...] todo o grupo de crianças, que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar,

manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos”. Esse grupo é complexo em sua composição, considerando que as causas e a natureza da deficiência divergem muito.

No caso de crianças com deficiência intelectual, é preciso levar em consideração que existem alterações nos processos mentais, as quais interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. No entanto, de acordo com os referenciais vigotskianos, essas especificidades estão muito mais vinculadas ao processo de mediação e à qualidade da intervenção pedagógica e à forma pela qual foram tratados em suas trajetórias/histórias de vida, do que, de fato, pelas características presentes na deficiência (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 67-68).

No entanto, Pletsch (2009) aponta que para Vigotski o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros) condicionadas principalmente por determinantes biológicos e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de *processos psicológicos superiores*, nos quais se encontra a capacidade de formar conceitos.

Braun (2012) esclarece que, embora Vigotski e colaboradores como Luria aceitassem que os processos psicológicos são baseados em reflexos, eles buscaram identificar uma “unidade mínima” capaz de manter as características basilares dos processos tipicamente humanos. Nas investigações em relação à ação do homem sobre o ambiente, a unidade mínima escolhida por Vigotski foi a *mediação simbólica*. Sua explicação para tal escolha é de que, embora tanto homens quanto animais possam desenvolver-se sobre uma base reflexa do tipo estímulo-resposta, o homem não permanece restrito a esta base. O ser humano vai além dessa base reflexa ao elaborar conexões indiretas entre o estímulo que recebe e as respostas que produz, a partir de diversos elos de mediação. Nesse processo, o “reflexo simples *elementar* transforma-se num sistema reflexo *mais complexo, dinâmico*, no qual os instrumentos usados pelo homem para atuar no seu ambiente tornam-se sinais que ele então passa a usar para influenciar seu comportamento” (LURIA, 2010, p. 13, grifo nosso).

Vigotski e Luria destacam a ideia de que o desenvolvimento mental deve sempre ser visto a partir da perspectiva de um processo histórico, a partir do qual o ambiente social é cenário de processos de mediação com diversas funções psicológicas superiores. Isso nos leva à ideia, também defendida por Luria (2010), de que processos psicológicos superiores dependem de formas ativas de vida, de um ambiente apropriado e das mediações nele constituídas.

Vigotski (2000), compreende que as funções psicológicas superiores possuem dois leitos de desenvolvimento que jamais se fundem entre si, mas são indissoluvelmente unidos. Em

primeiro lugar, as funções psicológicas superiores abarcam os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, entre outros. Em segundo lugar, as funções psicológicas superiores envolvem os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, tais como: atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos. Tanto uns como outros, considerados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos do desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança.

De acordo com Vigotski e Luria (1996), é a capacidade de fazer uso de ferramentas que dá indicações do nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo e de sua capacidade de utilizar os mediadores que caracterizam a diferenciação entre os homens e os animais, e também entre uma criança e um adulto. A mediação cultural, portanto, é um aspecto primordial para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores; seu desenvolvimento é o fundamento de toda existência consciente do ser humano. A atividade de mediação se caracteriza em momentos em que a criança participa de uma situação com um adulto ou com outras crianças. Mas também pode ocorrer a partir da representação mental de um conceito já organizado pela criança para elaborar outras formas de compreensão sobre sua ação, ideia ou conceito. Sem o pensamento em conceitos, é impossível a consciência do ser humano, desta maneira a formação dos conceitos é um aspecto muito importante na teoria de Vigotski quando se aborda o tema da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para explicar as questões referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, Vigotski (2006, 2007) toma como ponto de partida o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. A aprendizagem escolar nunca parte de zero. Toda aprendizagem da criança tem uma pré-história. Assim, o processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 2006, p. 110).

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade pode-se começar a ensinar a gramática, ou que só em determinada idade o estudante é capaz de aprender álgebra. Portanto, “podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2006, p. 111).

Conforme Vigotski (2006, 2007), quando se pretende definir a efetiva relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não pode-se limitar a um único nível de desenvolvimento. Desse modo, ele determina dois níveis de desenvolvimento de uma criança. Ao primeiro destes níveis o chama de *nível de desenvolvimento real ou efetivo*, que é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007, p. 95-96). As perspectivas tradicionais davam como certo que a única indicação possível do grau de desenvolvimento mental da criança é sua atividade independente, e não a imitação, entendida de qualquer maneira. As únicas provas tomadas em consideração para indicar o desenvolvimento psicointelectual eram as que a criança superava por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração.

Ao contrário das anteriores considerações, Vigotski (2006, p. 112) considera que com auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de *desenvolvimento potencial da criança*”. O que uma criança é capaz de fazer e aprender sob a orientação de pessoas mais experientes, chama-se *zona de desenvolvimento iminente*³⁵. Essa zona é definida como:

[...] 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 (VIGOTSKI, 2007, p. 97, grifos do autor).

Para Vigotski (2006, p. 112-113), o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais de desenvolvimento. “[...] O que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos pode fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento real permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”. Por sua vez, a zona de desenvolvimento iminente

³⁵ Para Prestes (2010, p. 169), a melhor tradução para a expressão *zona blijaichego razvitia*, seria *zona de desenvolvimento iminente*, pois: “Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”.

permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. Desta maneira, o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se revelados os seus dois níveis: *o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente*.

Segundo Vigotski (2007), a zona de desenvolvimento iminente tornar-se um conceito essencial, já que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais. Este fato, tem na realidade enorme importância e põe em dúvida todas as teorias sobre a relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento na criança. Em especial, altera a tradicional concepção da orientação pedagógica desejável, onde acreditava-se que pelo uso de testes, podia-se determinar o nível de desenvolvimento mental da criança, no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados. Esse procedimento orientava ao aprendizado em direção ao desenvolvimento de ontem, em direção aos estágios de desenvolvimento já completados.

O aspecto negativo deste ponto pode demonstrar-se em relação ao ensino ministrado às crianças com deficiência intelectual. Como descrito por Vigotski (1997b, 2006, 2007), estas crianças têm pouca capacidade de pensamento abstrato. Portanto, os docentes das escolas especiais, ao adotarem o que parecia uma orientação correta, decidiram limitar todo o seu ensino no uso de métodos concretos como os meios visuais. Depois de muitas experiências, esta orientação resultou profundamente insatisfatória. Demonstrou-se que um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais e que excluísse tudo que diz respeito ao pensamento abstrato não só não ajuda a criança a superar as suas deficiências inatas, mas na realidade consolida tais deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento visual e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. A criança com deficiência intelectual, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma bem elaborada de pensamento abstrato e, precisamente, por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver nela o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

De forma similar, em crianças normais, um ensino orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai atrás desse processo. Assim, a noção da zona de desenvolvimento iminente

origina uma nova fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 114, grifos do autor).

Vigotski (2006), menciona que por uma grande quantidade de pesquisas sabe-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções *interpsíquicas*: a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções *intrapsíquicas*.

O desenvolvimento da *linguagem* serve como paradigma de todo o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem origina-se inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam em seu ambiente. Somente depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a linguagem interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança (VIGOTSKI, 2007).

De acordo com Vigotski (2006), uma característica essencial da aprendizagem é o fato dela criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Desse ponto de vista, 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 (VIGOTSKI, 2007, p. 103, grifo nosso).

Desta forma, o aspecto mais essencial da hipótese de Vigotski é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos da aprendizagem. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e segue atrás do processo da aprendizagem; desta sequência resultam, então, as zonas de desenvolvimento iminentes. Para este autor, estabelece-se a unidade, mas não a identidade entre os processos da

aprendizagem e os processos de desenvolvimento interno. Pressupõe-se que um seja convertido no outro. Assim, torna-se uma preocupação importante na pesquisa psicológica mostrar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades nas crianças (VIGOTSKI, 2007).

Contudo, a compreensão sobre as elaborações da criança, independente do seu período de vida, devem partir das análises sobre as atividades mediadas entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, e mais especificamente na zona de desenvolvimento iminente. Essa perspectiva propicia, ao processo de aprendizagem, ações mais efetivas e de acordo com o momento em desenvolvimento, entre o conceito e o conhecimento que a criança adquiriu e o que está por adquirir. Para Vigotski, o uso de *mediação* para impulsionar a zona de desenvolvimento iminente é o aspecto primordial da educação escolar, pois implica: a) a transformação de um processo interpessoal (social) em um processo intrapessoal (individual); b) os estágios de internalização dos conhecimentos – reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação; c) o papel da mediação dos “mais experientes”, que podem ser os professores ou os colegas (PLETSCH, 2009).

Compreender o conceito de *internalização* é importante no contexto escolar, já que ele lida com formas culturais e conteúdos que precisam ser apresentados pelos sujeitos. Na concepção de Vigotski (2007, p. 57), o processo de internalização configura-se como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Dito de outra forma, uma situação de interação entre a criança e seu(s) mediador(es) que, inicialmente, representa uma atividade externa, social e coletiva de exploração sobre um objeto/conceito (não necessariamente concreto) é reconstruída internamente pela criança e passa ser uma atividade individual dela, das suas estruturas de pensamento e de comportamento. É um processo que consiste em uma série de transformações, inicia com uma ação simples a qual, na medida em que é significada pelo outro, adquire sentidos para a criança em um contexto (BRAUN, 2012).

Pletsch e Oliveira (2013) afirmam que a mediação articula a significação dada a partir das relações sociais vividas e internalizadas. O conceito de mediação como referência das práticas pedagógicas com estudantes com deficiência intelectual, precisa-se ter clareza de que eles podem realizar as atividades planejadas mediante diferentes estratégias. Em alguns casos, essa mediação é direta e envolve a construção de conceitos preliminares necessários a aprendizagens seguintes. Igualmente, as autoras mencionam que o papel da escola e do professor, enquanto mediadores da construção do conhecimento por parte do estudante com deficiência intelectual, é essencial. É nesse cenário que as estratégias pedagógicas devem ser elaboradas e organizadas, de maneira a possibilitar ao estudante a aquisição e o desenvolvimento de processos superiores de aprendizagem.

Vigotski e Luria (1996) defendem a mediação como processo fundamental na apropriação do conhecimento, reforçando o papel da educação escolar e do professor no desenvolvimento humano. Desta maneira, desde a educação infantil, a ação mediadora junto às crianças com e sem deficiências deve ser intencional, planejada e sistemática. No caso daqueles com deficiência intelectual, o cuidado deve ser ampliado. Estas pessoas, como as demais, necessitam essencialmente de mediadores externos. Portanto, é no coletivo que aprendem a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo. Dependendo do modo como a pessoa que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos estudantes, pode-se tanto viabilizar quanto restringir o processo de aprendizagem, uma vez que a abstração constitui-se enquanto função mental no contexto das práticas sociais.

Conforme Beyer (2005, p. 05), o conceito da atividade de mediação é descrita como um recurso fundamental para garantir a “qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam [...]”. Para compensar as partes comprometidas pelos distúrbios ou deficiências, Vigotski (1997b) toma a educação como processo determinante para a transformação do homem biológico em homem cultural.

Para la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituido sólo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño (VIGOTSKI, 1997b, p. 134).

Segundo Góes (2002), o trabalho educativo necessita ser guiado para o domínio de atividades culturalmente relevantes que permitam a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e a possibilidade de significar o mundo. Para tanto, o princípio da compensação deve ser considerado, pois esse permite a educação direcionada às peculiaridades e regularidades do desenvolvimento da criança com deficiência e, conseqüentemente, subentende e valoriza o todo no processo de desenvolvimento.

[...] no caso da deficiência mental, são consideradas algumas técnicas e procedimentos, com ênfase na ideia de que o educador deve investir na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade, atuando para conduzi-la ao pensamento de alta generalidade, para as funções psicológicas superiores. O educador

precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado (GÓES, 2002, p.103).

Deste modo, a ideia de compensação é central no processo da aprendizagem em crianças com deficiência intelectual. Sendo assim, falar em inclusão escolar sem considerar a preocupação e o investimento do educador no desenvolvimento dos processos de compensação é um discurso inconsciente e incoerente, no qual as reais possibilidades e as diferentes formas de aprendizado do estudante especial acabam não sendo relevadas no processo de ensino.

Para haver aprendizagem da criança com deficiência mental, a escola precisa propiciar atividades que libertem os aprendizes das percepções concretas, procurando investir em condições para a formação e desenvolvimento das funções superiores, tratando a compensação como um conceito social e cultural, um desafio de apontar para as possibilidades dos alunos especiais (DAINÉZ, 2009, p. 47).

De acordo com Rossato e Leonardo (2012), um trabalho educativo para crianças com deficiência intelectual deve ser de desafios, de provocações ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (tais como atenção voluntária, memória, pensamento abstrato), e não de simples adequação e conformismo com sua apresentação. Desta forma, devemos conduzir ao estudante com deficiência por objetivos e exigências sociais, para fora de um mundo de segregação, de negação. É preciso fazer movimentar seu desenvolvimento, e para tanto as atividades escolares não devem ser apenas de adaptação às insuficiências desse estudante, mas também de luta contra elas.

Nesse sentido, Braun (2012) afirma que os processos de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente de crianças com deficiência intelectual, devem se afastar de concepções e práticas que vislumbrem inicialmente o que o estudante não sabe fazer, o que lhe falta, na deficiência em si, orgânica. Para as práticas que se propõem favorecer o desenvolvimento desses estudantes, é importante considerar que a deficiência em si e suas limitações orgânicas não são único viés, onde se criam obstáculos para a aprendizagem e sua constituição como sujeitos históricos e sociais no seu ambiente. A concepção sobre a deficiência e a forma como as situações de aprendizagem são disponibilizadas para esse estudante têm influência direta no processo de formação social e do pensamento do mesmo.

Sierra e Facci (2011), destacam a importância de a escola proporcionar um ensino que se adiante ao desenvolvimento do psiquismo da criança com deficiência intelectual. Neste processo, apresenta-se a relevância das mediações realizadas pelo professor no processo educativo que devem ser direcionadas para um *vir a ser*, para o desenvolvimento de vias

colaterais, visando ao alcance do homem cultural, desta forma, a escola cumpriria com a sua função social de socialização dos bens culturais e de humanização dos estudantes.

Nessa direção, Vigotski defendia a *educação social* fundamentada nos princípios marxistas. Entendemos que essa concepção teórico-filosófica possibilitou a constituição de uma educação humanizadora para as pessoas com deficiência intelectual, pois tinha por objetivo o desenvolvimento da pessoa com deficiência em sua totalidade, por meio da apropriação dos instrumentos intelectuais e materiais e da atuação consciente na sociedade em que estava inserida (SIERRA; FACCI, 2011).

[...] la educación social del niño con retraso profundo es el único camino científicamente válido para su educación. A la vez, es el único que también resulta capaz de recrear las funciones faltantes allí donde no existen a causa de la insuficiencia biológica del niño. Sólo la educación social puede superar la soledad de la idiocia y del retraso de grado profundo, conducir al niño con retraso profundo a través del proceso de formación del hombre, pues, según una notable expresión de L. Feuerbach, que puede ser tomada como epígrafe para la teoría sobre el desarrollo del niño anormal, lo que es absolutamente imposible para uno, es posible para dos. Nosotros añadimos: lo que es imposible en el plano del desarrollo individual, se torna posible en el plano del desarrollo social (VIGOTSKI, 1997b, p. 246-247).

Enfim, a educação social extrapola a dimensão individual e orgânica, reforçando a necessidade de mudar as práticas pedagógicas marcadas pela condição estática e pelo reducionismo, que obscurecem as possibilidades de aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual. Para romper com essa visão, há que organizar um ensino voltado para a compensação cultural da deficiência, com estratégias de intervenção que sejam proficuas na promoção da aprendizagem e que visem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como aspecto essencial para a humanização e emancipação das pessoas com deficiência.

3.3 O que dizem as pesquisas atuais sobre as concepções e práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual

Frente à escassa produção científica sobre deficiência intelectual na Colômbia, especificamente na esfera educativa, realizamos um levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras vinculadas à área da deficiência intelectual, com ênfase nas concepções e práticas pedagógicas. Para este fim, foram pesquisados trabalhos de mestrado e doutorado no período compreendido entre os anos de 2002 a 2013, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (OLIVEIRA; RUIZ, 2014).

De acordo com a produção científica brasileira de Educação Especial e mais especificamente na área da deficiência intelectual, Anache e Mitjans (2007), verificaram que existe uma quantidade irrisória de pesquisas que focam seus estudos nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa pesquisa os autores realizaram um levantamento das produções acadêmicas de mestrado e de doutorado no período de 1990 até 2005/2006, registradas no Banco de Teses do Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram encontradas 38 dissertações e 84 teses, perfazendo um total de 122 produções sobre a deficiência intelectual.

Assuntos relacionados à avaliação e ao diagnóstico, ao ensino, às interações sociais, à saúde, à inclusão e à avaliação educacional foram os temas mais contemplados. “O tema aprendizagem foi abordado em 6% dos trabalhos, demonstrando a necessidade de se construir estratégias para compreensão e aprofundamento desse aspecto visto que ele foi tratado de forma tímida pela academia brasileira” (ANACHE; MITJÁNS, 2007, p. 253). Assim mesmo, as produções que os autores classificaram como ensino-aprendizagem, tiveram uma relação de 4% das pesquisas desenvolvidas. A incidência desse tema expressa, por um lado, certo otimismo por parte dos pesquisadores sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, e por outro, indicam as dificuldades que as instituições escolares apresentam para a promoção do ensino para esses sujeitos (ANACHE; MITJÁNS, 2007).

Do mesmo modo, Bridi e Baptista (2010) analisaram a produção científica brasileira na área da Educação Especial, com ênfase na deficiência intelectual, no período de 2000 a 2010, das produções disponíveis no sítio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - Anped; no Portal Capes - Banco de Teses; no Portal Periódicos da Capes e no site Redalyc. Esse levantamento bibliográfico demonstrou uma vasta produção a partir das distintas áreas do conhecimento como a Educação, a Educação Especial e a Psicologia, identificando 49 teses de doutorado, 178 dissertações de mestrado e 53 artigos.

A partir desse esboço mais amplo e geral da produção científica disponível, referente à área da deficiência intelectual e seus desdobramentos, é possível observar a arbitrariedade presente nos processos de identificação e diagnóstico dos sujeitos com indícios de deficiência intelectual, evidenciando a falta de clareza sobre as reais dificuldades e possibilidades dos estudantes nos processos avaliativos e na busca de caminhos pedagógicos para atuar no universo da sala de aula. Nesse sentido, reconhece-se a intrínseca relação entre os processos de

identificação e diagnóstico, as possibilidades de escolarização e frequência dos estudantes nos diferentes espaços escolares (BRIDI; BAPTISTA, 2010, p. 11-12).

Munhos (2009), realizou uma pesquisa bibliográfica sobre a produção de investigações relativas ao tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual no ensino regular, em teses e dissertações produzidas pelos programas de Psicologia e Educação, no Brasil, entre os anos 2002 e 2006, tendo como base os dados disponíveis no Banco de Dados da CAPES. Como resultado chegou-se a 13 dissertações e 1 tese, que foram mapeadas e analisadas. Os temas pesquisados foram variados, porém a maioria dos trabalhos estudaram as experiências e concepções do professor sobre a inclusão escolar e a deficiência intelectual (28% das pesquisas). “Ocorreram poucos resultados (e pesquisas) sobre a aprendizagem e os avanços cognitivos das crianças com a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual” (MUNHOS, 2009, p. 92).

Outro estudo, como o desenvolvido por Antunes et al. (2010), analisa a produção científica sobre a deficiência intelectual com ênfase na escolarização e no processo de ensino e aprendizagem, publicada em periódicos especializados das áreas da Educação, Psicologia e Ciências Sociais disponíveis na base de dados do Scielo entre os anos 1994 e 2009. No que se refere à deficiência intelectual, foram identificados apenas quatro artigos (6%), o que denota uma produção ainda inexpressiva, pelo menos em periódicos das áreas mencionadas. Sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma maneira geral foram encontrados seis artigos (9%). Desses, nenhum se referia ao processo ensino e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual especificamente (ANTUNES et al., 2010, p. 469).

Portanto, percebe-se uma carência de publicações que trabalhem com maior ênfase os aspectos pedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem, inclusive nas revistas de educação. Se essas publicações são resultados de pesquisas, temos uma ideia de que pouco tem se discutido sobre a prática. Tal constatação vem reforçar a necessidade de realizar pesquisas que busquem identificar e desenvolver estratégias de ensino que viabilizem, da melhor maneira possível, o desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência intelectual (ANTUNES et al., 2010).

Por conseguinte, realizamos um levantamento bibliográfico e uma análise dos trabalhos de mestrado e doutorado na área da deficiência intelectual, que se focaram nas concepções e práticas pedagógicas no período compreendido entre os anos de 2002 a 2013, registrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nos dois bancos de dados a pesquisa desenvolveu-se por meio das palavras-chave: deficiência mental e deficiência intelectual. Realizou-se a busca com os dois termos, já que o segundo deles vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, efetivada em 2001, no Canadá, por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) - Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Todavia, somente em 2010 a AAIDD, incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação e sistema de suportes. Portanto, o uso dessa nova terminologia foi adotada por diferentes pesquisadores que desenvolveram estudos na área, especialmente depois da data de mudança do conceito.

O levantamento da produção científica na área da deficiência intelectual possibilitou encontrar 30 dissertações e 14 teses que se dedicaram exclusivamente ao estudo das concepções e das práticas pedagógicas, atingindo um total de 44 investigações desenvolvidas, aproximadamente, ao longo dos últimos 12 anos. A Tabela 2 mostra os dados específicos das pesquisas encontradas segundo o ano de publicação.

Tabela 2 - Dissertações e teses sobre as concepções e práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual registradas na BDTD e no Banco de Teses da CAPES (2002-2013).

Ano	Dissertações		Teses		Total	
	F	%	F	%	F	%
2002	2	6,7	0	0,0	2	4,5
2003	0	0,0	1	7,1	1	2,3
2004	2	6,7	2	14,3	4	9,1
2005	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2006	1	3,3	2	14,3	3	6,8
2007	2	6,7	0	0,0	2	4,5
2008	2	6,7	1	7,1	3	6,8
2009	2	6,7	0	0,0	2	4,5
2010	1	3,3	2	14,3	3	6,8
2011	7	23,3	0	0,0	7	15,9
2012	9	30,0	4	28,6	13	29,5
2013	2	6,6	2	14,3	4	9,1
TOTAL	30	100	14	100	44	99,8

Fonte: (OLIVEIRA; RUIZ, 2014, p. 9).

De acordo com os dados da Tabela 2, pode-se observar que existiu uma produção considerável de pesquisas nos anos de 2011 e 2012, período em que foram publicados 20 dos 44 trabalhos localizados. Este fato pode estar associado ao interesse e à demanda dos professores, pesquisadores e demais profissionais em analisar e discutir o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, os quais representam o público alvo da Educação

Especial que tem mais aumento no registro das matrículas durante os últimos anos no Brasil (INEP, 2012).

Da mesma forma, constatou-se que a maioria das pesquisas eram provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação (61,4%), de Psicologia (20,4%) e de Educação Especial (13,6%). As universidades que apresentaram mais registros de pesquisas, segundo a temática de estudo, foram a Universidade Federal de São Carlos com oito pesquisas (18,2%), seguida da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Federal de Uberlândia, com quatro (9,1%), e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com três investigações (6,8%). Nessa medida, é importante mencionar que a primeira universidade pode apresentar mais produções, já que ela apresenta um Programa específico de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Especial. Nas demais faculdades, “a educação especial insere-se na Pós-Graduação como linha de pesquisa, ou como objeto de estudo de outras áreas do conhecimento” (ANACHE; MITJÁNS, 2007, p. 257-258).

Em termos metodológicos, a maior parte das pesquisas adotaram como abordagem o estudo de caso com 27,2%, a abordagem descritiva com 20,5%, a pesquisa ação com 15,9%, a pesquisa experimental com 11,4%, a intervenção com 9,1%, o método etnográfico com 6,8%, e entre outras com 9,1%. Em relação ao referencial teórico, destacou-se a Teoria Histórico-Cultural como a mais abordada. Os aportes de Vigotski e seus colaboradores foram utilizados em 57,8% das pesquisas. No entanto, existiram investigações que se basearam em outros referenciais, como a teoria comportamental, com 26,6% do conjunto das produções. Igualmente houve pesquisas que não mostraram um referencial teórico definido e representaram 15,5% da totalidade dos trabalhos.

Em primeira instância, discutir-se-á o conjunto de teses e dissertações sobre deficiência intelectual que abordaram especificamente a temática das concepções. Destacamos a pesquisa de Marques (2000), que buscou compreender os efeitos de sentido da prática pedagógica e das concepções dos professores com relação aos estudantes com deficiência intelectual sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sobre a inserção dos estudantes com tal deficiência em salas regulares de ensino. Além disso, o autor analisou o funcionamento dos discursos desses professores, relacionando-os às diferentes formações discursivas historicamente constituídas sobre a deficiência intelectual e às abordagens psicológicas de cunho objetivista, subjetivista e interacionista, apreendendo seu sentido de exclusão ou de inclusão. Apontam-se assim caminhos para movimentar os significados existentes nos discursos dos professores na busca da construção de uma prática educacional menos limitante e estigmatizadora.

Ribeiro (2006) descreveu e analisou as concepções e práticas de professores do ensino fundamental que atuavam com crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular. Este estudo buscou identificar quais eram os significados que estavam regulando as práticas de educação inclusiva por parte de professores de duas escolas de Brasília. Os resultados indicaram que a inclusão escolar se constitui por um conjunto de crenças e valores, que são expressos por meio do reconhecimento das diferenças humanas, por concepções apriorísticas relacionadas ao modo como a deficiência e a identidade profissional dos professores são explicadas e pela construção de concepções e práticas que se dirigem para a possibilidade de reestruturação das formas de intervenção pedagógica, no sentido de se atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes. Tal processo parece se configurar por significações em transição, na medida em que teorias pedagógicas conservadoras vêm sendo articuladas e confrontadas com concepções e práticas que se dirigem para o ensino dialógico, desde o ponto de vista da valorização dos processos de interação, como forma de compensação da deficiência.

Balduino (2006) investigou as concepções de dez professoras da primeira fase do ensino fundamental do sistema público de ensino regular de Gurupi sobre deficiência intelectual, inclusão escolar, de forma geral, e, especificamente, inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Igualmente, buscou-se identificar a existência de apoio ou suporte por parte dos serviços públicos do estado do Tocantins às professoras, e como estas avaliam este apoio (ou sua ausência). De acordo com os dados da pesquisa, percebeu-se que para realizar a educação inclusiva dos estudantes com deficiência intelectual, é necessário trabalhar especialmente o conceito e o preconceito, assim como as crenças e concepções sobre a deficiência intelectual e as práticas pedagógicas concretas que vem sendo (ou não) utilizadas pelas professoras responsáveis pela inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Um aspecto importante, mencionado por algumas das professoras entrevistadas, para eliminar o preconceito, por exemplo, foi promover interações positivas entre todos os estudantes, valorizando as diferenças e vivenciando, na prática, interações mutuamente respeitadas.

Santos (2007) identificou os diferentes saberes presentes na prática pedagógica de professores que trabalhavam com estudantes com deficiência intelectual, na primeira série do ensino regular. Os dados coletados indicaram que as professoras possuíam um conjunto de saberes oriundos de diversas fontes, e todos eram relevantes para a sua atuação profissional, mas os saberes que mais influenciavam a prática pedagógica, com os estudantes com deficiência intelectual, em situação de ensino regular, eram os saberes pessoais e os experienciais, pois se verificou que as professoras não apresentavam formação para trabalhar com esses estudantes.

Constatou-se com este estudo, que, na falta dos saberes advindos da formação inicial, as professoras desenvolviam o trabalho com o estudante com deficiência intelectual recorrendo às suas experiências profissionais e à autoformação, construindo, assim, seus saberes experienciais.

O estudo de Ferraz (2008) analisou o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais docentes frente à inclusão em sala de aula dos estudantes com deficiência intelectual, e investigou se a experiência em trabalhar com essas crianças possibilitava mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora. Os dados desse estudo indicaram que a professora se apropriava de diversos saberes ao lidar com as situações de ensino e aprendizagem, uma vez que a atividade do cotidiano escolar possibilitava a produção e mobilização dos saberes experienciais. Assim, o saber prático da professora adquiriu objetividade ao confrontar suas certezas subjetivas com os saberes produzidos pela experiência coletiva. Constatou-se que a professora apresentava algumas limitações ao direcionar suas ações pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, compreendeu-se que o processo de constituição e mobilização dos saberes docentes frente à deficiência intelectual, envolve uma perspectiva de formação profissional que dependerá ademais da articulação dos saberes experienciais com os demais saberes, das condições apresentadas pelo contexto escolar para que a professora possa, mediante um trabalho coletivo, ter condições de continuar sua formação.

Com relação à produção científica sobre as práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual, pode-se mencionar a pesquisa de Chinalia (2006), que analisou a relação pedagógica de uma estudante com deficiência intelectual matriculada em uma sala de aula do ensino comum. A autora destacou que as relações pedagógicas vivenciadas pela estudante ocorreram em meio de um clima agradável em que a professora se mostrava comprometida com a promoção do desenvolvimento acadêmico dela, conduzindo um mesmo processo de ensino e aprendizagem para todos seus estudantes, mas atendendo a singularidade da estudante com deficiência intelectual, quanto as suas necessidades principalmente de apoio ao resolver os exercícios propostos. Nesse sentido, a vivência no contexto inclusivo possibilitou à estudante, ademais da socialização e o desenvolvimento dos conteúdos especificados, a desmistificação de que o estudante com deficiência intelectual não aprende o conteúdo desenvolvido nas escolas de ensino comum. Por conseguinte, a realidade apresentada nesta investigação indica a realização de um processo de inclusão que caminhou em meio a movimentos de superações conceituais, juntamente com uma prática pedagógica que privilegiava os processos interativos,

articulados com a significação de conteúdos, como elementos constitutivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Cathcart (2011) investigou as estratégias, mediações, interações e reorganizações que os estudantes com deficiência intelectual utilizavam para aprender no processo de inclusão. No aspecto das mediações realizadas no processo de inclusão dos sujeitos, ficou claro que a mediação é fator primordial para a aplicação e desenvolvimento do currículo como um todo. O autor indica que há uma dificuldade em distinguir, por parte dos componentes da escola, o verdadeiro papel da monitora e da própria professora titular no que se refere ao trato com o estudante com deficiência, pois não se constatou durante as observações nenhum tipo de auxílio aos professores que fizeram parte desta pesquisa, para o desenvolvimento do seu trabalho referente aos estudantes com deficiência. De maneira geral, os resultados evidenciaram um expressivo grau de envolvimento dos estudantes na maioria das atividades, e intensos momentos de esforço mental e concentração. Esse envolvimento, todavia, nem sempre resultou em efetiva aprendizagem, pois as respostas e ações que desempenharam, muitas vezes eram pensadas, decididas e executadas pelos monitores.

Moscardini (2011) observou como a escolarização do estudante com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a essas pessoas. Os resultados destacaram o distanciamento existente entre o ensino comum e a Sala de Recursos Multifuncional, o que impossibilitava a estruturação de propostas semelhantes de trabalho que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo do estudante com deficiência. Essas realidades eram pautadas pela oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples que contribuía superficialmente para o progresso acadêmico da criança, haja vista a inexistência de iniciativas que procuravam promover a adaptação curricular necessária para que esse público possa realizar as tarefas propostas tendo as suas singularidades respeitadas.

A pesquisa de Silva (2012), pautada na perspectiva sócio histórica, investigou a importância da mediação pedagógica para a aprendizagem da linguagem escrita dos estudantes com deficiência intelectual em parceria com colegas sem esse tipo de deficiência. Os resultados desta pesquisa sugerem que as estratégias de mediação desenvolvidas pelos colegas sem deficiência apresentaram-se como instrumentos importantes para a produção escrita dos estudantes com deficiência intelectual, em contexto de sala de aula. As estratégias de mediação promoveram a passagem dos níveis psicogenéticos e a ampliação do vocabulário dos estudantes.

Staud (2012) analisou o trabalho pedagógico realizado em uma escola especial destinada a estudantes com deficiência intelectual proveniente de camadas sociais superiores, com a intenção de verificar qual era o trabalho educativo realizado e se tal escola apresentava de alguma forma um ensino diferenciado. No entanto, a hipótese inicial da pesquisa, não pôde ser comprovada, uma vez que, a escola não apresentava uma proposta curricular prevista para seus estudantes e que as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, em muito pouco contribuíam para o entendimento por parte dos estudantes dos conteúdos propostos, que estavam marcados pela rotinização que gera, um processo provavelmente pouco consciente, de redução do conteúdo. Evidenciou-se que o prejuízo cognitivo dos estudantes era concebido quase que como imutável, na medida em que não se levava em consideração seus desejos como elemento fundante para a elaboração e desenvolvimento de estratégias de ensino.

Braun (2012) investigou as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual no ensino comum. Como resultado do estudo observou-se que a presença do estudante com deficiência intelectual na escola comum ainda é motivo de estranhamento. O formato da estrutura curricular indica o quanto é difícil garantir processos de ensino e aprendizagem para o estudante com deficiência intelectual. Mas a partir da colaboração estabelecida entre as professoras especialistas (da sala de recursos multifuncionais SRM e a pesquisadora) e as professoras de sala de aula, percebeu-se a relevância da complementaridade entre estratégias pedagógicas para garantir o ensino, a participação e a aprendizagem do estudante, tanto em sala de aula quanto na SRM. Essas práticas favoreceram ao estudante, na medida em que as condições de ensino passaram a ser conhecidas e consideradas para sua aprendizagem. A mediação planejada, intencional e desafiadora, em todos os ambientes da escola, foi fundamental para que se compreendesse como organizar o ensino para a aprendizagem do estudante. Sob essas condições, o estudante demonstrou sua capacidade para elaborar conceitos cotidianos e complexos, em diferentes áreas do currículo escolar.

Shimazaki (2006) comparou o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e a produção escrita de adultos deficientes intelectuais, considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento. Os resultados mostraram que, apesar de serem considerados alfabetizados, os sujeitos dessa pesquisa tinham pouco domínio do uso social da leitura e escrita, e que o grau de letramento das famílias influenciavam o acesso à leitura e escrita e, conseqüentemente, o seu uso social. Esta investigação mostrou que as pessoas com deficiência intelectual são capazes, não só de aprender a ler e escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia a dia, e capazes de elaborar as funções psíquicas superiores, quando

é oferecida uma interação de qualidade, onde o educador atue para a formação da mente, transcendendo os limites da escola e cumprindo sua função social. Ao final das análises, pode-se afirmar que por meio da mediação pedagógica, houve o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva sobre a leitura e a escrita, e a pesquisa contribuiu para algumas mudanças na realidade dos sujeitos nela inseridos.

Nessa mesma direção, destaca-se a investigação de Guebert (2013) que teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas pelo professor do ensino fundamental, que atendia um estudante com diagnóstico de deficiência intelectual. Os principais resultados encontrados foram: a não identificação da adaptação curricular, não utilização de práticas pedagógicas inovadoras, caracterizando que as estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização daqueles com deficiência intelectual não eram distintas daquelas utilizadas com as crianças comuns. Além disso, a pesquisa mostrou que as práticas de alfabetização utilizadas pelos professores refletiam uma concepção da língua escrita como um código de comunicação e que resultavam na aprendizagem da escrita de forma mecânica. Logo, a concepção de alfabetização não contemplava o aprimoramento do uso da língua de forma a caracterizá-la como processo de letramento.

Por conseguinte, foi possível perceber que a produção científica na área da deficiência intelectual, especialmente as pesquisas que envolvem as concepções e práticas pedagógicas, ainda é insuficiente. No entanto, os resultados mostram que houveram alguns avanços nas ações pedagógicas e nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento destes sujeitos.

Da mesma forma, observou-se a contribuição do referencial teórico Histórico-Cultural na fundamentação e explicação dos diferentes aspectos essenciais nos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, como a mediação pedagógica, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento iminente, entre outros. A Teoria Histórico-Cultural vem sendo a cada ano, mais divulgada e estudada nas diferentes pesquisas desenvolvidas na área da Educação Especial. A partir dessa teoria tem sido possível compreender, de uma melhor forma, a concepção sobre a deficiência, sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, evidencia-se que as ideias de Vigotski libertam os indivíduos de um determinismo biológico, dando ênfase às relações sociais, às interações entre os seres humanos e à mediação, na formação e humanização do homem cultural.

Segundo Gai (2008), com respeito à área da deficiência intelectual, ainda pode-se pesquisar muito, já que sugestões de intervenção pedagógica são necessárias e com certeza as práticas voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes sofrerão

mudanças. A possibilidade de potencialização da aprendizagem e de modificações dos discursos, das práticas e dos contextos, é necessária.

Finalmente, consideramos que é de grande importância conhecer e aprofundar cada vez mais o conhecimento produzido nas investigações científicas sobre as concepções e práticas pedagógicas como aspectos essenciais na inclusão escolar e sobretudo no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, de forma a contribuir para a construção de ações emancipadoras e práticas transformadoras, comprometidas com a formação plena de todos os indivíduos.

4 MÉTODO

Neste capítulo abordamos os diferentes aspectos dos procedimentos metodológicos selecionados e efetivados durante o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, apresentamos detalhadamente a caracterização do campo de investigação, os sujeitos participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Em princípio, ressaltamos que o presente estudo adota como matriz metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa por entender que ela possibilita, como afirma Richardson (2008), o aprofundamento da compressão de um fenômeno a partir de determinada realidade social.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2008, p. 80).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se justifica na medida em que permite descrever, analisar, interpretar e compreender, de forma articulada e profunda, a natureza dos fenômenos humanos e sociais em um contexto particular. Este tipo de pesquisa privilegia e viabiliza um caminho investigativo mais amplo, o qual favorece a análise sistemática do ambiente onde as diversas situações e fatos sociais acontecem. Do mesmo modo, contribui à compreensão das percepções, concepções, comportamentos, atitudes, ações e relações dos próprios sujeitos envolvidos na dinâmica desse ambiente concreto.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave. A presença e a interação do pesquisador com o ambiente da investigação constitui-se em um aspecto de extrema importância, já que inicialmente ajuda a estabelecer uma proximidade e familiaridade com os diferentes acontecimentos e sujeitos a ser pesquisados. Mesmo assim, a partir do contato direto e por meio do trabalho intensivo no campo de estudo, o pesquisador consegue compreender de maneira abrangente os distintos fenômenos e ações sociais que nele incidem, tentando dar sentido aos significados que os indivíduos constroem de sua realidade e interpretando a complexidade das relações sociais constituídas nessa especificidade.

Esteban (2010, p. 129) menciona que “uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos

adequadamente se são separados daqueles”. Dessa forma, o pesquisador qualitativo precisa abordar de maneira global ou holisticamente as distintas situações, experiências e inter-relações que convergem no cotidiano real, para assim alcançar uma compreensão mais profunda e refinada do universo que está sendo investigado.

Diante do exposto e tendo em vista que o objetivo de nossa investigação engloba especificamente a esfera social da educação, a abordagem qualitativa se sustenta por ser “[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

A abordagem qualitativa na área educacional abrange em maior dimensão investigações que desenvolvem objetivos focados na descrição, identificação, análise e compreensão dos diversos fenômenos e processos educativos. Segundo Braun (2012), as metodologias de pesquisa qualitativa no campo socioeducativo, são utilizadas em larga escala, para observar, analisar, descrever e, em alguns casos, propor ações sobre contextos e situações caracterizadas por desigualdades sociais reveladas, por exemplo, a partir do binômio inclusão/exclusão escolar.

Do mesmo modo, é indispensável apontar que a abordagem qualitativa contribui na formação de possíveis processos e práticas alternativas que possibilitem repensar, mudar e transformar a realidade socioeducativa estudada. Assim, cabe destacar as palavras de Esteban (2010, p. 132), ao mencionar que “o objetivo de compreender em profundidade os fenômenos educativos pode ser o primeiro passo para uma transformação real, a partir das necessidades sentidas pelos próprios protagonistas desse contexto educativo e para essa realidade”.

Particularmente esta investigação se propôs identificar e analisar como vem se dando o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, com foco nas concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no universo da sala de aula de duas escolas públicas da Colômbia. É assim que das interfaces metodológicas qualitativas adotamos a pesquisa descritiva, uma vez que esta pretende, conforme Triviños (1992, p. 110), “descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Os estudos de natureza descritiva permitem conhecer os traços específicos e característicos de um fenômeno, grupo ou ambiente social, sendo estes essenciais para o desenvolvimento do conhecimento aprofundado de uma realidade concreta.

Na visão de Netto (2006), o processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo estudado.

Portanto, na esfera educacional, a pesquisa descritiva facilita objetivar a definição de um determinado fenômeno socioeducativo e possibilita uma descrição densa e interpretativa das diferentes formas de pensar, de agir e de se relacionar dos atores sociais no contexto escolar, e mais especificamente na complexidade do cotidiano em sala de aula.

Porém, para Triviños (1992, p. 112), “os estudos descritivos são criticados, muitas vezes, porque pode existir uma exata descrição dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. [...] Às vezes, também não existe por parte do investigador um exame crítico das informações e os resultados podem ser equivocados”. Assim, tendo em vista estas e outras considerações, para que esta pesquisa propicie um maior entendimento da realidade e tenha certo grau de validade científica, estabelecemos uma delimitação do referencial teórico, das técnicas e dos instrumentos, capazes de atingir os objetivos determinados e demarcar os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados.

Por conseguinte, a abordagem qualitativa descritiva delineou o caminho desta investigação, permitindo abordar os objetivos de estudo desde uma dimensão da realidade particular, importante para a descrição e compreensão mais detalhada do universo das concepções, significações, opiniões e ações dos próprios sujeitos envolvidos no atual processo de inclusão escolar da Colômbia, para de alguma maneira, contribuir à transformação desse fenômeno concreto entendido como a instância de uma totalidade social, histórica, política e cultural.

4.1 Local da pesquisa

4.1.1 Caracterização do município e da Secretaria Municipal de Educação

O município onde se desenvolveu a investigação corresponde a capital de um departamento³⁶ situado ao sudoeste da Colômbia. A população estimada para o ano de 2014 segundo os dados de projeção do *Departamento Administrativo Nacional de Estatística*

³⁶ A Constituição Política de 1991 estabelece a Colômbia como uma República Unitária. No entanto, possui uma descentralização administrativa como parte das políticas de desenvolvimento levadas a cabo pelo governo nacional, por meio da qual grande parte da administração do Estado se reparte entre as entidades administrativo-territoriais de menor nível. Estas entidades são os *departamentos, municipios e territorios indígenas*, conformando assim a organização territorial da República (COLÔMBIA, 1991). Assim, os departamentos na Colômbia corresponderiam aos Estados no Brasil.

(DANE)³⁷ é de 650.000 habitantes (COLÔMBIA, 2005). Demograficamente, um fenômeno característico deste município é o alto índice migratório da população pertencente às zonas rurais próximas, frente à precariedade dos serviços básicos e fundamentalmente pela problemática do deslocamento forçado ocasionado na dinâmica do conflito interno armado da Colômbia.

Em relação ao aspecto econômico, as principais atividades que o município desenvolve são basicamente o comércio de produtos agrícolas e os serviços gerados em algumas pequenas indústrias de alimentos, bebidas e artesanatos manufaturados. No entanto, durante o ano de 2013 a taxa de desemprego se situou em 9,6%, o qual tem sido uma das grandes causas para o aumento considerável de atividades ilícitas como o contrabando, tráfico de drogas e a delinquência.

Por outro lado, com relação ao aspecto educacional, a Secretaria de Educação deste município contava com um total de 52 escolas públicas e um registro de 69.011 estudantes matriculados nos três níveis do sistema educativo: o pré-escolar, a educação básica primária e secundária, e a educação média (SEMPASTO, 2013)³⁸. Destaca-se no município a presença de 97 escolas privadas, 4 centros de educação especial privados, 11 universidades privadas e 1 pública. Isto demonstra o processo crescente de privatização da educação pública na Colômbia, especialmente da educação superior, que vem sendo direcionado pelas diversas reformas educativas e as políticas neoliberais estatais, as quais comprometem cada vez mais o acesso e o ensino de qualidade para toda a população.

Esta Secretaria de Educação tem sido reconhecida no cenário nacional pela relevante gestão diretiva, acadêmica e administrativa no serviço educativo oferecido nas escolas públicas do município, mediante o desenvolvimento de sistemas de avaliação, projetos de formação docente e de fomento à pesquisa. Segundo o estudo “Buenas prácticas competitivas en las ciudades colombianas”³⁹, realizado no ano de 2011 pelo Observatório do Caribe Colombiano e

³⁷ O DANE é uma entidade oficial do governo da Colômbia fundada em 1951 que tem como objetivo produzir e difundir informação estatística de qualidade em aspectos industriais, econômicos, agropecuários, demográficos e de qualidade de vida, encaminhados para a toma de decisões no país. O último censo demográfico que esta instituição realizou foi no ano de 2005. Segundo o anunciado nos recentes comunicados, pretende-se executar um novo censo para o ano 2016 junto com o Ministério da Fazenda e o Departamento Nacional de Planejamento.

³⁸ Esses dados podem ser encontrados no site do Ministério de Educação da Colômbia, especificamente no Sistema de Informação Nacional de Educação Básica e Média. Disponível em: <<http://www.mineducacion.gov.co>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

³⁹ “Boas práticas competitivas nas cidades colombianas”. Disponível em: <<http://www.ocaribe.org/>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

por Colciencias⁴⁰, o município alcançou o primeiro lugar com 44,6% das instituições educativas de educação básica e média avaliadas como de alta qualidade.

Desde o ano de 2010 a Secretaria de Educação vem implementando a política pública de inclusão escolar estabelecida pelo Ministério de Educação Nacional por meio de vários documentos legislativos indicados anteriormente. Assim, um dos decretos essenciais que vem se efetivando é o 366 de 2009, por meio do qual se regulamenta a organização do serviço de apoio pedagógico para a atenção de estudantes com deficiência e com altas habilidades ou superdotação. No artigo 12 desse decreto se especifica a contratação dos serviços de apoio:

Contratación del servicio. Las entidades territoriales certificadas contratarán la prestación de los servicios de apoyo pedagógico que requieran con organizaciones de reconocida trayectoria e idoneidad en la prestación o promoción del servicio de educación (COLOMBIA, 2009a, p. 6)⁴¹.

Dessa forma, a Secretaria de Educação concretizou seu primeiro contrato e convênio público com uma instituição de educação superior privada, reconhecida pelo trabalho e estudo na área. Não obstante, no ano de 2012, estabeleceu-se um novo convênio com outra universidade privada para a prestação de serviços de apoio nas escolas públicas, tendo em consideração a troca do governo municipal e o notável aumento das matrículas de estudantes com deficiência. Pode-se ressaltar que esta faculdade é das poucas no cenário nacional que tem um Programa de Pós-graduação com linha de pesquisa em Educação Inclusiva.

O programa que esta instituição vem executando se chama *Educação Inclusiva: um compromisso de todos*, cujo objetivo principal é estabelecer processos de organização no serviço educativo e de apoio pedagógico para a atenção de estudantes com deficiência matriculados nas instituições educativas oficiais. Em linhas gerais, o programa se focaliza nos seguintes componentes:

- Componente de sensibilización, información y difusión: promover la sensibilización y el compromiso frente a la inclusión al sistema educativo de niños y jóvenes en situación de discapacidad, por medio de movilizaciones y campañas de concientización.
- Componente pedagógico y curricular: desarrollar orientaciones pedagógicas y curriculares a los docentes para una atención educativa de calidad a los estudiantes con discapacidad, implementando metodologías

⁴⁰ Departamento Administrativo de Ciência, Tecnologia e Inovação da Colômbia – Colciencias, é o principal organismo da administração pública, responsável de formular, orientar, dirigir, coordenar, executar e implementar a política do Estado nos campos de investigação científica, tecnologia e inovação.

⁴¹ “Contratação do serviço. As entidades territoriais certificadas contratarão a prestação dos serviços de apoio pedagógico que requeiram com organizações de reconhecida trajetória e idoneidade na prestação ou promoção do serviço da educação” (COLÔMBIA, 2009a, tradução nossa).

pedagógicas flexíveis em las aulas de classe, mediante actividades conjuntas con los profesores, estudiantes y padres.

- Componente de gestión del contexto: promover alianzas y articulaciones con otras instituciones que permitan brindar alternativas de desarrollo educativo y social con equidad de oportunidades. Participar en la construcción de la política pública del municipio para atender a esta población.
- Componente de seguimiento y evaluación: implementar estrategias de seguimiento y evaluación que permitan valorar de manera sistemática y objetiva los resultados, la pertinencia y eficacia del programa. Así mismo, realizar un seguimiento constante para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad en el sistema educativo oficial (SEMPASTO, 2012, p. 86)⁴².

A equipe dessa entidade no ano de 2014 estava composta por 15 gestores escolares com formação em psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicopedagogia. Porém, considerando o número de instituições educativas que existem no município, cada um destes gestores atuava ao mesmo tempo em duas ou três escolas⁴³. Essa situação se converte em um sério problema, posto que o serviço de apoio não estava sendo desenvolvido adequadamente na especificidade das escolas junto com os professores, estudantes e pais. Do mesmo modo, isso revela a ineficiência por parte das entidades estatais frente a essa realidade e o escasso investimento de recursos públicos para a esfera educativa, contradizendo o estipulado no marco político e legislativo nacional sobre a inclusão escolar.

Segundo os dados de matrícula da Secretaria de Educação, no ano de 2013 se registraram 1.711 estudantes com deficiência e outras NEE nas escolas públicas do município. Conforme os parâmetros estabelecidos pelo Ministério de Educação Nacional, somente são registrados ao

⁴² “- Componente de sensibilização, informação e difusão: promover a sensibilização e o compromisso frente à inclusão ao sistema educativo de crianças e jovens com deficiência, por meio de mobilizações e campanhas de conscientização.

- Componente pedagógico e curricular: desenvolver orientações pedagógicas e curriculares aos docentes para uma atenção educativa de qualidade aos estudantes com deficiência, implementando metodologias pedagógicas flexíveis nas salas de aula, mediante actividades conjuntas con los profesores, estudiantes y padres.

- Componente de gestão do contexto: promover alianças e articulações com outras instituições que permitam brindar alternativas de desenvolvimento educativo e social con equidad de oportunidades. Participar na construção da política pública do município para atender a esta população.

-Componente de acompanhamento e avaliação: implementar estratégias de acompanhamento e avaliação que permitam valorar de maneira sistemática e objetiva os resultados, a pertinência e eficácia do programa. Mesmo assim, realizar um acompanhamento constante para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no sistema educativo oficial” (SEMPASTO, 2012, tradução nossa).

⁴³ Cabe ressaltar que em cada escola pública existe um profissional de apoio que é encarregado também de proporcionar o suporte educacional para a atenção dos estudantes com deficiência e outras capacidades ou talentos excepcionais.

“Sistema Integrado de Matrícula – SIMAT”⁴⁴ os estudantes com deficiência que apresentam como suporte o laudo médico no começo de cada ano escolar. Isto é essencial para que cada escola solicite e receba algum serviço de apoio por parte da entidade designada.

Tabela 3 - Matrículas de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do município no ano de 2013.

Área de deficiência	Número de estudantes	Porcentagem
Deficiência intelectual	1.093	63,9
Deficiência auditiva	142	8,3
Deficiência física	116	6,8
Deficiência visual	66	3,8
Deficiência múltipla	117	6,8
Transtorno do espectro do autismo	10	0,6
Outras	167	9,8
TOTAL	1.711	100

Fonte: Elaboração própria, utilizando dados de (SEMPASTO, 2013).

De acordo com os dados indicados na Tabela 3, observamos o número significativo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, o qual representa 63,9% do total registrado. Paralelamente, notamos que o segundo maior dado quantitativo corresponde à área das “outras” deficiências com 9,8%. Esses dados que foram disponibilizados pela Secretaria de Educação e que aparecem no Sistema de Informação Nacional do Ministério de Educação, não especificam claramente o diagnóstico dos estudantes incluídos nessa área. Provavelmente, pode se tratar de estudantes com outras NEE, que ainda não tem um diagnóstico médico fechado. Portanto, evidenciamos a falta de informações detalhadas ao respeito e as incoerências que existem no registro dos estudantes no SIMAT tanto no cenário municipal como nacional.

⁴⁴ O SIMAT é uma ferramenta do Ministério de Educação que permite organizar e controlar o processo de matrícula dos estudantes nas instituições educativas públicas do país. Este sistema é uma fonte de informação que facilita realizar ações como a inscrição dos estudantes, o registro e a atualização dos dados existentes, entre outras.

4.1.2 Escolas participantes da pesquisa

O universo desta pesquisa foi constituído por duas escolas públicas localizadas em diferentes zonas do município. Elas foram elegíveis para a investigação já que ofereciam o serviço educativo em todos os níveis: pré-escolar, educação básica primária, educação básica secundária e educação média; e dado que, de acordo com os dados da Secretaria de Educação, estas contavam com experiência em inclusão escolar e se encontravam entre as dez com maior registro de estudantes com deficiência no município (SEMPASTO, 2013). Ademais, uma delas desenvolvia e ofertava um programa de educação para jovens e adultos.

A primeira escola (Escola A) localiza-se na zona leste em um bairro periférico, de difícil acesso pela falta de pavimentação nas vias. Segundo as informações encontradas no “Proyecto Educativo Institucional - PEI”⁴⁵ da instituição, a população educacional é constituída por famílias que vivem nessa mesma zona. A maior parte delas se encontram em condição de vulnerabilidade, e correspondem a famílias que migram de municípios próximos pelo deslocamento forçado ou simplesmente na procura de moradia a baixos preços. Da mesma maneira, estas famílias convivem com diversos problemas como a falta de saneamento básico, de serviços de transporte público, de infraestrutura nas ruas, e demais questões sociais como a desintegração familiar, mães solteiras, violência doméstica, tráfico de drogas, delinquência e formação de gangues. No aspecto econômico, os habitantes se dedicam ao comércio informal, aos serviços domésticos e principalmente às atividades agrícolas.

A instituição escolar funciona em um amplo prédio dentro do qual se podem distinguir três áreas. Na primeira e segunda área se encontram duas quadras poliesportivas em má condição. Em seus arredores se situa a sala de professores, coordenadores, do profissional de apoio, a sala de arte, os laboratórios de informática, o refeitório, a cozinha, e as salas de aula do pré-escolar e da educação básica primária. Em seguida, fica a terceira área com uma quadra de esporte e um prédio de dois andares, onde se distribuem as salas de aula da educação básica secundária e educação média na parte de cima e embaixo a sala do diretor, a sala de administração e a biblioteca. Em geral, a escola apresenta uma infraestrutura física em boas condições, apesar de estar em uma zona complicada. Esta funciona no período matutino, e nos fins de semana se desenvolvem as aulas do programa para jovens e adultos.

A segunda escola (Escola B) está localizada em um bairro de fácil acesso muito próximo ao centro da cidade. A maioria das famílias dos estudantes residem perto dessa localidade e

⁴⁵ No Brasil corresponde ao Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas.

outras na zona sudeste do município. De acordo com dados apontados no Projeto Político Pedagógico da escola, a totalidade das famílias conta com todos os serviços básicos em suas residências, e 60% delas são procedentes desse mesmo município, 34% de outros municípios do departamento e de outros próximos, e 6% migraram a causa do deslocamento. Quase todos os moradores são comerciantes, trabalhadores de ofícios vários (seguranças, carpinteiros, pedreiros, eletricitas, condutores), e outros poucos são professores e policias.

A escola abarca um grande espaço distribuído em duas áreas. Na primeira se situam as duas quadras de esporte, a sala de professores, a sala de vídeo, as salas de aula do pré-escolar, o auditório, o refeitório e a cozinha. Na segunda área fica um prédio de cinco andares onde se localizam os laboratórios de informática, a biblioteca, a sala do diretor, do coordenador, do profissional de apoio, a sala de administração, de artes e todas as salas de aula da educação básica primária, educação básica secundária e da educação média. O prédio se caracteriza por ser uma edificação antiga que não tem rampa nem elevador. Esta escola atende unicamente no período vespertino.

No Quadro 1 apresentamos outras informações relevantes sobre as duas instituições educativas.

Quadro 1 - Caracterização das escolas participantes da pesquisa.

	ESCOLA A	ESCOLA B
Localização	Zona leste/periferia	Zona centro
Número de estudantes	850	789
Número de estudantes com deficiência	21	18
Número de estudantes com deficiência intelectual	15	12
Número de classes comuns	31	22
Outros espaços	<ul style="list-style-type: none"> - 1 sala de professores. - 1 sala do diretor. - 1 sala dos coordenadores. - 1 sala de administração. - 1 sala do profissional de apoio. - 3 laboratórios de informática. - 1 sala de leitura com biblioteca. - 1 sala de artes. - 1 auditório. - 1 refeitório e 1 cozinha. - 3 quadras de esportes. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 sala de professores. - 1 sala do diretor. - 1 sala do coordenador. - 1 sala de administração. - 1 sala do profissional de apoio. - 2 laboratórios de informática. - 1 sala de leitura com biblioteca. - 1 sala de artes. - 1 sala de vídeo. - 1 auditório. - 1 refeitório e 1 cozinha. - 2 quadras de esportes.
Equipe docente	<ul style="list-style-type: none"> - 30 professores oficialmente em sala de aula. - 2 professores de Educação Física. - 2 professores de educação artística. - 2 professores de informática. 	<ul style="list-style-type: none"> - 24 professores oficialmente em sala de aula. - 3 professores de Educação Física. - 2 professores de educação artística. - 2 professores de informática.
Equipe técnico-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> 1 diretor. - 2 coordenadores pedagógicos. - 1 profissional de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 diretor. - 1 coordenador pedagógico. - 1 profissional de apoio.
Funcionários	<ul style="list-style-type: none"> - 1 funcionário de serviços administrativos. - 4 funcionários de cozinha - 3 funcionários de limpeza; - 3 funcionários de segurança. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 funcionários de serviços administrativos. - 2 funcionárias de cozinha. - 2 funcionárias de limpeza. - 1 funcionário de segurança.

Fonte: Elaboração própria, tendo como base o formato utilizado na pesquisa (PLETSCH, 2009, p.117).

4.2 Participantes

Participaram deste estudo cinco estudantes com deficiência intelectual. Os critérios básicos para a escolha destes participantes foram: estudantes com diagnóstico concluído de deficiência intelectual que se encontravam regularmente matriculados na educação básica primária (1º ao 5º ano) em escolas públicas do município e que tinham no mínimo um ano de permanência nessa escola. No Quadro 2, caracterizamos esses estudantes com base nos diferentes documentos coletados no trabalho de campo.

Quadro 2 - Caracterização dos estudantes com deficiência intelectual.

IDENTIFICAÇÃO ⁴⁶	IDADE	ESCOLA	ANO DE ESCOLARIDADE	DIAGNÓSTICO CLÍNICO ⁴⁷	DESCRIÇÃO MÉDICA ⁴⁸	DESCRIÇÃO ESCOLAR ⁴⁹
Ana	6 anos	A	1º ano de educação básica primária	R620 - Retardo de maturação. F709 - Retardo mental leve. F808 - Outros transtornos de desenvolvimento da fala ou da linguagem.	- 2013: diagnosticada com deficiência intelectual e com outros transtornos da linguagem. Especificam-se as dificuldades para sua comunicação e na pronúncia das palavras. O médico encaminhou para fonoaudiologia. - 2014: Consta-se que a menina tem boa aparência física e sinais vitais estáveis. Novamente se apontam os grandes problemas na área da linguagem. O médico encaminhou para fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia.	Apresenta bastante dificuldade na escrita e na linguagem oral. Não consegue realizar traços simples de linhas, nem ligação de pontos para formar figuras. Não reconhece cores, números, nem vogais. Tem dificuldade para recortar, desenhar e pintar. Desconcentra-se facilmente nas aulas e não desenvolve as atividades segundo as indicações dadas. É muito tímida, quase nunca se relaciona com os colegas da sala de aula, e nem se interessa em jogar e fazer outro tipo de atividade com eles. Procurou-se melhorar a motricidade grossa e fina por meio de tarefas complementares em casa, e se tem recomendado à família a leitura de histórias e contos infantis para estimular a linguagem.
Maria	12 anos	A	2º ano de educação básica primária	F719 – Retardo mental moderado sem menção de comprometimento do comportamento. Transtorno Misto da Linguagem Receptivo-Expressiva.	- 2013: diagnosticada com deficiência intelectual e com outros transtornos da linguagem. Assinala-se que algumas vezes apresenta comportamentos agressivos. Foi medicada com um antipsicótico atípico. -2014: indica-se o bom estado de saúde e os graves problemas na fala. Encaminhou-se para fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia.	Apresenta grandes dificuldades na escrita e na fala. Reconhece as vogais e unicamente as consoantes “P” e “M”, associando seus sons com as palavras “Pai” e “Mãe” respectivamente. Evidencia-se problemas de psicomotricidade pela dificuldade para a realização de traços, ligação de pontos e exercícios de coordenação motora. No desenvolvimento de tarefas simples como modelagem, caligrafia e pintura, observa-se o tempo considerável que ocupa para terminar essas atividades. Mostra atitudes de solidariedade, respeito e afeto com seus colegas. Frequentou apoio especial com uma psicóloga de uma entidade pública no ano de 2013.

⁴⁶ Conforme com os procedimentos e compromissos éticos, os nomes ou siglas de todos os participantes deste estudo são fictícios para a preservação de suas identidades.

⁴⁷ O diagnóstico aqui apresentado é tal e como se consta nos laudos médicos.

⁴⁸ Esta descrição é de acordo com as informações registradas nos relatórios médicos dos anos de 2013 e 2014.

⁴⁹ Descrição com base nas informações encontradas nos históricos escolares e nas pastas individuais dos anos de 2013 e 2014.

Rosa	9 anos	A	3º ano de educação básica primária	Q909 – Síndrome de Down.	<p>- 2013: diagnosticada com síndrome de Down. Nas observações gerais se detalha que a menina apresentava baixa estatura e baixo peso. Portanto, o médico prescreveu diferentes tipos de vitaminas para melhorar seu estado. Além disso, encaminhou-se para o nutricionista, fonoaudiologia e terapia ocupacional.</p> <p>- 2014: destaca-se sua evolução positiva no crescimento. Encaminhou-se para terapia ocupacional e psicologia por apresentar alguns problemas de comportamento.</p>	<p>Tem uma boa comunicação oral. Reconhece o som das vogais e de algumas consoantes, escreve palavras simples, mas ainda não pode ler. Confunde os números, cores e letras. Tem alguma noção e distinção na aprendizagem de diferentes temáticas trabalhadas na sala de aula. Na realização das atividades depende muito da presença da professora devido a sua fácil dispersão. Desenvolve de forma adequada as tarefas de modelagem, recorte, desenho e pintura. Participa nas aulas, mas em muitas vezes fala coisas sem relação ao tema estudado. Em várias ocasiões tem agredido fisicamente a seus colegas. Demonstra diferentes comportamentos inadequados como o atraso em retornar a sala de aula depois do intervalo, suas constantes interrupções no desenvolvimento das aulas e querer se esconder sempre embaixo da sua mesa. Nota-se a falta de acompanhamento familiar. Ultimamente, tem melhorado seu relacionamento com os demais estudantes.</p>
Juliana	12 anos	B	3º ano de educação básica primária	F708 - Retardo mental leve. F801 - Transtorno expressivo de linguagem. Q02 - Microcefalia.	<p>- 2013: diagnosticada com deficiência intelectual, transtornos da linguagem e outros neurológicos. Aponta-se que a menina estava em tratamento devido a uma possível síndrome da criança hipotônica, a qual tem afetado o desenvolvimento motor.</p> <p>- 2014: especifica-se o comprometimento muscular que dificulta a movimentação e as habilidades motoras finas e grossas. Indica-se distúrbios da linguagem evidenciados nas distonias e dislalias de omissão e substituição dos fonemas. Encaminhou-se para fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional.</p>	<p>Reconhece todas as vogais e grande parte das consoantes. Lê textos simples, de forma silabada, mas sem compreensão e sentido. Por seus comprometimentos físicos, tem bastante dificuldade para escrever e traçar de forma adequada as letras. Transcreve textos e organiza pequenas frases com dificuldade. Reconhece os números até o cinquenta e realiza operações matemáticas de soma e subtração com números de uma unidade. Distingue e compreende alguns conceitos e temáticas estudadas. Demonstra interesse na aprendizagem e participa consideravelmente nas aulas. Apresenta várias faltas, sem as devidas justificativas. Não desenvolve as tarefas de casa. Sempre esquece seus cadernos e demais materiais escolares necessários para o trabalho escolar. Nota-se a falta de acompanhamento familiar. Ultimamente, evidencia-se avanços no processo de leitura.</p>

Dario	12 anos	B	5º ano de educação básica primária	F711 - Retardo mental moderado-comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento. Transtorno Misto da Linguagem Receptivo-Expressiva.	- 2013: diagnosticado com deficiência intelectual e com outros transtornos da linguagem. Assinala-se antecedentes pré-natais e perinatais com complicações durante a gestação. Consta-se o acompanhamento pelo déficit cognitivo e atraso no desenvolvimento da linguagem. Apresenta manchas hipocrômicas em região abdominal. Encaminhou-se para psicologia. - 2014: indica-se as dificuldades tanto na produção como na compreensão da linguagem. Assinala-se que a falta de habilidades comunicativas têm dificultado as relações sociais e a interação com seu entorno. Encaminhou-se para fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia.	O menino é alfabetizado, mas tem problemas na elaboração de textos com articulação entre elementos de estruturação, coesão e ortografia. Realiza leitura silábica de textos simples, com dificuldades na compressão e resolução de situações problemas. Consegue realizar operações de multiplicação e divisão com números de uma unidade. Apresenta problemas de memorização, esquecendo com facilidade as temáticas estudadas. Desenvolve as atividades na sala de aula muito concentrado, mas com alguns erros. É muito tímido e inseguro. Sempre permanece só na escola dado que seus colegas o discriminam e pouco interagem com ele. Quase não participa nas aulas. Tem certa habilidade no desenho e na pintura. Demonstra afeto e carinho com seus professores. Evidenciou-se que seus pais desenvolvem as tarefas de casa para ele. Frequentou apoio especial numa entidade privada no ano de 2013.
-------	---------	---	------------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Além dos estudantes, participaram desta pesquisa as professoras⁵⁰ que atuavam junto aos estudantes com deficiência intelectual em sala de aula e os profissionais de apoio que trabalhavam em cada escola⁵¹. No Quadro 3, apresentado a seguir, contempla-se a caracterização destes participantes.

⁵⁰ Na maioria das escolas públicas do município e no cenário nacional, existe um professor para cada ano escolar na educação básica primária, o qual tem que ministrar todas as disciplinas na sala de aula.

⁵¹ Consideramos envolver estes profissionais já que inicialmente pensamos que eles, ao proporcionar todo tipo de apoio e suporte, poderiam influenciar nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras.

Quadro 3 - Caracterização das professoras e dos profissionais de apoio.

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	ATUAÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	CURSOS DE FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA ⁵²	TEMPO DE SERVIÇO NO CAMPO EDUCATIVO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	ESCOLA
P1	F	55 anos	Pré-escolar e 1º ano de educação básica primária ⁵³	Licenciatura em educação básica primária	Especialização em pedagogia da criatividade	Não	32 anos	8 anos	2 anos	2 anos	A
P2	F	51 anos	2º ano de educação básica primária	Licenciatura em educação básica primária	Não	Não	25 anos	2 anos	4 anos	2 anos	A
P3	F	40 anos	3º, 4º e 5º ano de educação básica primária	Licenciatura em ciências naturais	Não	Sim	19 anos	11 anos	3 anos	3 anos	A
P4	F	63 anos	3º ano de educação básica primária	Licenciatura em educação básica primária	Especialização em pedagogia da criatividade	Não	40 anos	4 anos	2 anos	2 anos	B
P5	F	52 anos	5º ano de educação básica primária	Licenciatura em educação básica primária	Especialização em língua castelhana. Mestrado em etnoliteratura.	Não	25 anos	5 anos	1 ano	1 ano	B
P6	F	34 anos	Profissional de apoio	Psicologia	Mestrado em educação	Sim	3 anos	3 anos	5 anos	5 anos	A
P7	M	51 anos	Profissional de apoio	Licenciatura em educação básica primária	Não	Sim	20 anos	2 anos	10 anos	10 anos	B

Fonte: Elaboração própria.

⁵² Cursos de formação de curta duração sobre Educação Inclusiva oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal.

⁵³ Desde a década de 1970, a Colômbia vem implementando um modelo pedagógico chamado *Escola Nova* que permite oferecer a educação básica primária em salas de aula “multigrado”. O seja, salas com um ou dois professores que atendem vários anos escolares ao mesmo tempo, por meio de estratégias flexíveis como o aprendizado ativo, participativo e cooperativo. Essa modalidade educativa especialmente se desenvolve nas escolas rurais e em zonas de difícil acesso.

Segundo as informações indicadas no Quadro 3, identificamos que todos os professores participantes da pesquisa eram do gênero feminino e unicamente um dos profissionais de apoio era do gênero masculino. A faixa etária deles variou de 34 a 63 anos de idade. Quatro professoras apresentavam formação em Licenciatura em Educação Básica Primária⁵⁴ (P1, P2, P4, P5) e uma em Licenciatura em Ciências Naturais (P3). Os profissionais de apoio tinham formação em Psicologia (P6) e Licenciatura em Educação Básica Primária (P7).

Dos sete participantes, quatro haviam realizado pós-graduação em cursos de especialização nas áreas da Pedagogia (P1, P4) e da Língua Castelhana (P5). Dois cursaram mestrado em Etnoliteratura (P5) e em Educação (P6). Com relação à Educação Inclusiva, nenhum possuía formação ou pós-graduação nessa área, sendo que das cinco professoras somente uma delas (P3) realizou um curso de curta duração oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, notamos a falta de formação continuada das professoras, a qual seguramente vem acontecendo devido à carência de investimentos públicos das entidades estatais para dito processo. Acreditamos que essa situação dificulta seriamente a organização e concretização de práticas pedagógicas significativas que atendam adequadamente aos estudantes com deficiência.

Não obstante, em concordância com as regulamentações das políticas públicas de Inclusão Escolar estabelecidas pelo Ministério de Educação, a formação docente é um dos pontos de maior importância na configuração de processos e práticas inclusivas nos diversos ambientes sociais e especialmente nos contextos escolares. Desde a *Lei 115 de Educação do ano de 1994*, instaurou-se a organização de programas de formação para professores que atendem estudantes com deficiência e outras NEE (COLÔMBIA, 1994). Na *resolução 2565 de 2003* se estabeleceu os parâmetros e critérios na prestação do serviço educativo para estes estudantes, onde se especifica que as entidades estatais junto com as Secretarias de Educação devem estar comprometidas com o desenvolvimento programas de formação (COLÔMBIA, 2003). Da mesma forma, no artigo 16 do *decreto 366 do ano de 2009*, que faz referência à formação docente, assinala-se que:

Las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de

⁵⁴ De acordo com o Ministério de Educação da Colômbia, os programas de Licenciaturas são oferecidos por Instituições de Educação Superior, geralmente pelas Faculdades de Educação, durante um período entre 8 e 10 semestres, organizados pelo sistema de créditos acadêmicos (entre 160 e 167 créditos). Os egressos destes programas são habilitados para exercer a docência nos diferentes níveis educativos, áreas ou populações, segundo o ênfase da formação.

estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación (COLOMBIA, 2009a, p. 7)⁵⁵.

Mesmo assim, no ano de 2013 com a *Lei 1618*, se explicita que as entidades estatais devem “Garantizar el personal docente para la atención educativa a la población con discapacidad, en el marco de la inclusión, así como fomentar su formación y capacitación permanente, de conformidad con lo establecido por la normatividad vigente” (COLOMBIA, 2013, p. 8)⁵⁶. No entanto, podemos evidenciar que todo esse corpus legislativo que sustenta as políticas públicas de formação docente vem apresentando uma série de complicações, no sentido que as instituições estatais têm dificuldade para concretizar e levar à prática cotidiana todas as diretrizes governamentais que consolidem processos e programas de formação na área da Educação Inclusiva.

Considerando o cenário da pesquisa, um dos poucos cursos de formação que foram ofertados pela Secretaria Municipal e especificamente pela entidade que presta o serviço de apoio nas escolas públicas, aconteceu no primeiro semestre do ano de 2014 e que se titulava “Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender en la Diversidad”⁵⁷. Este ocorreu na modalidade presencial e teve uma duração de 30 horas distribuídas a longo de três meses. Dessa forma, verificamos a insuficiência de processos formativos constantes para os professores, os quais são os que diretamente se deparam e enfrentam no dia-a-dia as diferentes particularidades da atual dinâmica escolar. Certamente, essa carência formativa dificulta a possibilidade de gerar mudanças nas concepções e atitudes sociais frente à questão da deficiência, e mais ainda na transformação das práticas pedagógicas, para que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, e para que contribuam integralmente ao desenvolvimento social e acadêmico de todos os estudantes.

Por outro lado, no que se refere ao tempo de serviço das professoras e dos profissionais de apoio no campo educativo, constatou-se que este variou de 3 a 40 anos. Particularmente, no caso das professoras, observamos que sua experiência era bastante considerável dado que se encontrava em um período de 19 a 40 anos, demonstrando sua longa trajetória de atuação na esfera educacional.

⁵⁵ “As entidades territoriais certificadas orientarão e apoiarão os programas de formação permanente ou em serviço dos docentes dos estabelecimentos educativos que atendem estudantes com deficiência e com capacidades ou talentos excepcionais, tendo em conta os requerimentos pedagógicos destas populações, articulados aos planos de melhoria institucional e ao plano territorial de capacitação” (COLÔMBIA, 2009a, tradução nossa).

⁵⁶ “Garantir o pessoal docente para a atenção educativa à população com deficiência, no marco da inclusão, bem como fomentar sua formação e capacitação permanente, em conformidade com o estabelecido pela normatividade vigente” COLÔMBIA, 2013, tradução nossa).

⁵⁷ “Educação Inclusiva: Ensinar e Aprender na Diversidade” (tradução nossa).

Quanto à experiência com estudantes com deficiência, as professoras informaram um tempo que variou de 1 a 4 anos. Aproximadamente esse mesmo tempo foi a resposta dada quando se questionou sobre a experiência na área da deficiência intelectual (de 1 a 3 anos). Por sua vez, os profissionais de apoio informaram que seu tempo de experiência era o mesmo, tanto com estudantes com deficiência quanto com estudantes com deficiência intelectual. Um deles (P6) afirmou que tinha 5 anos de experiência e o outro 10 anos. Este último profissional argumentou o tempo de sua experiência afirmando que:

[...] además de trabajar en el colegio, también actué en una ONG que trabaja con personas adictas. Y nos encontramos que en los diagnósticos de estos pacientes, muchos de ellos presentan discapacidad cognitiva (P7)⁵⁸.

Contudo, percebemos que a pouca experiência e contato direto que as professoras apresentavam com os estudantes com deficiência nos contextos escolares, poderia ser explicado em grande medida a partir da consideração de que a inserção e presença destes estudantes no sistema público de ensino tem acontecido recentemente em conjunto com a implementação das diferentes políticas públicas que asseguram seu acesso e permanência nas escolas regulares da Colômbia.

4.3 Procedimentos de pesquisa

Em seguida, são apresentados os procedimentos de pesquisa desenvolvidos neste estudo, desde as etapas preliminares, os procedimentos éticos, a coleta de dados, as técnicas, os instrumentos e a análise dos dados.

4.3.1 Procedimentos iniciais e éticos

Primeiramente, para o desenvolvimento desta pesquisa realizamos uma revisão bibliográfica sobre estudos na área da deficiência intelectual com ênfase nas concepções, práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem. Especificamente na Colômbia, após se efetuar uma busca na base de dados das faculdades que vêm desenvolvendo estudos nessa área, não logramos encontrar pesquisas com relação a essa temática. Do mesmo modo,

⁵⁸ “[...] além de trabalhar no colégio, também atuei numa ONG que trabalha com pessoas viciadas. E achamos que nos diagnósticos destes pacientes, muitos deles apresentam deficiência cognitiva (P7)” (tradução nossa).

de acordo com um trabalho desenvolvido por nós, foi possível perceber que a produção científica brasileira também era insuficiente (OLIVEIRA; RUIZ, 2014). Assim, com o levantamento e a leitura ampla das investigações localizadas, conseguimos identificar os diversos problemas de pesquisa e os referenciais teóricos e aspectos metodológicos adequados ao estudo do objeto, fundamentais na definição dos objetivos e no delineamento desta pesquisa.

Posteriormente, passamos a estabelecer os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação, solicitando por meio de um ofício a informação do registro de matrícula dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas públicas e a autorização necessária para a realização do trabalho de campo (Anexo A). Junto com esse ofício encaminhamos uma carta de apresentação e o projeto de pesquisa.

Depois de recebermos a devida autorização e os dados solicitados, realizou-se um mapeamento dos estudantes com deficiência intelectual matriculados no nível da educação básica primária. Dessa forma, identificamos e escolhemos duas escolas de diferentes zonas do município que apresentavam experiência em inclusão escolar e que estavam entre as instituições com maior registro de matrículas de estudantes com deficiência.

Dado o fato de estarmos morando e desenvolvendo nossa pesquisa no Brasil, solicitamos a colaboração de uma pessoa reconhecida academicamente, que pudesse entrar em contato com os diretores responsáveis pelas duas instituições educativas, apresentando o projeto de pesquisa e solicitando a aprovação para a realização do estudo. Assim, de forma favorável, os diretores acolheram a proposta de trabalho e aprovaram imediatamente sua efetivação.

Portanto, com os ofícios de autorização da Secretaria Municipal de Educação, dos diretores das escolas e demais documentação requerida, encaminhamos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília. Este foi aprovado sob o Parecer do Projeto nº 0990/2014.

Após da aprovação do projeto, pelo Comitê de Ética da universidade, selecionamos os estudantes participantes da pesquisa, tendo em vista os critérios estabelecidos em princípio. Portanto, escolheu-se três estudantes em uma escola e dois na outra.

Em seguida, solicitamos à direção das escolas os contatos das professoras que atuavam diretamente com os estudantes em sala de aula e dos profissionais de apoio. Assim, começamos a estabelecer uma comunicação com cada um deles por meio do correio eletrônico, explicando em primeira instância a pesquisa a ser desenvolvida. Depois, os convidamos formalmente para participarem do estudo, deixando claro alguns aspectos éticos da pesquisa e os procedimentos para a coleta de dados, como a presença do pesquisador na sala de aula para observação e a

participação em uma entrevista. Todos eles aceitaram participar, expressando a necessidade e a importância de esse tipo de estudos na realidade educacional colombiana.

Desse modo, continuamos em contato com as professoras para acordar e estabelecer um planejamento prévio do horário em que se realizaram as observações e entrevistas. Assim, antes do início do segundo semestre do ano de 2014, viajamos para a Colômbia com o objetivo de coletar os dados da pesquisa.

Na primeira visita às escolas, conseguimos nos reunir com os diretores, as professoras das salas de aula e os profissionais de apoio, onde se socializou o projeto de pesquisa e se determinou o cronograma do trabalho de campo. Finalmente, em uma segunda reunião junto com os pais responsáveis pelas crianças, solicitamos sua devida autorização. Nesse momento, aceitando participar todos eles assinaram os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

4.3.2 Procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta de dados

A fim de atingir e contemplar os objetivos desta pesquisa, selecionamos as técnicas e os instrumentos mais adequados para descrever e compreender os diversos aspectos da realidade socioeducativa estudada. Assim, com a autorização prévia para o trabalho de campo, foi iniciada a coleta de dados mediante as técnicas de observação, entrevista semiestruturada e a análise de documentos. A seguir abordamos cada uma delas e os respectivos procedimentos.

4.3.2.1 Observação

A observação é considerada como uma técnica importante na abordagem da pesquisa qualitativa. De acordo com Richardson (2008), a observação é a base de toda investigação no campo social, pois ela apresenta uma dimensão mais ampla e complexa do fenômeno a ser estudado. Do mesmo modo, esta permite realizar um exame minucioso da realidade, no sentido de conhecer e compreender os fatos, as situações e as relações que convergem na dinâmica de um determinado contexto social.

Segundo Ludke e André (1986, p. 26), a observação “possibilita um contato pessoal e estrito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. A experiência direta e a aproximação com os indivíduos nos ambientes socioculturais é sem dúvida um aspecto importante para a compreensão real do universo da investigação.

Assim, tendo em consideração os objetivos desta pesquisa, focamos na observação de determinados aspectos das práticas docentes e dos processos de ensino e aprendizagem direcionados aos estudantes com deficiência intelectual, para poder visualizar, descrever, identificar e compreender todas as situações e relações sociais que se articulam na dinâmica da realidade escolar, e mais especificamente, na particularidade do espaço físico, social e cultural que representa a sala de aula.

Dessa forma, começamos planejando os períodos de observação depois que as professoras aceitaram participar da pesquisa, por meio dos primeiros contatos no correio eletrônico e na primeira visita às escolas, onde se agendaram definitivamente os horários para sua devida realização. As observações se desenvolveram durante os primeiros três meses do segundo semestre letivo de 2014, duas vezes por semana na disciplina de Língua Castellhana. Optamos por realizar as observações nessa matéria, considerando que nos referentes curriculares da educação básica primária se estabelece especificamente o ensino da linguagem escrita e oral, que de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento e o processo ontogênico de formação do psiquismo humano. Por meio da apropriação da linguagem, dos signos e demais instrumentos culturais, o ser humano constitui sua personalidade e seu comportamento, internaliza os conhecimentos científicos produzidos ao longo da história e desenvolve as funções psíquicas superiores com mediações de seu mundo externo.

Essas observações sucederam nas salas de Maria e Rosa as terças-feiras e quintas-feiras, geralmente no horário das sete às oito e meia da manhã, e das dez às onze e meia da manhã respectivamente. Na sala de Ana, ocorreram as segundas-feiras e sextas-feiras, das sete às oito e meia da manhã. Na escola B, especificamente na sala de Juliana, as observações se realizaram as segundas-feiras e quartas-feiras, no horário das duas às três e meia da tarde. E na sala de Dario aconteceram as quartas-feiras e sextas-feiras das quatro e meia às seis da tarde. Apesar da organização prévia, devido alguns contratemplos como a falta dos estudantes nas classes, principalmente por questões de doença, não conseguimos fazer todas as observações previstas no planejamento inicial. Sendo assim, registramos o total de cinquenta e duas observações, com uma média de dez para cada estudante.

Antes de começar a realizar as observações, nos apresentamos em cada sala de aula e explicamos aos estudantes o motivo de nossa presença. Inicialmente, eles demonstraram algo de curiosidade, mas depois, tendo em vista que sempre nos sentávamos ao fundo da sala, passamos despercebidos. Da mesma maneira, havíamos combinado com as professoras que durante o trabalho de campo evitaríamos falar com respeito a sua prática pedagógica, ao estudante com

deficiência intelectual e demais situações, com o objetivo de não influenciar nas suas concepções, conhecimentos e ações. Unicamente ao finalizar todo esse processo, apresentamos um relatório geral e durante dois dias desenvolvemos um curso de formação com relação à inclusão escolar e ao processo de ensino e aprendizagem na área da deficiência intelectual.

Por conseguinte, para que as observações fossem direcionadas a atingir os objetivos de nossa pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta os roteiros sistematizados de observação e o diário de campo. Ressaltamos que estes foram submetidos à revisão de dois juízes, sendo eles docentes e pesquisadores com experiência na área da Educação Inclusiva e Educação Especial. Particularmente no roteiro de observação, um dos juízes realizou indicações para aumentar um aspecto sobre a forma de avaliação da atividade executada pelo estudante com deficiência intelectual.

a) O roteiro sistematizado de observação

Richardson (2008) sugere estabelecer uma estrutura determinada no momento da observação para delimitar o problema de estudo e a informação coletada dos fatos ocorridos. Desse modo, a observação é direcionada aos aspectos de interesse e às questões de relevância da investigação, tentando conseguir informações objetivas e pontuais que facilitem uma compreensão melhor do fenômeno analisado.

Da mesma maneira, Ludke e André (1986, p. 25), destacam que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática [...] Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar”. Nesse sentido, estruturamos um roteiro sistematizado de observação conformado por dois eixos básicos. O primeiro englobou questões específicas da prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, como o conteúdo acadêmico trabalhado, as atividades propostas, as adequações realizadas, o desenvolvimento dessas atividades pelo estudante, e as estratégias e recursos utilizados nas aulas. O segundo eixo situado na esfera relacional, identificou aspectos como a interação do estudante com a professora, com seus colegas, e demais informações relevantes que podiam ser registradas (Apêndice B).

No transcurso das observações, mais precisamente desde a sexta e sétima observação, percebemos que a rotina das professoras no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem se repetia. Mesmo assim, continuamos o trabalho de campo dado que outras situações como a realização e participação dos estudantes nas atividades, os materiais e estratégias utilizadas pela professora, e a interação do estudante com seus colegas, contribuiriam

para acrescentar mais os dados e para compreender amplamente as práticas e as significações manifestadas no cotidiano escolar.

b) O registro em diário de campo

Com o propósito de complementar e auxiliar as informações coletadas nos roteiros de observação usamos o diário de campo, que conforme Falkembach (1987), é um instrumento de anotações, onde se registram todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários.

Neste estudo, o registro em diário de campo envolveu diversas descrições sistematizadas e detalhadas das situações, expressões, ações, comportamentos e demais especificações sucedidas na dinâmica das salas de aula. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as anotações de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta de dados”. Dessa maneira, todas as anotações das observações captadas, nos possibilitou a estruturação de uma análise mais profundo e abrangente da realidade escolar, especialmente da particularidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Para o diário de campo, igualmente elaboramos um roteiro básico no qual constava dados essenciais como o nome do estudante pesquisado, a data, o horário, a duração da observação e um mapa do espaço para identificar a localização do estudante e a organização da sala de aula. Além disso, registramos várias anotações dos acontecimentos e demais situações que decorreram na dinâmica de cada sala de aula (Apêndice C).

Em conjunto com os registros nos dois instrumentos de observação, procuramos anexar todo tipo de documentação importante, como as atividades realizadas pelos estudantes, o material e os recursos utilizados no desenvolvimento das aulas. Cabe esclarecer que as professoras permitiram tirar uma cópia ou foto desses documentos após terminar cada aula. Ao finalizarmos o trabalho de campo, elas disponibilizaram os caderno de classe dos estudantes e as pastas onde se arquivavam alguns dos exercícios realizados por eles ao longo do ano escolar.

4.3.2.2 Entrevista semiestruturada

Assim como a observação, a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais essenciais nas pesquisas científicas. Por meio de uma conversa intencional e uma estreita relação entre o pesquisador e os participantes do estudo, a entrevista permite obter informações detalhadas e relevantes a respeito do fenômeno social pesquisado. Nesta investigação, optamos pela entrevista semiestruturada, a qual “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados

em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1992, p. 146).

Em função dos objetivos da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas procurando identificar as opiniões, percepções, concepções e conhecimentos dos próprios atores sociais acerca dos problemas de estudo, e para completar informações mais detalhadas e aprofundar aspectos significativos dos acontecimentos, situações e ações desenvolvidas no contexto sociocultural da pesquisa.

Foram elaborados dois roteiros de entrevista semiestruturada tanto para as professoras de sala de aula (Apêndice D), como para os profissionais de apoio (Apêndice E). Estes roteiros foram construídos a partir de quatro eixos preestabelecidos. No primeiro levantamos informações e dados referentes à identificação e formação profissional. No segundo procuramos conhecer as concepções acerca do processo de inclusão escolar e da deficiência intelectual. No terceiro complementamos algumas informações sobre as práticas docentes e os processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. E no quarto para identificarmos como se estava desenvolvendo o apoio e suporte educacional oferecido pelos profissionais de apoio nas escolas públicas da Colômbia.

As perguntas dos roteiros de entrevista, como aponta Triviños (1992), foram formuladas com base no referencial teórico abordado na pesquisa e com outras informações a priori que se tinha do fenômeno socioeducativo. Além disso, revisamos alguns roteiros de entrevistas aplicados em outros estudos relacionados à nossa pesquisa (BRAUN, 2012; MOSCARDINI, 2011; PLETSCHE, 2009). A primeira versão desses roteiros foi submetida para a apreciação dos juízes. Eles realizaram considerações de redação e sugeriram a reformulação de algumas questões. Da mesma maneira, para ter uma confiabilidade no processo da entrevista e nos roteiros já modificados com as recomendações dos juízes, desenvolvemos uma entrevista piloto com uma professora de educação básica primária que atuava em outra escola pública e que tinha inserido em sua sala de aula estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, entramos em contato primeiramente com o diretor da escola, a quem explicamos o projeto de pesquisa e solicitamos a autorização para realizar a entrevista piloto. Ao aprovar a realização deste estudo, o diretor nos apresentou à professora que estávamos procurando. Ela aceitou participar e, segundo seu horário de trabalho, foi marcada a data para a entrevista piloto.

Antes de começar a entrevista informamos à professora que haveria a necessidade de nos apontar as dificuldades e as sugestões encontradas nas perguntas realizadas. A entrevista durou quarenta minutos, e a recomendação que ela fez foi de que, no eixo das questões sobre a prática

pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, especificássemos o nome do estudante, já que, como ela, as demais professoras participantes tinham mais de um estudante com deficiência intelectual na sala de aula. Igualmente, destacou a necessidade de modificar alguns termos utilizados para facilitar a compreensão de certas perguntas. Portanto, todo esse cuidado metodológico desenvolvido e apontado pela literatura, serviu para avaliar a clareza das perguntas e elaborar um adequado roteiro de entrevista semiestruturada.

Finalmente, as entrevistas com os participantes da pesquisa aconteceram após um mês de observação, dado que nesse tempo conseguimos ter mais proximidade e confiança com eles. Da mesma maneira, antes de realizar as entrevistas desenvolvemos um ambiente de empatia e harmonia o que fez com que eles ficassem mais à vontade e respondessem com mais espontaneidade às questões colocadas. Segundo Triviños (1992, p. 149), “isto é essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda”.

Estas entrevistas foram inicialmente agendadas conforme a disponibilidade dos participantes e realizadas na mesma escola nos sábados. Para o registro das falas usamos um gravador digital, fazendo previamente uma consulta a cada um deles, assim como se indicava no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cada entrevista teve a duração de trinta a quarenta minutos. Em seguida, todas elas foram registradas e integralmente transcritas, procurando manter a fidelidade necessária para a posterior análise.

4.3.2.3 Análise documental

Segundo Ludke e André (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Os documentos escritos são fontes que podem fornecer informações importantes para o enriquecimento da investigação. De acordo com os mesmos autores, os documentos constituem “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...] Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

No caso particular deste estudo, fizeram parte da análise um conjunto de documentos normativos e legais que orientam as propostas educacionais e as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas da Colômbia. Além disso, analisamos os projetos políticos pedagógicos de cada escola, os históricos escolares, as fichas

de avaliação, os registros nas pastas individuais de acompanhamento, as atividades, os trabalhos, os cadernos, os relatórios e os laudos médicos dos estudantes participantes. Todos esses documentos foram disponibilizados com a devida autorização dos diretores, profissionais de apoio e professoras participantes.

4.3.3 Procedimentos de análise dos dados

O processo de análise dos dados aconteceu paralelamente com os demais procedimentos desenvolvidos na investigação. A partir do momento em que terminamos o trabalho de campo, começamos organizando e sistematizando, de maneira objetiva, a análise de todas as informações coletadas com base no referencial analítico de conteúdo de Laurence Bardin (1977). Este autor define a *análise de conteúdo* como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

Para Franco (2008), a *mensagem* é o ponto de partida da análise de conteúdo que expressa necessariamente um significado e um sentido. Esta pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada. Desse modo, o autor menciona que torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens está vinculada às condições contextuais de seus produtores, as quais envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais que os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los e os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas.

Tendo em vista essas considerações, desenvolvemos a análise de conteúdo em torno de três polos cronológicos que assinala Bardin (1977): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise* é a fase de organização propriamente dita. Esta foi essencial desde o começo da pesquisa, já que nos facilitou sistematizar as ideias iniciais, estabelecer os primeiros contatos com os materiais, reformular os objetivos de estudo e elaborar os primeiros indicadores para a interpretação final dos dados. Assim, todo esse processo preliminar de exploração e organização, efetivou-se por meio de atividades indicadas pelo autor, como a leitura flutuante e a escolha de documentos, que serviram para a constituição de um corpus ou conjunto de informações e documentos (BARDIN, 1977).

Todo esse material coletado foi organizado e preparado para sua posterior análise. Com relação às entrevistas, estas foram primeiramente registradas e transcritas na íntegra. Para explorar melhor as mensagens e o conteúdo das falas, elaboramos um quadro categorial onde juntamos todas as questões realizadas e as respostas dadas pelos participantes. Assim, por meio da leitura e releitura das falas, efetuamos as devidas marcações dos aspectos essenciais e analisamos minuciosamente esses dados. No concernente aos roteiros sistematizados de observação e diários de campo, organizamos todas as anotações de registro concretizadas no campo de estudo e, por meio de várias leituras, logamos detalhar os diversos acontecimentos, situações, ações e expressões mais importantes que os participantes manifestavam na dinâmica do ambiente particular da sala de aula.

Por outro lado, na fase de *exploração do material* que engloba a aplicação sistemática das decisões tomadas, desenvolvemos os processos de codificação e categorização, que foram importantes para o estudo aprofundado dos dados “brutos” previamente organizados. No procedimento de codificação, os dados foram transformados e agrupados em unidades de análise, que em nosso caso corresponderam aos *eixos temáticos*, os quais permitiram descobrir os “núcleos de sentido” e efetivar uma análise temática do material, orientado sempre pela abordagem teórica adotada. Na categorização, classificamos os elementos constitutivos dos dados coletados a partir do critério semântico das *temáticas*, relacionadas com os objetivos específicos e com o referencial teórico-metodológico da pesquisa. É importante indicar que para essa categorização foi fundamental os eixos estabelecidos *a priori* em cada instrumento da pesquisa. Por último, agrupamos todos os eixos temáticos em dois grandes tópicos, os quais abarcaram o conjunto de categorias e subcategorias criadas neste longo processo de estudo.

No primeiro tópico, *Concepções acerca do processo de inclusão escolar e da deficiência intelectual*, agrupamos e categorizamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas com as professoras e os profissionais de apoio com relação à temática das concepções. Esse processo sistemático pode ser identificado no Quadro 4.

Quadro 4 - Codificação e categorização do primeiro tópico de análise.

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
Concepção acerca da inclusão escolar	1 - Opinião ou Posição	<ul style="list-style-type: none"> • Favorável • Favorável com restrições • Desfavorável
	2 - Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Parcialmente satisfatória • Insuficiente
	3 - Benefício	<ul style="list-style-type: none"> • Favorável • Parcialmente favorável • Não tem benefício
Concepção de deficiência intelectual	1 - Conhecimentos e características da deficiência intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Próximos ao conhecimento científico • Com base nas características individuais • Baseados no conhecimento do senso comum
	2 - Inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas escolas públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Favorável • Favorável com restrições • Desfavorável

Fonte: Elaboração própria.

No segundo tópico, *As práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem*, estabelecemos cinco eixos temáticos: 1) Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual; 2) Trabalho com conteúdo acadêmico; 3) Estratégias pedagógicas e recursos didáticos; 4) Atividades desenvolvidas nas salas de aula; 5) Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual. Neste tópico, associamos os dados colhidos nas entrevistas realizadas, e especialmente nos roteiros de observação e diários de campo. Depois, analisamos estas informações empregando a triangulação dos dados que “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1992, p. 138).

Finalmente, todos os resultados obtidos foram tratados com o fim de permitir uma interpretação e compreensão da realidade socioeducativa estudada. Dessa forma, conseguimos

construir inferências e significações válidas que desvendaram os objetivos da pesquisa, e acrescentaram ao mesmo tempo a reflexão, comparação, interpretação e teorização do fenômeno, mediante o diálogo com a literatura científica e a teoria adotada.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo deste capítulo apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados, levando em consideração a abordagem teórica adotada e os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Tudo isto é exposto a partir de dois grandes tópicos. O primeiro identificou e discutiu as concepções das professoras e profissionais de apoio acerca do processo de inclusão escolar e da deficiência intelectual. O segundo descreveu e analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas no universo específico das salas de aula e os processos de ensino e aprendizagem envolvidos particularmente com os estudantes com deficiência intelectual.

5.1 Concepções acerca do processo de inclusão escolar e da deficiência intelectual

Neste tópico, primeiramente identificamos as diversas concepções das professoras e profissionais de apoio acerca de duas temáticas complexas: o *processo de inclusão escolar* e a *deficiência intelectual*. Dessa maneira, todos os conceitos, conhecimentos, opiniões e percepções que se apresentaram no decorrer dos discursos destes participantes, foram analisados e discutidos com base no referencial teórico e na literatura especializada da área. Partimos do pressuposto de que esse conjunto de concepções poderiam influenciar a constituição das práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência intelectual.

É importante esclarecer que os dados que identificaram as concepções foram coletados por meio das entrevistas realizadas com as cinco professoras que atuavam diretamente com os estudantes com deficiência intelectual e com cada profissional de apoio que trabalhava nas escolas. Além disso, consideramos alguns comentários ou depoimentos que se registraram nos diários de campo durante o período das observações na dinâmica particular de cada sala de aula.

A seguir, abordamos os dois eixos temáticos que compreende este primeiro tópico.

5.1.1 Concepção acerca da inclusão escolar

Neste primeiro eixo temático, o objetivo foi identificar as concepções das professoras e profissionais de apoio em relação ao processo de inclusão escolar que vem se desenvolvendo na educação básica primária da Colômbia. Para tanto, abordamos a discussão a partir das três categorias (Opinião ou Posição, Preparação, Benefício) que foram estabelecidas nos procedimentos de análise da pesquisa. Estas categorias resultaram de questionamentos que

trataram aspectos relacionados à: opinião ou posicionamento dos participantes sobre o processo de inclusão escolar; preparação para este processo; e convicção dos benefícios da inclusão de estudantes com deficiência nos diferentes âmbitos sociais e educativos. Da mesma forma, em cada categoria elaboramos subcategorias que emergiram de acordo com as falas e respostas dos participantes.

No Quadro 5, apresentamos as categorias e subcategorias deste eixo temático junto com as respostas dadas pelos participantes.

Quadro 5 - Concepção acerca da inclusão escolar.

Categorias	Subcategorias	Participantes
Opinião ou Posição	Favorável	P2
	Favorável com restrições	P1, P3, P4, P6, P7
	Desfavorável	P5
Preparação	Parcialmente satisfatória	P4, P5, P6
	Insuficiente	P1, P2, P3, P7
Benefício	Favorável	P3, P7
	Parcialmente favorável	P1, P2, P4, P6
	Não tem benefício	P5

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira categoria, *Opinião ou Posição*, encontram-se as distintas respostas que as professoras e os profissionais de apoio manifestaram acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, considerando seu ponto de vista e sua experiência particular em sala de aula. Assim, estas opiniões foram agrupadas em três subcategorias (favorável, favorável com restrições, desfavorável) que ajudaram a distinguir a postura dos participantes frente a essa temática.

De acordo com os dados expostos no Quadro 5, dos sete participantes, apenas um (P2) respondeu segundo a subcategoria *Favorável*, por apresentar uma postura positiva ou de aceitação diante o processo da inclusão.

Pues yo pienso que sí es muy importante incluirlos a los niños como a los niños normales, porque eso es una gran ayuda para ellos, [...] así pueden salir de sus dificultades, de sus problemas [...] (P2).

Conforme a este relato, a participante considerou que a inclusão é um processo fundamental dado que permite incluir as crianças com deficiência nas escolas regulares junto com as demais crianças *normais*. Observamos nesta afirmação que a professora categoriza os estudantes que frequentam a escola comum como o grupo dos normais, o que pressupõe que os que estão fora desse grupo, são os *anormais*. A rotulação de deficiência como *anormalidade* tem sido determinada histórica e culturalmente nas sociedades. Algumas diferenças e características inerentes às pessoas com deficiência acabam sendo interpretadas dentro dos padrões de uma média de normalidade, e em várias situações recebem significados de descrédito e desvantagem social. Segundo Oliveira (2000, p. 11), “a identificação do deficiente como ‘ser anormal’ ou ‘incapaz’ tem como base a sua não identificação na ‘normalidade’ que é a ‘identidade pressuposta’ socialmente”.

Para Vigotski (1997b), o modo como a sociedade considera e trata seus membros vistos como desviantes pode ser apreciado como um fator cultural. Existem situações e características que fogem aos padrões em todo o mundo, no entanto as formas de preconceito e discriminação a eles relacionadas dependem dos padrões culturais, sendo possível compreendê-las no contexto social de cada sociedade onde ocorrem. Rossato e Leonardo (2012) acreditam que o contexto histórico-cultural e econômico leva à construção de conceitos de normalidade atrelando valores morais, de produtividade e eficácia, em que a diferença representa um distanciamento dos modelos e padrões estabelecidos na sociedade.

Mesmo assim, essa professora mencionou que a inclusão seria uma grande ajuda para que os estudantes com deficiência pudessem sair de suas dificuldades e de seus problemas. Isso demonstra que a professora apresentava uma concepção individual da deficiência, já que ressaltou unicamente as diferenças, os limites e atributos presentes no sujeito com deficiência. Vigotski (1997b), ao se posicionar sobre a questão da deficiência, considerava primordialmente além das limitações e demais problemas orgânicos dos indivíduos, os aspectos sociais e culturais, atribuindo importância às relações sociais e escolares na conceituação e no trato da deficiência.

Por outra parte, a maioria dos participantes (P1, P3, P4, P6, P7), responderam de acordo com a subcategoria *Favorável com restrições*. Estes se mostraram em certa medida favoráveis aos princípios da inclusão escolar, mas também assinalaram as diversas dificuldades que envolve este processo na realidade do cotidiano escolar. Abaixo indicamos as falas desses participantes.

[...] Con esa nueva política, los niños con discapacidad tienen que estar en una escuela normal, para que ellos puedan actuar en una sociedad normal. [...] Entonces por ese lado me parece bien. [...] los niños son acogidos en una institución regular y actúan con los demás niños [...] Bueno ... pero yo también pienso que la inclusión escolar debería estar a cargo de un docente que haya recibido capacitación. (P1).

... Bueno. La inclusión escolar es un proceso bastante aceptable a mi manera de ver, bastante flexible y me parece oportuno y conveniente para todos los estudiantes [...] Pero si le encuentro el pero, el pero es que nosotros como docentes no estamos capacitados para atender a estos niños. (P3).

Pues por una parte, todo estudiante, todo ser humano, tiene derecho a la educación. Pero por otra parte, es como difícil porque uno recibe al estudiante y muchas veces no sabe cómo actuar, como ¿qué hacer con ese estudiante? Porque uno no ha sido capacitado. (P4)

... Yo creo que la inclusión es un proceso necesario. Sin embargo, creo que debe realizarse de la manera más ética posible, ósea, viendo más a la persona que a los números. Actualmente el proceso de inclusión educativa se hace más por cobertura, que por compromiso con los niños. Y no estamos las instituciones preparadas para la atención de estos niños. A los docentes se les exige incluir en sus aulas pero no se les acompaña en el trabajo y tampoco no se los capacita para la inclusión [...] (P6).

[...] Más o menos. Mi opinión es que falta en los procesos pedagógicos y en el imaginario cultural, generar una serie de elementos que permitan que la perspectiva del individuo frente a la persona con dificultades, sea menos segregada. [...] Entonces desde ahí, mi percepción es que de alguna manera tenemos que en Colombia trabajar es en el poder lograr traspasar la barrera del lenguaje para que al discapacitado simplemente se le llame como a una persona normal, pero con una habilidades diferentes [...] (P7).

A partir desses relatos, notamos o posicionamento antagônico que apresentavam os participantes frente ao processo de inclusão escolar. Em primeira instância eles mencionaram a importância e a necessidade deste processo no sentido de favorecer à socialização e convivência

dos estudantes com deficiência com seus pares, independentemente de seu desenvolvimento acadêmico. Porém, estes participantes manifestaram certas contradições e inconformismos com relação à inclusão, pela falta de capacitação e de formação, e ante a ausência de suporte e ajuda de profissionais em sua prática pedagógica. Adicionalmente, o participante P7 apontou que era necessário mudar a concepção negativa frente às pessoas com deficiência, tanto nos processos de ensino quanto no imaginário cultural, para superar da mesma forma a barreira da linguagem segregativa que impede reconhecer e valorar as diversas habilidades que apresentam estes sujeitos.

Torna-se essencial destacar a fala do participante (P6) apontando que a inclusão não deve acontecer simplesmente para possibilitar o acesso ou incrementar o número de matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas públicas. Pelo contrário, este processo precisa ser o mais ético possível, oferecendo condições necessárias para atender integralmente a estes estudantes e possibilitando uma capacitação e um acompanhamento aos professores em seu trabalho pedagógico.

Nessa medida, podemos mencionar que além desses aspectos, fenômenos como a precarização do trabalho docente na Colômbia, podem influenciar na posição dos professores e demais profissionais sobre o atual processo de inclusão. Isso se deve ao fato de que cada vez mais existe uma insuficiência de investimentos e recursos para a esfera educativa, insuficiências essas evidenciadas nas baixas remunerações salariais, na falta de programas de formação continuada, e entre outras situações como o aumento da jornada de trabalho e o número de estudantes nas salas de aula, o que impossibilita o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Contrariamente, a participante (P5) apresentou uma resposta que se enquadrou na subcategoria de *Desfavorável*, pois sinalizou em seu relato considerações negativas e de inconformidade sobre o processo de inclusão escolar. A fala desta participante foi a seguinte:

[...] Pues sinceramente el proceso de inclusión es muy incompleto, porque nosotros los profesores necesitamos primero que todo una capacitación para poder trabajar con los estudiantes que tienen estas discapacidades [...] Nosotros trabajamos porque el gobierno dice que debemos trabajar con los estudiantes con discapacidad [...] (P5).

Dessa forma, evidenciamos o posicionamento contraditório que esta participante têm em referência à inclusão escolar, catalogando este processo como deficitário, já que os professores

primordialmente precisariam, antes de tudo, de uma formação adequada para trabalhar com estudantes com deficiência nas salas de aula. Mesmo assim, nota-se seu descompromisso frente ao processo de inclusão, manifestando que o trabalho com estes estudantes, em certa medida, é uma imposição por parte do Estado, que obriga a receber e atender no ensino regular a todos os estudantes independentemente de suas particularidades e necessidades.

Na segunda categoria deste primeiro eixo, *Preparação*, estão presentes as respostas dadas pelos participantes no que concerne à sua preparação para o processo de inclusão escolar. Assim, estabelecemos duas subcategorias (parcialmente satisfatória, insuficiente) que englobaram as respostas dos professores e profissionais de apoio frente a essa questão.

Segundo os dados indicados no Quadro 5, identificamos que três participantes (P4, P5, P6), indicaram em seus discursos aspectos que foram classificados de acordo com a subcategoria *Parcialmente satisfatória*. Tais participantes apresentaram posturas reveladoras. Segundo eles, por conta da sua falta de preparação, tiveram que fazer qualquer coisa que estava a seu alcance para atender aos estudantes com deficiência.

Pues yo, no es que este bien preparada sino que el año pasado, por ejemplo, hice lo que estaba a mi alcance con el niño. Yo lo que hacía era darle una especie de [...] enseñanza personalizada, le ayudaba y todo eso. En la niña de ahora, tengo más dificultad. [...] aunque ella ha demostrado mucho que quiere aprender, entonces eso me ha animado como a veces a ayudarla un poquito. (P4).

Pues uno hacelo que puede. Uno tiene que estar preparado para trabajar con todos los niños [...] pero no con estos con discapacidad. Pero uno hace lo que puede en el aula. (P5).

Por la formación profesional de pronto un poco, pero cuando uno ya se abre a la realidad educativa, realmente la preparación es muy poca. (P6).

A participante P4 mencionou que independentemente da pouca preparação, ela desenvolvia um ensino mais personalizado para favorecer o processo de aprendizagem do estudante com deficiência. A profissional de apoio P6 assinalou que por sua formação na área de psicologia, estaria um pouco preparada para o processo da inclusão. Porém, quando se deparava com a realidade cotidiana, percebia que lhe faltava uma formação especializada.

Por sua vez, os outros quatro participantes (P1, P2, P3, P7) tiveram respostas que se agruparam na subcategorias *Insuficiente*, por relatarem que sua preparação não era satisfatória para se defrontar com a inclusão no contexto escolar. As falas destes participantes podem ser exemplificadas por meio das seguintes transcrições:

Prácticamente no. [...] por ejemplo, al tener a Ana, con esa necesidad educativa especial [...] pienso que la dificultad la tengo “yo” como docente, mas no ella, por no poder de pronto orientarla como debe ser, y por el problema de que en mi grado se trabaja con dos cursos o multigrado, prescolar y primero. Entonces atiendo dos grados, atiendo a los niños regulares y más “Ana” con su dificultad. Por eso pienso que no la tiene Ana la dificultad, sino la tengo “yo”, porque no tengo una capacitación. [...] La Secretaria de Educación debió de pensar lo de la “inclusión” que todos los niños de necesidades educativas especiales vayan a una institución regular, pero antes de eso debió “capacitar” al docente (P1).

[...] pues así con todo lo que tiene que ser para esos niños casi que “no”. Es muy poco, muy poco lo que uno tiene, pues tendría que tener más experiencia con esos niños [...] También que lo capaciten a uno, pero a uno no lo capacitan. (P2).

No estoy preparada, porque me falta conocer muchas estrategias, muchas metodologías que me permitan llegar más fácilmente a brindarles conocimientos y... hacer más flexible mi labor frente a los niños. (P3).

Difícil estar preparado, porque se suman elementos culturales y es muy complicado superar las barreras culturales. El imaginario colectivo también está cargado de una información “excluyente”, y por más que el Estado este haciendo esfuerzos y la sociedad lo hace para incluir, yo pienso que todavía falta mucho porque el mismo discurso no lo hemos cambiado. (P7).

Observamos que as falas anteriores são demasiadas ricas, pois destacam vários aspectos importantes que merecem ser discutidos com profundidade. Os participantes sinalizaram a falta de preparação e capacitação; a pouca experiência na área; a falta de conhecimento de estratégias pedagógicas e de metodologias que favoreçam o processo de aprendizagem dos estudantes com

deficiência; entre outras questões como a dificuldade em superar barreiras culturais excludentes em pleno processo de inclusão.

Ressaltamos a fala da professora P1, que em seu discurso mencionou que a Secretaria de Educação, antes de incluir os estudantes com deficiência e outras NEE nas instituições educativas, deve primeiramente capacitar ao professor nessa área. É fundamental que pensemos na formação dos professores para podermos promover o processo de inclusão escolar. Considerando que a formação é um aspecto de fundamental importância para o enfrentamento da nova realidade educacional, torna-se necessário que sejam ampliados os programas de capacitação docente para atuação em contexto inclusivo.

Segundo Toledo (2011), a necessidade da formação do professor para a diversidade existente nas escolas pode ser um fator desencadeante de algumas ações, tais como: parceria entre as Secretarias de Educação e as Universidades, por meio de cursos de aperfeiçoamentos, especialização, assessoramento, desenvolvimento de pesquisa das universidades em escolas públicas, as quais, ao desenvolverem seu trabalho, acabam interferindo favoravelmente no processo de inclusão, promovendo a reflexão e o crescimento dos envolvidos.

Da mesma forma, a professora P1 afirmou algo bastante importante ao relatar que a dificuldade não era apresentada pela criança com deficiência, mas sim por ela mesma. Os motivos seriam o reconhecimento de que ela não possuía uma capacitação adequada e não sabia orientar o processo de aprendizagem dessa criança. Mesmo assim, destacou que o trabalho intensivo realizado dia-a-dia em sua sala de aula “multigrado”, a impede de se dedicar mais a essa criança por conta de ter que atender ao mesmo tempo duas turmas diferentes.

Na última categoria do primeiro eixo, *Benefício*, estão agrupadas as respostas dos participantes em referência a existência de benefícios no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Desta maneira, estabelecemos três subcategorias (favorável, parcialmente favorável, não tem benefício) conformadas segundo as respostas dadas pelos participantes.

A partir dos dados mostrados no Quadro 5, notamos que os participantes (P3, P7) relataram em seus discursos que existiam benefícios na inclusão escolar. Assim, suas respostas se enquadraram na subcategoria *Favorável*. A seguir os trechos das falas destes participantes:

Sí, claro que hay beneficios. Como la misma palabra lo dice, la inclusión de estos niños en una realidad, en su realidad, en un entorno que a veces es ajeno a estos niños con estas condiciones. De pronto en nuestro país hay mucha discriminación hacia estos niños, y esta es una oportunidad tanto para los niños, por decir así digamos los normales, como los niños con baja capacidad

cognitiva, para que interactúen y se conozcan entre ellos y puedan tener esos espacios de aprovechamiento, no solo académico sino como de convivencia (P3).

Si hay beneficios [...] uno de los beneficios que hay, es que por ejemplo, en nuestra institución, los estudiantes que tienen esas dificultades [...] se mezclan con los entre comillas “normales” y al interior de esos grupos no hay esa dinámica marginal, ni segregativa. Aquí tenemos niños con dificultades, con discapacidad cognitiva, con algún tipo de limitación auditiva o visual, y sin embargo esos niños se relacionan dentro de los grupos normales, ósea, desde ahí creo que ya hay un gran beneficio [...] que es esa interacción social. (P7).

De acordo com os relatos destes participantes, mostra-se que o processo de inclusão escolar apresenta realmente benefícios na esfera da socialização, e especificamente em aspectos como a inter-relação e a convivência social. O participante P7 indicou que um importante benefício se encontrava na socialização, dado que esta ajuda a desconstruir dinâmicas e comportamentos discriminatórios e segregatórios, e contribui para o relacionamento dos estudantes com deficiência com os demais estudantes no campo escolar.

Porém, alguns autores (PLETSCH, 2009; FONTES, 2007) apontam que é demasiado preocupante que, na maioria das vezes, a “socialização” da pessoa com deficiência matriculada em classe comum seja valorizado, em detrimento do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, podemos mencionar que a inclusão se disfarça de exclusão, já que por um lado o estudante com deficiência se insere na escola, mas por outro fica à margem do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a maioria dos participantes (P1, P2, P4, P6) indicaram evidências de certos benefícios com a inclusão escolar, mas também outros pontos que poderiam ser considerados negativos. Desta forma, estas respostas foram agrupadas na subcategoria, *Parcialmente favorável*. Em seguida, apontamos os trechos das falas que mais exemplificam esta questão:

Hum... De pronto con el aprendizaje no hay un beneficio, porque pues ya le cuento la experiencia que se dificulta por el multigrado. Pero para que se vincule ante la sociedad, ante sus compañeros... es un beneficio grande para la sociedad, porque entonces no los van a empezar a discriminar. Por ejemplo

aquí en el salón Anita no es discriminada, ya la han acogido, la quieren, y ella pues ahorita ya está socializándose más con sus compañeros. (P1).

Pues por lo menos se lo sociabiliza al niño, se lo incluye digamos en el medio normal de los estudiantes. No se lo excluye que a veces yo creo que se hacía antes así. [...] Por ese lado es bien, pero no porque como le digo, no estamos verdaderamente preparados para manejar eso. (P4).

Sí, hay algunos [...] por ejemplo en esta institución, se ha logrado que los padres al menos entiendan cual es la situación de sus hijos. Yo creo que ese es un beneficio ya grande. Pero falta mucho en este proceso. (P6).

P1 apontou que a inclusão escolar não representava benefícios no processo da aprendizagem, pela dificuldade de trabalhar em sala “multigrado” e pela falta de preparação. Sem dúvida, este participante se mostrou favorável ao fato de que com a inclusão, os estudantes com deficiência, podem se relacionar com seus colegas na escola e se integrar na sociedade em geral, já que sua socialização e convivência com os demais permite que não sejam mais discriminados. P4 ressaltou o benefício da socialização, mas assinalou a falta de preparação para atender a estes estudantes. E P6 evidenciou que existe um benefício essencial que é o trabalho que se desenvolve com os pais, para que eles consigam compreender a situação de seus filhos.

A parceria escola-família é importante para a plena inserção dos estudantes com deficiência na escola. Oliveira, Braun e Lara (2013, p. 48) apontam que, sendo a família sua primeira referência social, o professor deverá estabelecer essa parceria, aproximando-se, inclusive das percepções que a própria família possui da deficiência e das possibilidades de seu filho. “Se a família apresenta baixa expectativa quanto ao desenvolvimento do aluno, ela pode estar incorporando as percepções negativas da sociedade, o que poderá levar a uma autoestima negativa do aluno e da própria família”.

Sommerstein e Wessels (1999, p. 415), salientam que a percepção negativa de pessoas com deficiência surge no início do processo de avaliação e que “[...] os pais precisam compreender que essa mensagem não tem nada a ver com o valor ou com as potencialidade do seu filho, mas sim com um processo definido pelas atitudes sociais”. Portanto, a existência de uma afinidade entre o professor e a família deve ser um passo importante para desenvolver uma orientação na questão de compreender a deficiência desde uma visão ampla, e para ao

mesmo tempo garantir, ao estudante, sucesso no seu processo de aprendizagem escolar (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013).

Por fim, um só participante (P5), respondeu segundo a subcategoria *Não tem benefício*, por mostrar em seu discurso que não existem benefícios com relação ao processo de inclusão escolar. Isto pode se observar na fala da professora:

Para los otros estudiantes, de pronto digamos que “no”, porque uno necesita darle más tiempo al estudiante que tiene problemas, con discapacidades, entonces descuida a los demás. Uno les da más atención a los estudiantes con discapacidades, pero los demás se van atrasando. (P5).

Por meio desta fala podemos perceber que a professora tira o foco do estudante com deficiência, já que sua resposta foi dada considerando apenas os demais estudantes da sala de aula. Assim, ela se posicionou contrária à inclusão porque esta impossibilitaria o ensino adequado para as outras crianças na medida em que a atenção do professor deverá ficar muito centralizada no estudante com deficiência, pelo fato de ele necessitar de mais tempo no processo de aprendizagem.

5.1.2 Concepção de deficiência intelectual

Neste segundo eixo temático, o objetivo foi identificar os diferentes conhecimentos que as professoras e os profissionais de apoio apresentavam em relação à deficiência intelectual. Para tanto, buscamos informações conceituais desta deficiência por meio das concepções e compreensões dos participantes. Além disso, foram questionados aspectos relacionados às características apresentadas pelos estudantes com deficiência intelectual e a opinião sobre o processo de inclusão destes estudantes no ensino regular. Assim, abordamos a discussão por meio de duas categorias (Conhecimentos e características da deficiência intelectual, Inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas escolas públicas), em conjunto com suas respectivas subcategorias que definimos após a análise das respostas dos participantes.

O Quadro 6, apresenta uma síntese das categorias e subcategorias deste eixo temático junto com as respostas dadas pelos participantes.

Quadro 6 - Concepção de deficiência intelectual.

Categorias	Subcategorias	Participantes
Conhecimentos e características da deficiência intelectual	Próximos ao conhecimento científico	P3, P6, P7
	Com base nas características individuais	P1, P5
	Baseados no conhecimento do senso comum	P2, P4
Inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas escolas públicas	Favorável	P2, P4
	Favorável com restrições	P3, P7
	Desfavorável	P1, P5, P6

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira categoria, *Conhecimentos e características da deficiência intelectual*, encontram-se as respostas das professoras e dos profissionais de apoio sobre a compreensão da deficiência intelectual, e acerca das características que apresentavam os estudantes que eles acompanharam durante os processos de ensino e aprendizagem. Assim, estas respostas foram agrupadas em três subcategorias (próximos ao conhecimento científico, com base nas características individuais, baseados no conhecimento do senso comum).

Na primeira subcategoria, *Próximos ao conhecimento científico*, incluíram-se as respostas dos participantes que se aproximaram às explicações científicas abordadas no referencial da Teoria Histórico-Cultural, e, mais especificamente, nos aportes que Vigotski (1997b) desenvolveu nos *Fundamentos de Defectologia*. Na segunda categoria, *Com base nas características individuais*, agruparam-se as respostas dos participantes que descreveram as características dos estudantes que haviam acompanhado e não focaram o conhecimento que tinham sobre a deficiência intelectual. E na terceira categoria, *Baseados no conhecimento do senso comum*, incluíram-se as respostas que se aproximaram às explicações baseadas no conhecimento superficial do cotidiano imediato e que se afastavam do saber científico.

Assim, de acordo com os dados apresentados no Quadro 6, dos sete participantes desta pesquisa, três (P3, P6, P7), responderam conforme à subcategoria *Próximos ao conhecimento científico*, por apresentarem explicações e características da deficiência intelectual que estavam próximas à teoria. A seguir os relatos destes participantes.

Hum, comprendo a una disminución en la capacidad de aprendizaje de estos niños [...] Tienen dificultad para leer, para escribir, para el razonamiento lógico, para las aptitudes matemáticas, para comprender una lectura, para comprender textos... eso como académicas. Y como convivenciales, las dificultades para relacionarse con los demás niños de su edad. (P3).

Es un déficit, ósea, aquellos niños que tienen habilidades en unas cosas y dificultades para asumir otras. En el plano cognitivo, pues son los niños que se demoran un poco más en la adquisición de conocimientos, que hay cosas que no alcanzan a comprender por su nivel. [...] Los niños que tienen un déficit mínimo, que realmente el proceso es más lento, pero que pueden llegar a conocimientos de alguna manera. [...] tienen dificultades de convivencia también. (P6).

...Una dificultad cognitiva. [...] Eh... lentos en el pensamiento y el lenguaje también igualmente reducido [...] Individuos que tienen de alguna manera muchos momentos de retraimiento, ósea, tienen dificultad en concentrarse. Esas sería como tres características generales. (P7).

As respostas destes participantes evidenciaram a proximidade teórica em referência à área da deficiência intelectual, no sentido de que levaram em consideração vários aspectos e características fundamentais, como: as dificuldades na aprendizagem, na linguagem escrita e na leitura. Igualmente indicaram dificuldades nas funções psíquicas superiores (especificamente no pensamento abstrato, no raciocínio lógico matemático e na atenção voluntária) e nas inter-relações sociais. Assim cabe, portanto, destacar algumas características que Vigotski (1997b) considera sobre as crianças com deficiência intelectual:

Sabremos, por ejemplo, por las amplias observaciones contemporáneas de niños mentalmente retrasados, que estos tienen [...] inteligencia motriz disminuida, reducida capacidad de resistir las influencias desfavorables, elevada fatigabilidad y tendencia al agotamiento, asociaciones más lentas, atención y memoria disminuidas, menor capacidad para el esfuerzo volitivo, etc. (GRIBOIEDOV, apud VIGOTSKI, 1997b, p. 33-34).

A questão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é algo complexo na área da deficiência intelectual. Na visão de Vigotski (1997b, p. 147), “[...] la limitación del retraso mental se produce a expensas del desarrollo de los procesos superiores”. Portanto, a professora

P3 mencionou que nessa deficiência as capacidades de raciocínio, compreensão e abstração se mostram limitadas. De acordo com isto o autor afirma que “[...] el niño retrasado llega a dominar con enormes dificultades el pensamiento abstracto” (p. 150). Mesmo assim, o profissional de apoio P7 relatou que a falta de atenção e concentração se converte numa séria dificuldade. Na mesma linha, o autor observa que: “La insuficiente diferenciación de la personalidad del niño retrasado lleva a un desarrollo insuficiente de la atención voluntaria” (p. 259).

Nessa direção, notamos que nenhum destes participantes considerou aspectos sociais, culturais e contextuais para explicar a deficiência intelectual. Segundo Vigotski (1997b, p. 29), o atraso no desenvolvimento cultural é um dos principais aspectos para abordar esta deficiência, já que “El primitivismo de la psique y el retraso en el desarrollo cultural pueden combinarse, por ejemplo, con retraso mental; sería más correcto decir que, a consecuencia del retraso mental, surge un retraso en el desarrollo cultural del niño [...]”.

Além dessas considerações, os participantes P6 e P7 assinalaram outro ponto essencial com relação ao ritmo de aprendizagem lento que apresentam estes estudantes, necessitando de um tempo maior no processo de ensino e na assimilação de conhecimentos. Nesse sentido, Vigotski (1997b, p. 202), assinala que as crianças com deficiência intelectual apresentam atraso em seu desenvolvimento e “[...] que en el proceso del aprendizaje escolar manifiesta incapacidad de seguir el mismo ritmo de la masa fundamental de alumnos”.

P3 e P6 apontaram as dificuldades na convivência e no relacionamento dos estudantes com deficiência intelectual. Com relação a isto, Vigotski (1997b, p. 92-93) faz o seguinte esclarecimento:

Es un hecho que la personalidad social del niño retrasado está dañada y no desarrollada. Pero en ningún otro caso se manifiesta con tanta claridad como en éste el carácter social de la defectividad. El niño retrasado se aparta por sí solo del ambiente de sus coetáneos. El estigma de imbécil o de deficiente lo coloca en condiciones sociales totalmente nuevas y todo su desarrollo transcurre ya en una dirección completamente nueva. [...] Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto.

Contudo, inferimos que os conhecimentos e características que estes três participantes afirmaram em seus discursos sobre a deficiência intelectual, podem estar associados, por um lado, a sua experiência na prática cotidiana junto aos estudantes com esta deficiência, e por outro, à sua formação na área da Educação Inclusiva. Se retomamos os dados indicados no Quadro 3, evidenciamos que estes participantes realizaram alguns cursos de formação

oferecidos pela Secretaria de Educação, nos quais seguramente abordaram a temática da deficiência intelectual.

Na subcategoria *Com foco nas características individuais* enquadraram-se as falas das professoras (P1, P5). Estas enfatizaram, ao invés de aspectos conceituais sobre a deficiência intelectual, as características individuais dos estudantes que acompanharam em sua sala de aula. Abaixo, os trechos das falas das professoras:

Esa discapacidad pienso que es... digamos, por ejemplo yo veo en Ana la dificultad en la motricidad [...] hay dificultad en la motricidad, para el trazo de las líneas. [...] Problemas en la escritura porque no logran trazar un número correctamente o una vocal correctamente. Y también tienen dificultades para pronunciar... entonces... uno como docente no sabe qué hacer con ellos [...] Cuando Ana empezó el año... eh... también se notaba su aislamiento, ella permanecía solita. (P1).

[...] En el caso de Darío, él tiene problemas de memorizar, el no memoriza. Tiene problemas en la escritura, no escribe bien, puesto que junta unas palabras con otras, o escribe muchas veces letras, pero sin sentido. Él también tiene problemas con la lectura, con la escritura [...] junta unas palabras con otras, entonces no puede leer. Tiene problemas de memoria, [...] Aprende en el momentico, y después al otro día cuando se hace un recuento de la clase anterior, ya se olvida. (P5).

As respostas dadas pelas professoras, apesar de não contemplarem as concepções e os conhecimentos específicos em relação à deficiência intelectual, trouxeram informações importantes nas características que apontaram com relação aos estudantes, sendo que várias destas características se relacionaram com a teoria abordada. Dessa forma, destacamos a fala da professora P1 ao relatar a dificuldade que a estudante tinha na área da motricidade. Vigotski (1997b, p. 22), considera que “[...] El retraso motor puede combinarse, en diferentes grados, con retraso mental de todos los tipos, confiriendo un cuadro peculiar al desarrollo y la conducta del niño”. Da mesma maneira, as professoras entrevistadas indicaram as dificuldades na linguagem oral e escrita, na memorização e no relacionamento social apresentadas pelos estudantes.

Ao contrário, as professoras P2 e P4, responderam de acordo com a subcategoria *Baseados no conhecimento do senso comum*, por apresentarem explicações que estavam distantes daquelas desenvolvidas pela teoria científica. Segue o relato das professoras:

Pues sería... los niños que... no llenan todo lo de un niño normal. Tienen un poco de problemas. [...] las dificultades de ellos es que no aprenden, casi es muy poco lo que ellos aprenden, [...] Poquito es lo que avanzan (P2).

Pues yo ahí entiendo... que esa discapacidad uno tiene que saber porque, de donde viene. Porque puede ser genética, puede ser a través de algún problema, puede ser... a veces como falta de algo cognitivo del estudiante. [...] Entre las características como la falta de comprensión, en primer lugar, poco logran comprender las cosas. En segundo lugar... hay mucha lentitud en ellos [...] (P4).

De acordo com as respostas destas professoras, detalhamos conhecimentos que revelam explicações simples, sem uma fundamentação teórica e que são muito frequentes no senso comum. A professora P2 relatou que os estudantes com deficiência intelectual não alcançam o mesmo patamar das demais crianças normais, porque apresentam diversos problemas e dificuldades na aprendizagem. Ademais, percebemos o descrédito da professora com relação a estes estudantes, ao afirmar que eles não conseguem aprender nem avançar. Este posicionamento reflete um grave equívoco, dificultando e impossibilitando que sua prática pedagógica vise à inclusão escolar e contribua ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Rossato (2010) desenvolveu uma pesquisa com o intuito de compreender as expectativas e concepções dos professores de Educação Especial acerca de seus estudantes com deficiência intelectual. Nesse estudo o índice mais elevado de respostas (44%) revela que a deficiência é tomada como algo definitivo, estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento. Isso evidencia uma concepção naturalizante acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência, o que pode limitar as suas possibilidades de acesso à cultura produzida, pelo descrédito quanto à sua capacidade de desenvolver-se e aprender.

Na resposta da professora P4, nota-se a falta de clareza para explicar e conceituar a deficiência intelectual. Esta professora aponta características, que muitas vezes são encontradas no senso comum, como é o caso da dificuldade na compreensão e a lentidão dos estudantes.

Essa atitude é, em geral, contraprodutiva, pois não procura refletir as reais condições dos estudantes com deficiência e problematizar a própria prática pedagógica com relação a eles. Castro (2012, p. 47), já apontava a necessidade de que “concepções e conhecimentos teórico-práticos sobre a deficiência intelectual avancem, superando preconceitos, para que os professores possam planejar e implementar atividades pedagógicas capazes de suscitar a vontade de aprender”.

De maneira geral, deduzimos que as concepções da maioria dos participantes acerca da deficiência intelectual, estavam fortemente influenciadas por considerações que focavam as dificuldades e problemas individuais dos estudantes, desvinculando por completo o contexto sociocultural e as relações que os estudantes estabeleciam no cotidiano escolar e nos demais espaços sociais em que eles se desenvolvem.

Não cabe aqui negar que uma parcela de alunos com deficiência intelectual possui dificuldades ou características individuais que influenciam suas condições de desenvolvimento; não se trata de mudar o foco do indivíduo para o social, de forma estanque e fragmentada, mas de ter em conta as relações dinâmicas que se estabelecem no entorno social e escolar (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 27).

Nesse sentido, Oliveira (2012) afirma que a deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos que destacar as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas em um contexto cultural, histórico e social.

Contudo, mencionamos que existe a necessidade da mudança das concepções, acerca da deficiência intelectual, presentes na escola. Dessa forma poderíamos avançar para o desenvolvimento de concepções que englobem, além das diversas características individuais, o contexto e as práticas socioculturais, que são determinantes nos processos de ensino e aprendizagem para esses estudantes. Oliveira (2009) ressalta que são necessárias, igualmente, mudanças nas dimensões políticas, estruturais, organizacionais, atitudinais e pedagógicas.

Por fim, na segunda categoria, *Inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas escolas públicas*, estão presentes as respostas das professoras e dos profissionais de apoio em relação à opinião sobre o processo de inclusão escolar, especificamente de estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares. As respostas foram agrupadas em três subcategorias (favorável, favorável com restrições, desfavorável).

De acordo com as informações apontadas no Quadro 6, dos sete participantes, três (P1, P5, P6), tiveram suas respostas de acordo com a subcategoria *Desfavorável*, por apresentar opiniões contraditórias e negativas acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Seguem os relatos das professoras:

Bueno, eh... Pienso que la inclusión de niños con discapacidad intelectual, es difícil... Difícil porque para esos niños, debería haber una persona que este capacitada para poder orientarlos mejor y lograr mejores resultados. [...] (P1).

Es complicado. Si nosotros nos colocamos a trabajar con estos estudiantes, debemos tener un material apropiado, para trabajar con ellos, y una capacitación por parte del gobierno, para saber que estrategias nosotros podemos utilizar dentro de la clase, para el aprendizaje con ellos. (P5).

Es un proceso difícil, y es un proceso que considero que no lo estamos haciendo bien. La situación no es solo darles algunas herramientas a los profesores, sino hacer un seguimiento de continuidad de procesos [...] Son procesos que se hacen incluso algunos por novedad. Como que llego la moda de la norma y entonces ¡Aplicuémosla! pero la aplicamos sin contextualización. [...] También tenemos dificultades con algunos docentes. Nuestros docentes se formaron la gran mayoría para trabajar con niños regulares, si lo podemos decir así, y a ellos no se les dio una preparación asertiva para que trabajen con niños con dificultades de tipo cognitivo, entonces, para ellos también es frustrante, es difícil. (P6).

Segundo a professora P1, a dificuldade que encontra no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, é a falta de profissionais capacitados que possam acompanhar e orientar este processo. Bueno (1999) menciona que não é possível acontecer a inclusão escolar sem o apoio especializado necessário, que ofereça aos professores da classe comum, o auxílio para a melhoria na prática pedagógica.

A professora P5, sinaliza na sua fala, que para trabalhar com os estudantes com deficiência intelectual, precisa-se, antes de tudo, de material e capacitação adequada outorgada pelo Estado, para possibilitar o conhecimento de estratégias que possam ser implementadas no universo da sala de aula, favorecendo, ao mesmo tempo, a aprendizagem desses estudantes.

A profissional de apoio P6 avalia o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, como um processo difícil, já que não está se oferecendo um acompanhamento adequado para os professores. Mesmo assim, a profissional apontou um aspecto importante, ressaltando que o processo de inclusão se implementa sem levar em conta o contexto e a particularidade da realidade colombiana. Ademais, ela sinaliza as dificuldades que os professores apresentam na sala de aula, frente à falta de capacitação e formação para trabalhar com estes estudantes.

Indo em outra direção, duas professoras (P2, P4) responderam segundo a subcategoria *Favorável*, apontando alguns dos benefícios que o processo de inclusão oferece para os estudantes com deficiência intelectual. Seguem os trechos das falas das professoras:

A mí me parece muy bien que se haga, porque es de la única forma que uno ayuda a los niños, porque si uno los deja aislados, entonces ellos nunca van a avanzar. Y si uno está incluyendo a esos niños en las escuelas normales, eso entonces si es una gran ayuda para ellos, porque ellos van a interactuar con los demás niños. (P2).

Para mí pues ha sido una experiencia nueva, y lo poquito que a veces se logra es como una satisfacción para uno porque ellos logran avanzar algo. (P4).

A professora P2, enfatiza a importância da inclusão escolar na questão da socialização, já que com esse processo, segundo ela, se consegue que as crianças com deficiência intelectual possam interagir com os demais estudantes nas escolas regulares. Por sua vez, a professora P4 menciona que esse processo é uma experiência nova, em que os poucos avanços que se conseguem com estes estudantes, é uma grande satisfação para sua prática pedagógica.

Finalmente, duas professoras (P3 e P7), ao serem questionadas sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, deram respostas que se encaixaram na categoria *Favorável com restrições*, pois apresentaram em suas falas alguns aspectos positivos e outros negativos com relação ao processo da inclusão. De acordo com os entrevistados:

[...] Personalmente me ha causado dificultad adaptarme a estos niños, pero he puesto todas las condiciones humanas y todo mi cariño para poder recibirlos, pero si noto mucha resistencia por parte de otros docentes, compañeros, que se reúsan y que miran un obstáculo en estos niños y tratan en lo posible de evadir al tenerlos bajo su responsabilidad por las

implicaciones que esto trae, sobre todo la responsabilidad a la que nos vemos sometidos con estos niños. (P3).

Un poco... Pienso que el proyecto de la inclusión no es tan enfático en el tema de discapacidad intelectual. Todavía se concibe, se percibe como genéricamente la discapacidad, y hay niños por ejemplo que desde su dificultad cognitiva, ellos tienen otro tipo de capacidades, quizás no son muy veloces con el pensamiento, se demoran más en hacer las cosas, pero igual responden de una manera diferente. (P7).

A professora P3 relata que apresentou algumas dificuldades para se adaptar com os estudantes com deficiência intelectual em sala de aula, porém tem se dedicado muito para receber estes estudantes. Mesmo assim, ela menciona que observa que seus colegas se recusam a receber a estes estudantes pela responsabilidade que isto implica.

O profissional de apoio (P7) apresenta certo inconformismo com o processo de inclusão no fato que esta proposta não enfatiza como tal a área da deficiência intelectual. Da mesma maneira, ele expressa um ponto importante, sinalizando que ante a presença das dificuldades cognitivas, os estudantes com deficiência intelectual apresentam outro tipo de capacidades e particularidades em seu processo de ensino e aprendizagem. É possível que sua visão esteja marcada pela considerável experiência que ele apresenta, na qual certamente evidenciou certos avanços nestes estudantes.

Sobre esta questão, Omote et al. (2005) afirma que a experiência no ensino de estudantes com deficiência, pode ser um fator importante para a atitude social positiva, frente às práticas inclusivas. No entanto, ainda de acordo com este autor, o simples fato de estar próximo e “ter contato”, não necessariamente garante que o professor tenha atitudes sociais favoráveis à inclusão, pois dependerá do tipo de contato, se positivo ou negativo.

5.2 As práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem

Neste segundo tópico, o objetivo foi descrever e analisar a configuração das práticas pedagógicas presentes no universo específico das salas de aula e nas ações docentes dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual matriculados em classes comuns. Desta maneira, para conhecer e refletir sobre as práticas pedagógicas, foi preciso entender como se selecionavam e se organizavam os conhecimentos e as sequências didáticas que as professoras desenvolviam no seus processos de ensino e aprendizagem. Esta etapa foi contemplada com a triangulação dos dados obtidos no trabalho de campo e nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Antes de abordar e analisar os processos que constituem as práticas pedagógicas, é necessário definir o conceito de prática pedagógica e o seu entrelaçamento com a didática. Segundo Franco (2012), as práticas pedagógicas fazem referência às práticas sociais que tem como finalidade a concretização de processos pedagógicos.

Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões se mostram fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. [...] as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade (FRANCO, 2012, p. 180).

A ótica de totalidade das práticas pedagógicas produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora da escola. Ou seja, o professor sozinho não transforma a sala de aula. As práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo constante e de mediações entre sociedade e sala de aula. Nesse sentido, como diz Franco (2012), o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar e refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.

Do ponto de vista de Pletsch (2014, p. 162), “[...] o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula. Em outros termos, as práticas pedagógicas sempre são influenciadas pelas dimensões individuais do docente e pelo contexto sócio-político e cultural em que a escola está inserida”. Assim, tomando como base as diferentes

relações e ações presentes no interior da escola e a influência que recebe das práticas externas a ela, a autora desenvolveu o conceito de práticas curriculares, afirmando que estas:

[...] são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais, por sua vez, são vinculadas ao processo histórico cultural dos sujeitos partícipes. Nessa perspectiva, as práticas curriculares são desenvolvidas de forma coletiva, e não individualizada, pelos diferentes sujeitos presentes na instituição escolar, especialmente professores e alunos, considerando as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar (PLETSCH, 2014, p. 162-163).

Nesse ordem de ideias, como menciona Franco (2012, p. 174), uma prática pedagógica “convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula, tais como o enfoque epistemológico a utilizar, a existência de recursos didáticos de suporte, a escolha de métodos e procedimentos”. Todas essas decisões são fundamentais na medida que constituem um complexo que transcende a ação docente no espaço da sala de aula. É assim que uma prática pedagógica significativa se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, postura crítica e responsabilidade social.

O professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto de seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente com o projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2012, p. 178).

No contexto escolar com estudantes com deficiência, Oliveira (2009) coloca que devem ser considerados na prática pedagógica, aspectos como a metodologia de ensino, o nível e intensidade dos apoios, os recursos de ensino e as adequações curriculares individuais. Mesmo assim, ela enfatiza a importância do caráter social da prática educativa e que “são as forças constitutivas dessa prática que irão possibilitar a emancipação dos alunos e o desenvolvimento das funções superiores de pensamento e linguagem” (OLIVEIRA, 2009, p. 75). Igualmente, Valentim (2011) aponta o desafio da atualidade em constituir uma prática pedagógica capaz de atender as necessidades dos estudantes com deficiência, suas particularidades e seu ritmo de aprendizagem, sem impor-lhes o mesmo padrão de desempenho escolar dos outros.

Franco (2012), defende que a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la, mediante um processo de conscientização de seus participantes,

dar-lhes suporte teórico; teorizar com os atores, buscar encontrar em sua ação o conteúdo não expresso de suas práticas. Libâneo (2012), acrescenta que a prática profissional de professores não é uma mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, e um movimento de pensamento, do qual resulta uma prática pensada.

A compreensão da totalidade da práxis na atividade pedagógica, que possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, somente se faz possível considerando a apropriação de conhecimentos teóricos por parte do educador que fundamentem a organização do ensino (BERNARDES, 2012, p. 93).

Assim, além da necessidade de o educador se apropriar de conhecimentos teóricos específicos, as práticas pedagógicas e as relações sociais que medeiam a atuação docente no contexto escolar, devem considerar a necessidade de apropriação de conhecimentos que relacionem o ensino, a didática, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa dimensão histórica e cultural.

Nessa medida, cabe sinalizar que um ponto essencial na prática pedagógica é a didática. Segundo Libâneo (2012, p. 36), “à didática caberia o estudo dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação imediata com os conteúdos dos saberes a ensinar, a organização das situações didáticas e a escolha dos meios de ensino”.

A didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas (LIBÂNEO, 2012, p. 39).

A didática ao estar relacionada aos processos de ensino e aprendizagem, que devem ocorrer em ambientes organizados de relação e comunicação intencional, visa a formação intelectual e moral dos estudantes. Nessa direção, Lompscher (1999) afirma que a organização didática dos processos de aprendizagem deve ser orientada em direção à atividade dos estudantes. Para ele, a efetividade do ensino se revela ao assegurar as condições e os modos de viabilizar o processo de conhecimento pelo estudante, ou seja, a aprendizagem.

Assim, o ensino deve operar como uma mediação cultural, cujo papel é, precisamente, promover o desenvolvimento mental por meio da aprendizagem, convertendo-se em

desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Para Libâneo (2012), a didática consiste na sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, habilidades e valores, visando ao mesmo tempo o desenvolvimento das capacidades mentais e à formação da personalidade dos estudantes.

O núcleo do didático é, então, a mediação das relações do estudante com os objetos de conhecimento (aprendizagem), em condições socioculturais concretas. O trabalho dos professores consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes, com o que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade (LIBÂNEO, 2012, p. 41).

A mediação didática por parte dos professores tem como finalidade a formação de processos mentais dos estudantes. Os professores realizam um trabalho que se caracteriza como uma atividade humana peculiar, a atividade de ensino. Toda atividade humana está dirigida a um objeto que, na atividade de ensino, é um sujeito que aprende conceitos, habilidades e valores, que são integrantes dos conteúdos disciplinares. Na unidade entre ensino e aprendizagem, o resultado é a mobilização das ações mentais dos sujeitos, visando ao pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua personalidade (LIBÂNEO, 2012).

Finalmente, consideramos os apontamentos de Franco (2012, p. 184) ao sinalizar que a didática “tem pela frente o desafio de descongelar a escola de suas práticas ultrapassadas e oferecer espaços para a construção coletiva de novas vivências, conhecimentos e saberes”. Precisa-se construir uma didática e uma prática pedagógica onde se crie espaços para a negociação cultural, enfrentando os desafios e problemáticas, e caminhando na direção de um projeto em que as diferenças estejam contínua e dialeticamente articuladas para continuar na luta de uma educação que seja emancipadora e promotora de transformações positivas em nossa sociedade.

A seguir, discutimos os dados da pesquisa na direção da análise das práticas pedagógicas presentes nas ações docentes dirigidas para os estudantes com deficiência intelectual. Para isto, abordamos cada um dos cinco eixos temáticos deste tópico: Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual; Trabalho com conteúdo acadêmico; Estratégias pedagógicas e recursos didáticos; Atividades desenvolvidas nas salas de aula; Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.

5.2.1 Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual

Neste primeiro eixo temático, o objetivo foi identificar, partindo do ponto de vista das professoras e dos profissionais de apoio, quais eram as demandas ou necessidades que apresentavam os estudantes com deficiência intelectual em sala de aula. Além disso, apontamos alguns trechos das observações realizadas no trabalho de campo para complementar as informações dadas pelos participantes. Para isto, foi elaborada a categoria: Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, e três subcategorias (Dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem, Acompanhamento personalizado e apoio profissional, Afetividade).

O Quadro 7 apresenta a categoria e as subcategorias obtidas por meio das respostas dos participantes.

Quadro 7 - Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Categoria	Subcategorias	Participantes
Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual	Dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem	P1, P2
	Acompanhamento personalizado e apoio profissional	P3, P4, P5, P6
	Afetividade	P7

Fonte: Elaboração própria.

Na única categoria apontada neste eixo, *Demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual*, estão presentes as respostas das professoras e dos profissionais de apoio em relação à questão sobre quais eram as demandas ou necessidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, de acordo com os dados apresentados no Quadro 7, dos sete participantes entrevistados, dois (P1, P2), responderam de acordo com a subcategoria *Dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem*, pois sinalizaram aspectos relacionados aos diferentes problemas ou dificuldades que apresentavam os estudantes com deficiência intelectual no seu desenvolvimento e no seu processo de ensino e aprendizagem. Abaixo são apresentadas as falas das professoras.

[...] En la parte de la pronunciación tienen mucha dificultad. La niña cuando empezamos no podía hablar “nada”, [...] pero ya se nota el avance porque hoy ya habla un poco más. (P1).

Pues... ayudarle más que todo con la manipulación, porque como ella no habla, entonces toca todo ayudarle en la forma de que ella vaya escribiendo, de que ella vaya soltando la manito. [...] (P2).

Os relatos destas professoras demonstraram as necessidades e dificuldades que apresentavam os estudantes com deficiência intelectual, especificamente nos processos de ensino e aprendizagem. P1 sinalizou o problema da criança com relação à linguagem oral. A carência da fala na criança era uma séria preocupação por parte da professora. Porém, ela afirmou que durante o processo de aprendizagem a criança tem evidenciado alguns avanços. Igualmente, P2 apontou como necessidade, as dificuldades que apresentava a criança na área da motricidade, na linguagem oral e escrita. Estas preocupações frente às demandas e necessidades que apresentavam as crianças com deficiência intelectual, também o corroboramos nas observações em sala de aula, conforme pode ser comprovado na situação a seguir:

La profesora inicia la clase de Lengua Castellana, diciéndole a los niños que en ese día van a trabajar las letras “R y RR” y su diferenciación en la pronunciación. Ella comienza recitando un trabalenguas: “Un burro comía berros y un perro se los robó, el burro lanzó un rebuzno y el perro al barro cayó”. Después de leerlo tres veces, pide a todos estudiantes repetir en voz alta el trabalenguas. Ana mira a sus compañeros como repiten, pero ella no participa de la actividad. Ella se interesa más por observar como los niños de preescolar jugaban y gritaban. Después la profesora presenta a los niños unas imágenes con unas palabras escritas en la parte de abajo. Ella pega en el tablero cada imagen y pide a los niños observar y leer en voz alta lo que dice en cada una de ellas (burro, perro, rosa y pera). [...] La profesora se acerca a Ana y le pide que pronuncie “perro”. La niña la queda mirando, pero no pronuncia nada. La profesora inmediatamente se acerca a mí y me dice: “Ella no habla, no puede pronunciar palabras, no sé lo que le pasa a la niña. Es desesperante para mí que la niña no pueda hablar, no sé qué hacer con ella” (Registro em diário de campo, 12/06/2014).

Com relação ao anterior registro em diário de campo, notamos o sentimento de desespero por parte da professora frente à situação de que a criança com deficiência intelectual não conseguia falar nem pronunciar as palavras que ela pedia para repetir. Observou-se que a professora insistia em trabalhar consciência fonológica com a criança, para de alguma forma

contribuir e compensar a área da linguagem oral, mas as dificuldades que a criança tinha eram bastantes complicadas.

Rossato, Constantino e Melo (2013), desenvolveram uma reflexão teórica acerca do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual no que tange à importância e à necessidade de aprender a linguagem escrita e oral, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural. O ensino e a apropriação da linguagem escrita são vias fundamentais de acesso ao mundo cultural, numa mais ampla significação da comunicação, do mundo e de si mesmo. As autoras destacaram a relevância do ensino intencional da linguagem escrita, já que esta representa uma contribuição fundamental para o processo de humanização das crianças com deficiência.

Na idade escolar as crianças são incluídas em diversas atividades educativas intencionais, as quais devem propiciar a aprendizagem da linguagem escrita, da leitura e da aritmética e, assim, oportunizar às crianças a apropriação e a perpetuação da cultura e das aptidões criadas ao longo das gerações. Essas apropriações permitem à criança significar o mundo dos objetos, do social e da cultura e desenvolver melhor a atividade cognoscitiva e a capacidade de assimilar conhecimentos. A escola é fundamental para esse processo de desenvolvimento e precisa considerar o aluno como sujeito, não se limitando a ensinar o mínimo, pressupondo que os estudantes sejam incapazes de aprender. Ela deve desenvolver em todos a capacidade de analisar e generalizar os diversos fenômenos da realidade (ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO, 2013, p. 738).

Para Vigotski (2007, p.126), “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. Gradativamente, a linguagem falada passa a representar, por meio de um sistema de signos, diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Mesmo assim, Luria (2006, p. 99) destaca que “escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. [...] pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos”. O autor ao debruçar-se sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, explica que ela, enquanto uma importante técnica cultural, pode ser usada para transmitir e comunicar algo aos demais.

A Teoria Histórico-Cultural considera muito importante o domínio da linguagem escrita e da linguagem oral. Estes dois tipos de linguagem envolvem funções psicológicas distintas, pois na linguagem escrita o acesso ao seu diversificado sistema de símbolos potencializa a formação das funções psicológicas superiores (ROSSATO; CONSTANTINO; MELO, 2013, p. 742).

Nesse sentido, Smolka (2009, p. 86) esclarece que o domínio da escrita representa um momento categórico no desenvolvimento, por suscitar profundas transformações no desenvolvimento mental da criança, de maneira a abrir “novas possibilidades de trabalho simbólico: criam outras condições de interação e reflexão; viabilizam o registro, o distanciamento; propiciam a análise, a objetivação da experiência”. Assim, com a aprendizagem da linguagem escrita, promove-se um salto no desenvolvimento pelas múltiplas mudanças produzidas ao longo desse processo, e quando nos referimos aos sujeitos com deficiência, é fundamental que a escola compreenda tal relevância, movimentando e adequando diversos instrumentos e objetos factíveis para que estes sujeitos se apropriem da cultura e dos signos disponíveis na sociedade.

De acordo com Vigotski (2007), o desenvolvimento da linguagem escrita deve ser tomado como um processo histórico que começa muito antes da entrada da criança na escola, ou seja, tem uma longa “pré-história”, que começa no gesto indicativo da criança, passa pelo desenho, pela fala, pelo faz de conta, e culmina na escrita, indicando que a história da escrita envolve o desejo da criança de se comunicar. O autor sintetiza a questão afirmando que “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, [...] pelo deslocamento de desenho de coisas para o desenho de palavras” (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

Assim, a formação da linguagem escrita acontece em momentos diferentes no desenvolvimento da criança, ou seja, até chegar à sua concretização ela percorre um caminho histórico que envolve desde os gestos do bebê, a brincadeira do faz-de-conta e o desenho, que se constituem como que em “pré-escritas” que contribuem para a concretização da escrita. Devemos lembrar que a criança com deficiência também vivencia essa história de desenvolvimento da linguagem escrita, portanto necessita ser conhecida, sendo necessário dar-lhe a devida relevância, não para a ocorrência de uma vigilância de tais etapas, mas para que ações educativas sejam promovidas em favor dela, para qualificá-la e contribuir para o seu desenvolvimento integral (ROSSATO; CONSTANTINO; MELO, 2013, p. 743).

Vigotski (1997b), apontava que no trabalho com pessoas com deficiência, deve-se procurar as habilidades que estes sujeitos possuem, para formar a base no desenvolvimento de suas capacidades integrais. Assim, interessava-se menos na carência e na debilidade do defeito, do que na sua força e nas atitudes que formam nele certo sentido positivo. Nesse aspecto, constitui-se como tarefa da escola que trabalha com pessoas com deficiência intelectual, colaborar para sua inserção cultural, de maneira a realizar um ensino que faça sentido para essas pessoas, as quais devem ser tratadas como sujeitos de conhecimento. O professor deve ser o mediador no ensino e na apropriação da linguagem escrita e oral, como vias fundamentais de

acesso ao mundo cultural, como mais ampla significação da comunicação, do mundo e da própria pessoa sujeito e objeto da educação.

Reafirmamos que, ao se trabalhar com alunos com deficiência intelectual, é necessário conduzir o ensino de maneira que a leitura e a escrita possam ser entendidas em sua funcionalidade e quanto à sua importância para o processo de desenvolvimento e emancipação humana, não ficando restritas à formalidade escolar. Defendemos, então, que a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real dessa língua, e não por meio do ensino da escrita apenas como habilidade motora (ROSSATO; CONSTANTINO; MELO, 2013, p. 746).

Vigotski (2000), já destacou que o grande desafio de ensinar pessoas com deficiência intelectual está não apenas em promover o domínio da leitura e da escrita, mas também em fazer com que essas pessoas expressem seus pensamentos, suas ideias e demais manifestações culturais.

No que segue, de acordo com as informações apontadas pelo Quadro 7, três professoras e um profissional de apoio (P3, P4, P5, P6), tiveram suas respostas agrupadas na subcategoria *Acompanhamento personalizado e apoio profissional*, por responderem que a única necessidade dos estudantes com deficiência intelectual era receber um acompanhamento, apoio ou suporte profissional especializado. Segue os trechos das entrevistas:

Rosa requiere un acompañamiento personalizado para su aprendizaje de su lectura y de su escritura. [...] miro que ella requiere de mucho acompañamiento individual. Noto que es una niña que puede aprender, que tiene la facilidad para aprender, pero el acompañamiento familiar es mínimo y no le permite su desarrollo. De mi parte también me veo un poco reprimida, no puedo darle lo mejor a ella, ya que en la escuela donde Rosa está es multigrado y tengo tres grados bajo mi cargo y otros cargos que se me ha otorgado en la institución que me limitan en el tiempo que yo desearía estar con ella. (P3).

Alguien que se comprometa a trabajar específicamente con él, a dedicarle más tiempo a él, porque él necesita que se le dedique más tiempo. Un apoyo de un psicólogo por ejemplo. Aquí en la institución nosotros tenemos un psicólogo, pero lastimosamente el psicólogo fue nombrado en teoría porque en la práctica él no está trabajando con los estudiantes. Se le han dado a él

otras funciones [...] Entonces ellos necesitan un acompañamiento más permanente. [...] (P5).

Principal demanda... necesitan acompañamiento especializado permanente. [...] (P6).

Na fala da professora P3 distinguimos três aspectos importantes com relação às demandas ou necessidades que apresentava a estudante com deficiência intelectual em sala de aula. O primeiro aspecto é a necessidade de um acompanhamento personalizado no processo de ensino e aprendizagem, e especificamente nos processos de leitura e escrita como fundamentais no seu desenvolvimento. O segundo é a falta de assistência por parte da família, que tem impedido o avanço no desenvolvimento da criança. E o terceiro é a dificuldade com a classe “multigrado”, já que a professora tinha a cargo três séries na mesma sala de aula, o que lhe impedia dedicar mais tempo à estudante com deficiência intelectual.

A professora P5 apontou a necessidade de um acompanhamento ou apoio permanente que se comprometa a trabalhar especificamente com a criança. Ela sinalizou que a estudante com deficiência intelectual precisava de mais tempo, portanto era necessário a ajuda de um psicólogo ou outro profissional especializado. Igualmente, a profissional de apoio P6 expressou a necessidade de um acompanhamento especializado para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Contudo, é importante considerar que a maioria dos participantes sinalizaram como demanda, a falta de apoio ou suporte profissional, deixando de lado as dificuldades e demais problemas que apresentavam as crianças. Isto indica que as professoras e os profissionais de apoio estavam mais preocupados pela escassez de acompanhamento e suporte especializado, que nas próprias demandas específicas dos estudantes com deficiência intelectual.

Retomando os dados do Quadro 7, observamos que unicamente o profissional de apoio (P7), respondeu segundo a subcategoria *Afetividade*, por considerar que os estudantes com deficiência intelectual precisavam antes de tudo de afetividade. Abaixo a fala do profissional:

A mí me parece que ahí hay dos elementos o necesidades que son “afectividad y comunicación”. Así con los individuos que tienen este tipo de dificultades, hay que generar unos espacios de comunicación afectiva, de comunicación real a otro nivel, porque son individuos mucho más sensibles al afecto y a la comunicación afectiva. (P7).

A resposta deste profissional de apoio evidenciou uma ideia muito difundida no senso comum, de que as pessoas com deficiência intelectual são demasiado sensíveis e que precisam de muito carinho e afeto. Nesse sentido, o profissional destacou a importância da comunicação e afetividade como aspectos necessários no desenvolvimento, desligando por completo outros aspectos essenciais no processo de ensino e aprendizagem, como a mediação e a socialização do conhecimento científico.

5.2.2 Trabalho com conteúdo acadêmico

Neste segundo eixo temático, o objetivo foi identificar o conteúdo acadêmico trabalhado pelas professoras em sala de aula, as adequações curriculares dos conteúdos e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, começamos discutindo os dados coletados no trabalho de campo, com relação aos conteúdos ou conhecimentos trabalhados pelas cinco professoras durante a disciplina de Língua Castelhana.

Ao longo das dez observações que se realizaram na sala de aula da professora de Ana, observou-se o trabalho de conteúdos que visavam os lineamentos curriculares do 1º ano da educação básica primária. Essencialmente, desenvolvia-se o processo de alfabetização, ou seja, temáticas baseadas no ensino da leitura e da escrita. No tempo das observações a professora estava trabalhando as consoantes “R”, “RR”, “C”, “B”, “V”, “G”, “N”, “Ñ”, “F”. Detalhou-se que o trabalho desses conteúdos realizava-se mediante a utilização de diferentes estratégias e recursos didáticos como o alfabeto móvel, cartazes, imagens, contos e canções infantis.

No trabalho de campo se evidenciou que a professora não realizava as adequações curriculares pertinentes para trabalhar os conteúdos com Ana. Ela desenvolvia o mesmo conteúdo acadêmico para toda a turma. Simplesmente focava mais com Ana o trabalho de consciência fonológica no processo da leitura e da escrita. Isto pode ficar mais claro nas seguintes situações:

Después de leer un cuento llamado “El Caracol Casimiro”, la profesora llama a cada uno de los estudiantes para que escriban en el tablero las palabras del cuento que contengan la letra “C”. Los niños participan bastante y se interesan por salir a escribir más palabras. La profesora llama a Ana para que escriba una palabra en el tablero, y con su ayuda, tomándole la mano, hace que ella consiga escribir la palabra “copa”. [...] La profesora nuevamente se sienta al lado de Ana y trabaja conciencia fonológica mediante la pronunciación silábica de palabras con la letra “C”. Se observa que ese trabajo personalizado es muy importante, ya que ha logrado que Ana pronuncie algunas palabras cortas como “casa”. A ella se le dificulta pronunciar palabras extensas como “Casimiro, Catalina, caracol” y también palabras que tienen la letra R y RR

como “cucarrón, carro y Carlos”. [...] La profesora vuelve a trabajar con Ana y ella se desespera porque la niña no habla, y le habla con voz fuerte para que ella trate de repetir las palabras. La niña no le responde nada. Después, la profesora trabaja en el tablero las sílabas “CA, CO, CU”, insistiendo en la pronunciación con un trabajo intenso de conciencia fonológica. Ella escribe más ejemplos de palabras que contienen estas sílabas y vuelve a decir a los niños que lean en voz alta esas palabras. (Registro em diário de campo, 24/06/2014).

La profesora les dice a los estudiantes que en ese día van a trabajar la consonante “V”. Ella comienza la clase con una canción llamada la “Vaca Lola”. Todos los niños cantan junto con la profesora esa canción, pero se observa que Ana tiene bastante dificultad para pronunciar y repetir las estrofas de la canción. Después la profesora les indica varias imágenes que representan cada situación de la canción. La profesora comienza a pronunciar algunas palabras con la letra “V” y siempre está pendiente de Ana para que ella pronuncie igual que los demás niños. Ella trabaja bastante con los estudiantes conciencia fonológica en la pronunciación de las sílabas “Va, Ve, Vi, Vo, Vu”. Se observa que a Ana se le dificulta pronunciar algunas de esas sílabas. (Registro em diário de campo, 02/07/2014).

Pode-se constatar como a professora de Ana trabalhava o mesmo conteúdo curricular e as mesmas estratégias pedagógicas com todos os estudantes. Ela unicamente desenvolvia um processo mais personalizado, na medida que trabalhava a questão da consciência fonológica, focando a compensação das dificuldades que a menina apresentava na área da linguagem. Mesmo assim, observou-se a preocupação e o desespero da professora, no sentido de que Ana muitas vezes não conseguia falar nem repetir o sons das palavras que se trabalha em classe.

Segundo Brito (2014), é importante ressaltar que a consciência fonológica não é o único fator responsável pelo processo da leitura e da escrita. Com efeito, vários conjuntos de habilidades de linguagem e aspectos do desenvolvimento devem ser levados em consideração, apesar de, hoje em dia, a consciência fonológica ser considerada um grande diferencial para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. “No caso das crianças com deficiência, antes de estimular as habilidades de consciência fonológica, o profissional deve realizar uma avaliação para verificar em que etapa do desenvolvimento elas estão, que tipo de dificuldades são encontradas e quais as atividades e adaptações são necessárias para se realizar o trabalho” (BRITO, 2014, p. 20).

Por outro lado, nas onze observações realizadas na sala de aula de Maria, em que se trabalhavam os lineamentos curriculares de 2º ano da educação básica primária, detalhou-se o desenvolvimento de temáticas como as regras da ortografia Castelhana, as sinais de pontuação, os elementos da oração, os substantivos, os artigos definidos e indefinidos, entre outras. Não obstante, durante o processo de ensino e aprendizagem a professora excluía completamente a

Maria desses conteúdos curriculares, já que ela simplesmente entregava outro tipo de atividades para que a menina realizasse. Estas atividades estavam fora do conteúdo trabalhado com os demais estudantes e estavam baseadas no processo de alfabetização, como as vogais, algumas consoantes básicas como a “P”, “M”, “S”, e outras atividades de motricidade. A seguir, alguns situações registradas nos diários de campo que mostram o dito:

[...] La profesora comienza la clase escribiendo en el tablero ¿Qué es una oración? Y posteriormente explica a todos los niños sobre esta temática. Después, ella escribe una oración sin sentido en el tablero, es decir, palabras que forman una oración pero en forma desorganizada. Pide a todos los niños que organicen la oración y la escriban correctamente en sus cuadernos. María coloca atención a lo que la profesora y sus compañeros están realizando. La profesora se acerca donde María y le entrega una actividad acerca de la letra “M”. Ella le explica cómo debe realizar la actividad, indicándole cómo debe unir los puntos para formar la letra M y como ella debe seguir desarrollando las planas. Después, la profesora se dirige a los demás niños y les dice que deben copiar en su cuaderno lo que ella va a escribir en el tablero, con relación a lo que anteriormente se había explicado sobre la oración y sus elementos. María desarrolla la actividad muy concentrada. Se observa que la profesora también está pendiente de otra niña que según ella tiene problemas de aprendizaje. María se levanta de su pupitre y va a indicarle lo que ha desarrollado en la guía. La profesora le dice que debe mejorar porque no está trazando bien las letras M. [...] Cuando María retoma la actividad, se observa el desinterés de ella en realizar las planas de la letra M, ya que presta más atención como sus demás compañeros participan en la clase. [...] (Registro em diário de campo, 11/06/2014).

La profesora menciona a los niños que durante la clase van a estudiar la regla ortográfica del “uso de mayúsculas” en los nombres propios. Ella comienza explicando que los nombres propios son sustantivos que se usan para designar a personas, lugares o cosas con un nombre singular, y los cuales tienen que escribirse con la primera letra en mayúscula. Después de esta explicación, la profesora comienza a escribir en el tablero algunos nombres de personas y países, para que los niños identifiquen el uso de esta regla ortográfica. María escucha muy concentrada lo que la profesora explica. Sin embargo, la profesora se acerca y le entrega a María una actividad acerca de la letra “P” para que ella rellene la silueta de esta letra pegando pequeñas bolas de foamy y de papel seda. Después, retoma la temática con los demás niños y ella escribe algunas oraciones en el tablero para que los niños encuentren los errores de las palabras que tienen que ir con mayúscula. Ella señala a cinco niños para que encuentren los nombres propios en las oraciones y corrijan los errores, colocando la letra mayúscula donde debe ser. Además pide que encierren con color rojo los nombres propios y que diseñen un dibujo con relación a cada oración. Después de dejar la actividad para los demás, la profesora se acerca donde María para revisarle lo que ella estaba trabajando. Le despegó algunas bolas que la niña había pegado fuera de la silueta y le dice que no se debe salir de ella. La profesora se acerca a mí y me dice que se desespera porque la niña algunas actividades no las entiende y más por el problema que ella tiene al no poder hablar. También afirma que en ocasiones no sabe en realidad qué hacer con María. [...] (Registro em diário de campo, 31/07/2014).

Desta forma, evidenciamos como a professora de Maria não realizava as devidas adequações curriculares nas temáticas estudadas, e somente proporcionava à menina outro tipo de conteúdo simples que se distanciava daqueles abordados em classe. Assim, todos os conhecimentos e propostas pedagógicas que se ofereciam a Maria, eram diferentes aos que se trabalhava com os demais estudantes e não apresentavam o grau de complexidade próprio aos conteúdos trabalhados no ano escolar que ela cursava.

Durante as onze observações realizadas na sala de aula de Rosa, constatamos o trabalho desenvolvido com os lineamentos curriculares de 3º ano da educação básica primária, especificamente de temáticas como os pronomes pessoais, as palavras homônimas, a narração e seus elementos, a fábula, o mito, entre outras. Porém, observou-se que a professora não incluía Rosa no trabalho destes conteúdos e apenas desenvolvia com ela temáticas baseadas no processo de alfabetização. Detalhou-se o trabalho das consoantes “V”, “F”, “P”, “J”, “S” e outros exercícios de escrita e motricidade. Igualmente, evidenciamos uma situação em que a professora trabalhou com Rosa uma temática de matemáticas quando estava no horário da disciplina de Língua Castelhana, conforme pode ser notado na descrição a seguir:

La profesora comienza la clase y les dice a los niños que en ese día van a estudiar la temática relacionada a los “Pronombres Personales”. Ella primero realiza una introducción al tema de una forma dinámica mencionando algunos ejemplos sencillos para que los niños comprendan. Durante su explicación existe una gran participación de la gran mayoría de los estudiantes, pero únicamente Rosa y otro compañero no prestan atención ya que se encuentran jugando con un rompecabezas. Cuando la profesora termina de realizar la introducción a la temática, ella entrega a los niños una lectura con la respectiva actividad sobre los “Pronombres Personales”. A Rosa le entrega otro tipo de actividad que corresponde al área de matemáticas acerca del número “7”. En ese mismo instante, ella le explica cómo debe realizar la actividad, la cual se trata de rellenar con plastilina la silueta del número “7”. La profesora les dice a los demás niños que realicen la lectura de la guía mentalmente, mientras ella va a explicar la actividad a los otros niños de cuarta y quinta serie que se encuentran en el salón de alado. En ese momento cuando la profesora está ausente, Rosa y otro estudiante comienzan a realizar indisciplina, interrumpiendo la lectura que sus demás compañeros realizaban. Después de unos nueve minutos la profesora llega nuevamente al salón y se dirige dónde está Rosa para revisar lo que ha desarrollado. Ella le llama la atención porque la niña está haciendo mal la actividad. [...] La profesora se acerca nuevamente a Rosa, y la regaña porque no ha avanzado casi nada de la actividad. En ese momento, ella le indica cómo debe moldear la plastilina para formar el número “7”, pero la niña no le presta atención, ya que se coloca a jugar con unas fichas de un rompecabezas con su compañero de alado. [...] (Registro em diário de campo, 12/06/2014).

Esta situação evidencia, de forma implícita, o descrédito dispensado a Rosa por parte da professora e a exclusão para trabalhar os mesmos conteúdos curriculares como seus demais colegas na disciplina de Língua Castelhana. Situações deste tipo fazem com que a professora acabe conformando-se com as dificuldades do estudante e não buscando outros caminhos alternativos para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Para Glat, Fernandes e Pletsch (2008), a cultura da incapacidade, historicamente determinada, continua interferindo na organização e seleção de conteúdos e atividades escolares propostos para os estudantes com deficiência. Assim, a baixa expectativa que tem as professoras sobre estes estudantes, acaba, implicitamente, categorizando-os como “menos capazes” e como “ineficientes” para estudar os mesmos conteúdos com os demais estudantes.

Em outras palavras, podemos afirmar que as propostas de conteúdos desenvolvidas para Rosa, em sua maioria, proporcionavam-lhe o desenvolvimento de conhecimentos elementares a partir de instruções simples, e não de processos mais complexos necessários para a elaboração de conceitos científicos. Pletsch (2014, p. 191), menciona que certamente, práticas curriculares desse cunho não contribuem para que os estudantes superem suas dificuldades. “É importante destacar que a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional”.

Nesse sentido, vale igualmente citar as ideias de Vigotski (1997b, 2001), que sugerem que o potencial do desenvolvimento para crianças com alguma deficiência deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores e não nas elementares. Estas funções se desenvolvem nas interações por meio da utilização de meios culturais, razão pela qual os educadores deveriam ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças. De acordo com o mesmo autor, todas essas funções são indispensáveis para compreender o processo de aprendizagem no contexto de sala de aula, que está diretamente relacionado à formação de conceitos responsáveis pela elaboração dos conhecimentos, além dos significados ligados às práticas imediatas dos seres humanos. Quer dizer, são os responsáveis pela internalização das aprendizagens que envolvem conhecimentos abstratos e generalistas (PLETSCH, 2014).

Nas dez observações realizadas na sala de aula de Juliana, a professora desenvolvia os lineamentos curriculares de 3º ano da educação básica primária. Temáticas como os termos constituintes da oração, os pronomes pessoais, os tempos e modos verbais, a classificação dos verbos, a descrição objetiva e subjetiva, a fábula, a lenda e o mito, foram estudadas durante o trabalho de campo. Com relação à participação de Juliana nos conteúdos curriculares, pode-se afirmar que a professora desenvolvia as temáticas para todos os estudantes sem, no entanto,

realizar nenhuma adaptação curricular para o caso específico de Juliana. Na hora das atividades, a professora deixava para a estudante outros tipos de exercícios simples, como transcrever as leituras ou fazer unicamente um desenho. Isto pode ser acompanhado na situação apresentada a seguir:

Al ingresar los niños del recreo, y ya organizados en sus respectivos asientos, la profesora comienza la clase diciendo que en esa hora de castellano van a realizar primero la lectura de una leyenda llamada “El hombre de piedra”. La profesora reparte la hoja de la lectura a todos, incluyendo a Juliana. La niña realiza la lectura en voz media alta, de forma silabada. Se observa que Juliana “si sabe leer”. La profesora se acerca a ella mientras lee y le dice que está muy bien, pero tiene que tener en cuenta los signos de puntuación, ya que no está haciendo la pausa necesaria en los puntos ni en las comas. Juliana se desconcentra en algunos momentos, ya que sus compañeros como ya terminaron de realizar la lectura, se colocan a conversa y hacen un poco de escándalo. La profesora pide a los demás que esperen a Juliana, porque ella todavía no ha terminado la lectura. Después, la profesora realiza una serie de preguntas de comprensión lectora con relación a la lectura. Los estudiantes participan activamente en forma desordenada y haciendo bastante escándalo. Después de realizar esto, la profesora comienza a explicar ¿Qué es una leyenda?, las partes de la leyenda (inicio, desarrollo y final) y las diferencias entre la leyenda y la fábula. En seguida, ella dicta a los niños toda la explicación acerca de la leyenda, para que ellos copien en su cuaderno. Juliana no escribe lo que la profesora dicta. Ella solo observa como los demás escriben. La profesora se acerca a mí y dice: “Cuando dicto la explicación de mis clases a los niños para que copien en el cuaderno, Juliana no puede”. Ella se dirige a Juliana y le dice que transcriba toda la leyenda en su cuaderno. Se observa que la niña se cansa fácilmente ya que no tiene buena postura al coger el lápiz por su problema físico, lo que hace que se le dificulte escribir el texto. [...] (Registro em diário de campo, 18/06/2014).

Como podemos verificar, a professora não propunha atividades com objetivos comuns para toda a turma. As atividades dadas a Juliana nunca levavam em consideração os conteúdos curriculares, pois, na percepção da professora ela não podia copiar as explicações das aulas, nem desenvolver as mesmas atividades propostas para os demais estudantes. Sem importar que Juliana tenha um meio domínio da leitura e da escrita, a professora a exclui, da mesma forma, da participação das práticas curriculares e das atividades planejadas para a classe. Nesse sentido, Pletsch (2014) afirma que o desconhecimento das características de aprendizagem e a crença na incapacidade do pensamento abstrato das pessoas com deficiência intelectual, acabam interferindo nas propostas das práticas curriculares, as quais, por sua vez, dificultaram e empobreceram os processo de elaboração conceitual desses sujeitos.

Segundo Mendonça (2013), a crença na incapacidade do estudante com deficiência intelectual faz com que o professor formule, para ele, uma proposta pedagógica simplificada,

elementar, que não gera desafios cognitivos e impede sua real inserção nas dinâmicas coletivas de sala de aula. Desse modo, o foco nas suas limitações é um dos principais fatores que tornam inexploradas suas possibilidades de desenvolvimento, não lhes proporcionando a formação de processos cognitivos mais complexos e elaborados.

Por sua vez, ao longo das dez observações realizadas na sala de aula de Darío, constatamos o trabalho dos conteúdos curriculares de 5º ano da educação básica primária, em que se desenvolviam temáticas como a comunicação, os meios e os elementos da comunicação, os sinais de pontuação, os elementos da leitura, a fábula, a lenda, a literatura grega, entre outras. Observou-se que estes conteúdos eram estudados de uma forma dinâmica e num ambiente em que todos os estudantes participavam ativamente, incluindo Darío. Isto pode-se notar na seguinte situação:

[...] La profesora comienza la clase pegando unas láminas en el tablero. En seguida, ella pregunta a los estudiantes cual es el significado de cada una de las imágenes que contienen las láminas. Varios estudiantes levantan la mano y responden. [...] En la segunda lamina, la profesora pregunta directamente a Darío lo que significa para él esa imagen. En voz baja, él responde que es un “teléfono” y ella lo felicita. De la misma forma, la profesora continúa preguntando a los demás niños acerca del significado de las demás láminas. Los estudiantes participan activamente de esta actividad. Después, la profesora comienza a explicar que todo lo que ellos hablaron acerca de las láminas hace relación algo muy importante que es “La comunicación y los medios de comunicación”. Ella explica lo relacionado a esta temática utilizando bastante analogías y ejemplos de la vida cotidiana. La profesora interactúa bastante con los estudiantes, realizando bastantes preguntas y dejando que ellos participen activamente durante la explicación del tema. Darío presta bastante atención a su profesora y él también participa como sus demás compañeros en la clase. Después, la profesora explica los elementos de la comunicación (emisor, receptores, canal, mensaje, código y contexto) de una forma muy didáctica, sencilla y clara. El ambiente dinámico y motivante que la profesora genera durante la clase es bastante importante, ya que permite que todos los estudiantes participen y siempre estén atentos en la explicación de la temática. Al terminar de explicar las temáticas, la profesora les dice a los estudiantes que saquen su cuaderno para copiar la actividad en clase. [...] Mientras la profesora dicta la actividad, ella se dirige donde Darío para observar como él estaba escribiendo. Ella le dice que tiene que prestar atención con lo que escribe porque está juntando algunas palabras y está cometiendo varios errores ortográficos. Darío realiza muy concentrado la actividad y la profesora nuevamente va a revisarle la escritura. Le observa la actividad y le dice que corrija unas palabras porque están escritas de forma incorrecta. [...] (Registro em diário de campo, 26/06/2014).

A partir da anterior situação, notamos que a professora de Darío desenvolvia uma prática significativa e enriquecedora durante a explicação das temáticas estudadas. As aulas caracterizavam-se por ser dinâmicas com bastante interação e motivação, sendo que a

professora utilizava várias estratégias e recursos para trabalhar os conteúdos curriculares. Isto facilitava, em alguma medida, a inclusão de Dario nas práticas curriculares, no sentido de que era possível que ele tenha uma participação ativa nas propostas oferecidas em sala de aula. Por outro lado, considerando que Dario era um menino alfabetizado, a professora não oferecia as adequações curriculares pertinentes para o desenvolvimento dos conteúdos. Ela somente proporcionava suporte na leitura e na escrita quando se trabalhavam as atividades que eram comuns ao resto da turma. Mesmo assim, notava-se a preocupação da professora por melhorar em Dario a parte da escrita, insistindo em cada momento na correção das palavras que ele escrevia de forma errada.

Estas demandas em relação a práticas que oportunizassem a estruturação da linguagem, a formação de estruturas linguística e de novos conceitos, também foram observadas no estudo de Braun (2012), em relação aos estudantes Leonti e Alexei. Na visão desta autora, a linguagem é um instrumento fundamental no desenvolvimento humano, organizado em um sistema de signos como a fala e a palavra, em estruturas complexas. Quando este sistema apresenta peculiaridades na sua organização isto reflete diretamente sobre o modo como o estudante realiza as atividades que envolvem compreender um evento, generalizar e abstrair características de objetos, ordenar o real em categorias conceituais, assimilar e transmitir informações (BRAUN, 2012).

Nesse sentido, Vigotski (2008, p. 62) afirma que se “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”, as práticas pedagógicas ofertadas na escola não poderiam prescindir de atividades que auxiliassem ao estudante a participar das propostas e a elaborar instrumentos capazes de ampliar suas estruturas linguísticas e conceituais. “As práticas pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual – e todos os demais – precisam estar respaldadas na reflexão sobre os processos de elaboração conceitual do aluno e sobre nossos próprios processos de organização em relação ao conhecimento, ao cotidiano escolar e suas práticas” (BRAUN, 2012, p. 184).

Por conseguinte, podemos apontar, de maneira geral, que o trabalho com conteúdos curriculares com os estudantes com deficiência intelectual, era demasiado complexo, na medida em que as professoras não desenvolviam as devidas adequações em relação aos objetivos e conteúdos curriculares para estes estudantes. Igualmente, constatamos que o trabalho acadêmico sempre esteve baseado em temáticas que não correspondiam ao nível ou ano escolar em que o estudante estava matriculado, e na maioria dos casos, os conteúdos distanciavam-se dos abordados com toda a turma, já que estes sempre giravam em torno ao processo de leitura

e escrita que constantemente foi destacado como a principal demanda e a maior preocupação, segundo as professoras.

Em estudantes como Ana, Maria, Rosa e Juliana, a aprendizagem caracterizava-se significativamente diferente das dos demais estudantes, já que em primeira instância, elas ainda não estavam alfabetizadas, o que dificultava seriamente sua participação nas práticas curriculares e nas atividades propostas para toda a turma. Dario já lidava um pouco melhor com a proposta curricular e as práticas advindas desta, mas sempre com alguns problemas na área da escrita. É possível, com essas observações, portanto, notar a dificuldade por parte das professoras e de toda a escola em organizar e concretizar práticas de ensino que respondam às necessidades e compensem às dificuldades dos estudantes com deficiência intelectual. Como descrito por Braun (2012, p. 191), “o fato é que a realidade do contexto escolar não favorece a organização de práticas para o aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual”.

Nesse sentido, é importante sinalizar também a falta de acompanhamento por parte do profissional de apoio durante o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes com deficiência intelectual. A carência de suporte pedagógico nas escolas faz com que as professoras muitas vezes atuem de uma forma na qual elas não sabem como propor atividades e desenvolver práticas curriculares significativas, com as devidas adequações pertinentes, que favoreçam ao desenvolvimento integral dos estudantes. As professoras, durante o trabalho de campo, enfatizaram suas dificuldades, angústias e a falta de informação para trabalhar com esses estudantes. Portanto, “as adequações e as práticas necessárias à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual precisam ser organizadas no micro e no macro espaço escolar, abranger da sala de aula à organização administrativa” (BRAUN, 2012, p. 185).

Finalmente, as professoras foram questionadas sobre aspectos relacionados ao desempenho acadêmico do estudante com deficiência intelectual durante as aulas. Assim, de acordo com as informações coletadas, três professoras (P1, P3, P5), tiveram suas respostas agrupadas na subcategoria *Favorável*, por apresentarem opiniões positivas frente ao desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual. Segue os trechos das falas mais representativas:

[...] Ana como le decía procura hacer sus cosas y entonces uno ve ese interés. Entonces eso es motivante y pienso que poco a poco lograremos buenos resultados, inclusive que logre escribir. En cuanto a la pronunciación pues,

poco a poco, pero yo pienso que es un proceso largo y ese proceso debe ser continuo [...] (P1).

De Rosa, el desempeño... Ha mejorado. [...] porque noto que hay el reconocimiento de letras, de sonidos, los fonemas, los asocia los sonidos con la letra, reconoce números, cantidades numéricas, realiza conteos pequeños, pero faltan muchos procesos por completar con ella. (P3).

As respostas destas professoras evidenciaram aspectos positivos com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual. A professora P1 reconheceu o interesse da criança para participar das práticas e das atividades acadêmicas desenvolvidas em sala de aula e, da mesma maneira, mostrou certa credibilidade para alcançar melhores resultados no processo da escrita e na área da linguagem oral com a estudante. A professora P3 apontou que a menina apresentava bons resultados acadêmicos no processo de ensino e aprendizagem, na medida que ela estava reconhecendo cada vez mais, as letras, os sons das letras, os números e realizava operações matemáticas simples.

A posição favorável que estas professoras apresentaram em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual pode ser um aspecto importante na organização de suas práticas curriculares, no sentido de que isto favoreceria o desenvolvimento de funções que permitiram ao estudante criar, apropriar-se e internalizar os conceitos, as informações e os conhecimentos da sua cultura, por meio de ações mediadas e interações sociais que contribuíam a seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Em um outro marco, duas professoras (P2, P4), responderam segundo a subcategoria *Desfavorável*, já que apresentaram aspectos negativos e contraditórios acerca do desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual em sala de aula. Segundo elas:

[...] María avanza muy poco. Hay días que poco trabaja, trabaja muy poco, o está en una sola actividad y casi permanece todo el tiempo en ella [...] A veces se le continúa al siguiente día la misma actividad (P2).

Pues prácticamente, avance académico no hay mucho. El avance es que ella es más que todo el interés. Es de un interés único. Pero ojala se pudiera avanzar más. Pero un avance así que se diga bien alto no, sino que pues se ha tratado como de que ella algo comprenda, algo haga, ocupe el tiempo en hacer algo. (P4).

A fala da professora P2 mostrou as dificuldades que apresentava a menina no desenvolvimento das tarefas ou atividades acadêmicas em sala de aula, sinalizando que em ocasiões ela tardava muito na realização das mesmas. Por sua vez, a professora P4 mencionou que a menina não apresentava nenhum avanço no desempenho acadêmico, mas ressaltou o interesse que ela mostrava no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, percebeu-se que todas as professoras, ao se referirem sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, descreveram alguns aspectos positivos, mas sobretudo centraram-se nas dificuldades que eles apresentavam com relação ao conteúdo curricular e às atividades propostas.

Nosso esforço até aqui foi de detalhar como o trabalho com estudantes com deficiência intelectual, dentre das demais necessidades educacionais especiais, parece gerar impasses entre os professores (BRAUN, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2012). O desconhecimento apresentado pelos docentes de ensino comum quanto às características inerentes e singularidades que caracterizam o desenvolvimento destes estudantes é facilmente observado em estudos anteriores (CHINALIA, 2006; FONTES, 2009; FALEIROS, 2001; MOSCARDINI, 2011), e tem representado uma das principais barreiras que inviabilizam a estruturação de práticas significativas. Segundo Moscardini (2011), a compreensão das particularidades próprias à deficiência intelectual por parte do professor é de vital importância, uma vez que será por meio dessa identificação que ele poderá estruturar práticas que atendam às necessidades educacionais desses sujeitos.

Na visão de Oliveira (2007, p. 98), os estudantes com deficiência intelectual “[...] não vão à escola para tratarem de suas deficiências, eles vão para a escola para aprenderem e desenvolverem ao máximo as suas potencialidades, como qualquer aluno. Então, o que precisamos é encontrar respostas educacionais que lhes possibilitem a aprendizagem”. Nessa direção, tanto o professor como a escola são responsáveis por se movimentar para buscar alternativas que sejam capazes de transformar as práticas docentes e para organizar a construção de iniciativas de formação que permitam aos educadores atenderem as demandas trazidas pelos estudantes com deficiência.

Cabe à escola, de modo coletivo, repensar o processo de ensino. Para materializar a ideia de inclusão escolar na área da deficiência intelectual, incontestavelmente, é necessário transformar o ambiente de ensino e a forma de se apresentar os conteúdos curriculares e, além disso, buscar estratégias, maneiras de acompanhamento da aprendizagem desses alunos, porque possuem igualmente possibilidades de acesso ao conhecimento historicamente construído, o qual se encontra organizado na forma de currículo (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 29).

Enfim, a escola precisa rever e mudar diversos aspectos em relação às práticas curriculares dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual, no intuito de que sejam favorecidas as condições propícias para o desenvolvimento acadêmico e cognitivo destes sujeitos, se pautando pelo oferecimento de oportunidades nas quais a transição sistematizada de conteúdos seja viabilizada e o acesso ao conhecimento seja proporcionado por meio de um processo mediado, planejado e organizado em conjunto com toda a comunidade educativa.

5.2.3 Estratégias pedagógicas e recursos didáticos

Neste terceiro eixo temático, o objetivo foi identificar as diferentes estratégias pedagógicas e os recursos didáticos que as professoras utilizavam na disciplina de Língua Castelhana, tanto com os estudantes com deficiência intelectual como com o resto da turma. O intuito em discutir esta temática é com o propósito de conhecer e descrever como esta questão vem sendo vivenciada no contexto da sala de aula. Não temos intenção de discutir tais estratégias e recursos no sentido de julgá-los pertinentes ou não, trata-se de discutir se estes auxiliam no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, ou não.

Primeiramente, começaremos discutindo os dados relacionados às *Estratégias Pedagógicas* utilizadas pelas professoras nas salas de aula. Estas informações foram coletadas nos roteiros de observação e nos diários de campo durante as observações realizadas. O Quadro 8 apresenta estes dados.

Quadro 8 - Estratégias pedagógicas.

P1	1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de acolhimento inicial por meio de canções infantis. • Estratégia de representação visual por meio de imagens e vídeos. • Estratégia de leitura de contos infantis e expressão oral. • Estratégia de compreensão leitora por meio de perguntas intercaladas. • Estratégia de organização previa e de introdução ao conteúdo. • Estratégia de aprendizagem colaborativo.
P2	2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de acolhimento inicial por meio de canções infantis e movimentos de coordenação motora. • Estratégia de organização previa e de introdução ao conteúdo. • Estratégia expositiva da temática. • Estratégia de compreensão leitora por meio de perguntas intercaladas.
P3	3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de organização previa e de introdução ao conteúdo. • Estratégia expositiva da temática. • Estratégia de compreensão leitora por meio de perguntas intercaladas. • Estratégia de leitura de estruturas textuais.

P4	3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de compreensão leitora por meio de perguntas intercaladas. • Estratégia expositiva da temática. • Estratégia de aprendizagem cooperativo.
P5	5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de acolhimento inicial por meio de canções e movimentos de coordenação. • Estratégia de organização previa e de introdução ao conteúdo. • Estratégia de compreensão leitora por meio de perguntas intercaladas. • Estratégia de representação visual por meio de imagens e laminas. • Estratégia expositiva da temática. • Estratégia de aprendizagem cooperativo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo as observações realizadas durante o trabalho de campo, notamos que a professora P1 utilizava de maneira geral as mesmas estratégias pedagógicas com toda a turma. Em ocasiões, ela desenvolvia um trabalho mais personalizado com Ana devido às dificuldades que a estudante apresentava na área da linguagem, enfatizando o trabalho de consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a professora:

... Prácticamente una estrategia diferente no utilizo con Ana. Simplemente en las clases de Castellano realizo un trabajo junto con ella para recalcarle los sonidos de las consonantes, de las vocales y haciendo énfasis en la pronunciación de las palabras. [...] pero que digamos una estrategia específica para ella no realizo. (P1).

A professora desenvolvia a mesma prática pedagógica com todos os estudantes, sem nenhuma adequação curricular e sem uma estratégia diferenciada para Ana. Entretanto, um dos aspectos a ressaltar é que a professora realizava uma rotina muito parecida em quase todas as suas aulas. Ela sempre iniciava com uma estratégia de acolhimento inicial na qual, por meio de cantos infantis motivava as crianças para iniciar as aulas. Depois, ela explicava a temática com ajuda de estratégias de representação visual, utilizando diferentes imagens e lâminas relacionadas ao conteúdo.

Somente em uma oportunidade a professora empregou a estratégia de aprendizagem colaborativa com Ana, quando trabalhava o processo de aprendizagem da letra “N”. Isto pode-se detalhar na seguinte situação em sala de aula:

[...] Después de realizar el canto de bienvenida, la profesora les dice a los niños que durante esa clase van a estudiar la letra “Ñ”. Ella comienza leyendo una poesía llamada “Guiños con la letra Ñ”. Los niños escuchan muy atentos la lectura. La profesora repite dos veces la poesía y en la última ocasión les

dice a los estudiantes que la repitan junto a ella. Todos los niños participan, menos Ana ya que ella permanece en silencio todo el tiempo. Inmediatamente la profesora les entrega la hoja de la poesía y pide a los niños que nuevamente la vuelvan a leer. Ella se acerca a Cristian y le dice que se junte con Ana para que la apoye en la lectura. Se observa que cuando Cristian realiza la lectura, Ana únicamente observa como él la realiza. Después, la profesora realiza una serie de preguntas de comprensión acerca de la poesía. Los niños participan activamente. En seguida, la profesora deja la actividad en clases, la cual se trataba de repintar con un color las palabras que contengan la letra “Ñ”. Ella nuevamente se acerca a Cristian y le dice que realice esa actividad junto a Ana. La niña repinta las mismas palabras igual que su compañero y luego se observa que Cristian lee las palabras que ha repintado para que Ana repita. La niña trata de pronunciar algunas de esas palabras, pero se detalla que a ella se le dificulta bastante [...] (Registro em diário de campo, 07/08/2014).

Como podemos constatar, a ideia da professora em utilizar a estratégia de aprendizagem colaborativa, teve como objetivo apoiar Ana no desenvolvimento da leitura e da atividade organizada em sala de aula. É possível afirmar que a mediação que ocorre por meio de colegas mais experientes, é uma rica estratégia a ser considerada na prática pedagógica com estudantes com deficiência intelectual, no sentido de que fortalece o processo de internalização do conhecimento e contribui na dinâmica das relações sociais estabelecidas no espaço escolar.

Se essas práticas são favorecedoras aos alunos comuns, sem deficiência, da mesma forma poderão propiciar um importante espaço de aprendizagem para aqueles com deficiência intelectual num ambiente colaborativo, onde a experiência e a descoberta coletiva sejam bases para a aprendizagem. Ali, certamente, encontrarão caminhos mais diretos para o conhecimento, uma vez que não estarão sozinhos ou isolados, mas em conjunto, com a mediação de colegas mais experientes, do professor e das ferramentas de aprendizagem, de maneira que poderão alcançar níveis muito mais elevados de conhecimento e saber (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 19).

Nesse sentido, Mendonça (2013) ressalta a importância de possibilitar situações de aprendizagem que propiciem relações e trocas significativas entre os estudantes, de modo que o professor não seja o único mediador do conhecimento. De fato, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, é na colaboração com outros, nas dinâmicas interativas, que serão desencadeadas as dinâmicas compensatórias de desenvolvimento. Assim, a escola deve proporcionar múltiplas relações de ensino e aprendizagem, por meio das trocas entre professor/estudante, estudante/estudante e professor/professor. Ela deve possibilitar, nessas interações pedagógicas, o compartilhamento e a consolidação de sentidos, bem como a produção de conhecimento, que é considerada nessa perspectiva teórica, um fator positivo e central para o desenvolvimento.

Com base nas elaborações de Vigotski acerca dos processos de desenvolvimento, Dainêz e Monteiro (2009) apontam que o indivíduo só irá aprender se as experiências sociais forem propiciadas de maneira significativa, ou seja, se a dinâmica da vida social proporciona possibilidades, oportunidades e desafios que tenham significado para o sujeito e para o grupo social. Portanto, deve-se destacar a importância do outro no processo de aprendizado do estudante, pois aprendemos a ser homens por intermédio de outros homens, por meio da mediação semiótica que possibilita a interação da criança com o mundo. Como todos nós, os estudantes precisam das palavras do outro, dos ensinamentos dos outros, da ajuda e do modelo do outro, das estratégias dos outros.

A professora P2, por sua vez, organizava sua rotina inicialmente com estratégias de acolhimento por meio de canções infantis e movimentos de coordenação motora. Mesmo assim, utilizava diferentes estratégias para abordar o conteúdo curricular respectivo em cada aula de classe. Especialmente, ela empregava estratégias de compreensão leitora, já que usava bastantes estruturas textuais como contos, fábulas, entre outros. Porém, observou-se que a professora excluía totalmente a Maria das estratégias que utilizava com os demais estudantes durante as aulas, pelo fato de que segundo ela, a menina não tinha a idade mental precisa e a capacidade intelectual necessária para estudar o mesmo conteúdo com o resto da turma. A este respeito, registramos a seguinte situação em diário de campo:

La profesora comienza la clase con una dinámica inicial de coordinación motora con movimientos de cabeza y de brazos, y seguidamente con la realización de la canción de bienvenida [...] Después, la profesora entrega a cada estudiante, menos a Maria, la lectura de una fábula llamada “El Lobo y el Cordero”. Ella comienza realizando la lectura en voz alta y pide a los niños que la realicen mentalmente. Maria escucha atentamente a su profesora leer la fábula. La profesora realiza dos veces la lectura y al finalizar desarrolla algunas preguntas de comprensión con relación a la fábula. Los estudiantes participan activamente, pero en ocasiones hacen mucho desorden, lo que hace que su profesora les llame la atención. Después, la profesora comienza a explicar la temática acerca de “Los signos de puntuación” y su importancia en la lectoescritura. También explica el uso de los signos de interrogación, el punto y la tilde. Dice a los niños que observen y subrayen en la fábula los signos de puntuación. Enseguida, la profesora escribe en el tablero la actividad en clase que se basaba en transcribir toda la fábula al cuaderno, señalar con colores las palabras que contengan tilde y realizar un diseño con respecto a la lectura. Al terminar de explicar a los estudiantes la actividad, la profesora se acerca y me dice: “En el día de ayer recibí la visita de la psicóloga de la Institución y ella me afirmó que el proceso de aprendizaje de Maria es muy lento, ya que por su retardo ella tiene una edad mental de tres años. Por ese motivo la niña no puede trabajar lo mismo que los demás, siendo que ni su nombre todavía puede escribir”. Después la profesora se acerca a Maria y le entrega otra actividad diferente que era sobre rellenar con bolas de foamy la silueta de la letra “S”. [...] (Registro em diário de campo, 19/06/2014).

Como pode ser visto, a professora não desenvolvia as mesmas estratégias pedagógicas com todos os estudantes. Para Maria, ela simplesmente utilizava estratégias baseadas no trabalho da motricidade fina e grossa, já que segundo ela isso era o único que a menina podia desenvolver. Notamos como as orientações da profissional de apoio aumentavam o descrédito da professora com relação ao processo de aprendizagem de Maria, no sentido que afirmações como a suposta idade mental da menina, influem na crença da incapacidade de poder trabalhar com ela os conteúdos acadêmicos do 2º ano e de realizar as mesmas atividades planejadas para os demais estudantes. Isto também pode-se constatar na fala da professora:

Yo trabajo con María es más la parte de psicomotricidad, para que ella pueda manipular elementos y rellenar figuras. Esas son las estrategias que utilizo con ella. Toca trabajar así, porque ella es como trabajarle a un niño de tres añitos. Entonces se le trabaja de esa forma [...] (P2).

Nessa direção, na pesquisa de Pletsch (2009, 2014), a professora de Maciel, participante do estudo, mostrou certo descrédito pela suposta idade mental que apresentava o estudante com deficiência intelectual. Para ela, o mínimo que o estudante fizesse já era o bastante, pois afinal, ele era deficiente e sua idade mental só era de quatro anos. “Provavelmente, as atitudes e intervenções da professora estavam direcionadas para uma criança com quatro anos de idade. A partir do momento em que o professor toma a dificuldade do aluno como empecilho para a aprendizagem, ele não busca caminhos alternativos para que o processo ocorra satisfatoriamente” (PLETSCH, 2014, p. 197).

A prática da professora P3, caracterizava-se essencialmente pela utilização de estratégias pedagógicas como as de organização prévia, de introdução ao conteúdo e de exposição magistral da temática. Não existia um acolhimento inicial, nem estratégias que possibilitaram a interação social no espaço da sala de aula. Entretanto, ao longo das aulas observadas, evidenciou-se bastante o uso de estruturas textuais e de estratégias de compreensão leitora, por meio das quais a professora abordava o conteúdo curricular a ser estudado. Porém, o trabalho pedagógico com Rosa era diferente dos demais, já que com ela trabalhava-se unicamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as estratégias eram diferenciadas, na medida que a professora desenvolvia com Rosa os conteúdos curriculares de alfabetização e, na maior parte das vezes, ela usava estratégias de intervenção que enfatizavam o trabalho da consciência fonológica. Isto pode ser observado na fala da professora:

De mi parte trabajo algunas estrategias que se adapten a las necesidades especiales de Rosa, a las dificultades y a lo que ella requiere individualmente en el proceso de alfabetización. Sin embargo, no sé si lo que estoy haciendo está correcto, porque no ha llegado un profesional especializado, ni un apoyo como de la Secretaria, ni de la misma Institución, que me diga si lo que yo estoy haciendo con ella está bien o no [...] (P3).

Fica claro que, se por um lado ela se preocupava em utilizar estratégias que se acomodaram às especificidades e particularidades de Rosa, por outro, demonstrava falta de conhecimento e segurança no acerto das diferentes estratégias que utilizava no processo de alfabetização da estudante. Ela também mencionou a falta de apoio por parte da Secretaria de Educação e do profissional de apoio da escola, com relação ao acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem de Rosa.

O processo de alfabetização é uma grande preocupação por parte das professoras na área da deficiência intelectual. Segundo Soares (2004), a alfabetização - com suas muitas facetas - faz referência à consciência fonológica e fonêmica, à identificação das relações fonema-grafema, às habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, ao conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Igualmente, a alfabetização pode ser compreendida como um processo de aquisição, compreensão e apropriação do sistema da escrita inserido em outro maior, que abrange a aprendizagem da linguagem escrita e de seus usos sociais possíveis. Porém, o conceito de alfabetização não pode ser resumido apenas a um processo de aquisição (codificação e decodificação) da leitura e da escrita, sem levar em consideração fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

Franchi (1985, p. 122), avalia que no processo de alfabetização a função do professor é importante na organização de que as crianças necessitam, principalmente porque é preciso criar situações concretas para que elas, “[...] sem espontaneísmos, mas espontâneas, se exercitem na formação de sua disciplina intelectual”. Assim, o processo de alfabetização contribui para a elaboração e formação de conceitos necessários para o letramento. Para Soares (2004), o letramento – também composto por muitas facetas - é a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimentos e interações com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

Desta forma, Pletsch (2014) afirma que o processo de alfabetização e letramento, contribuem para que o estudante com deficiência intelectual desenvolva mais independência e

capacidade de se relacionar socialmente e resolver problemas que envolvem conhecimentos abstratos. Nesse mesmo sentido, há de se concordar com a visão de Ferreira (1999), de que o processo de escolarização, que envolve a alfabetização, o letramento e outros conhecimentos científicos, orientado para a ampliação do mundo de significados, contribui, portanto, para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, uma vez que, atendendo aos objetivos educacionais, possibilita a potencialização de suas capacidades e desenvolvimento de suas funções superiores.

Por outro lado, as aulas da professora P4 caracterizavam-se por serem aulas expositivas e magistrais das temáticas, ou seja, seguiam ainda padrões tradicionais de ensino. Tal como no caso da professora P3, evidenciou-se a falta de estratégias de acolhimento inicial, que permitissem criar um ambiente harmônico de aprendizagem e de integração grupal entre os estudantes e a professora. Na maioria das aulas, a professora utilizava prioritariamente estratégias de compreensão leitora por meio de perguntas intercaladas, tendo como base estruturas textuais como os contos, as lendas e as fábulas. Mesmo assim, observou-se em duas ocasiões a utilização da estratégia de aprendizagem cooperativa, na qual os estudantes desenvolviam o conteúdo curricular por meio da realização de atividades trabalhando em equipe. Porém, a professora não incluía Juliana nestas atividades, já que segundo ela a menina não conseguia realizar as mesmas tarefas e atividades que seus demais colegas. A descrição a seguir mostra essa situação:

[...] Cuando los niños están organizados en sus respectivos asientos, la profesora les dice que en este día van a comenzar leyendo un cuento llamado “Los sueños de Yvette”. Ella entrega a cada estudiante la hoja del cuento y comienza a realizar la lectura en voz alta. Al terminar, la profesora realiza algunas preguntas de comprensión relacionadas al cuento y los estudiantes participan activamente. Luego, la profesora agrupa a los niños en grupos de tres estudiantes y les menciona que deben realizar nuevamente la lectura en forma grupal y subrayar con color rojo las palabras que sean “verbos”. La profesora se dirige a Juliana y le dice que ella permanezca sola en su lugar y que solamente vuelva a leer el cuento. Cuando Juliana realiza la lectura, se observa que ella reconoce la mayoría de las letras del alfabeto. Su lectura es silabada, la desarrolla en voz media y muy concentrada. La profesora no se interesa en orientar o acompañar la lectura de Juliana [...] Juliana se levanta de su puesto y se dirige dónde está la profesora para decirle que ya terminó de leer el cuento. Ella le dice que transcriba toda la lectura y que realice un dibujo en su cuaderno. Estas actividades son las mismas que la profesora le había dejado la anterior clase [...] Cuando terminan los niños la actividad, la profesora escoge a un representante de los grupos para que escriba en el tablero algunos de los verbos que encontraron en la lectura. Se observa que esta estrategia llama bastante la atención a los estudiantes. En ese momento Juliana observa como sus demás compañeros escriben los verbos en el tablero. [...] Finalmente la profesora explica la temática acerca de ¿Qué son los

verbos? Y las clases de verbos. Ella realiza una ejemplificación utilizando los verbos que los niños encontraron en el cuento [...] (Registro em diário de campo, 26/06/2014).

Como pode ser visto, a professora excluía totalmente Juliana da prática curricular que ela desenvolvia com toda a turma. Neste caso específico, observamos como a professora não deixava Juliana participar durante a estratégia de aprendizagem cooperativa, que seria uma estratégia importante para favorecer o desenvolvimento de suas habilidades sociais e cognitivas. Esta estratégia poderia garantir um processo de ensino mais criativo e enriquecedor, na medida que o professor e os estudantes implicar-se-iam na construção do conhecimento escolar, por meio da interação cooperativa, do diálogo e do intercâmbio, como aspectos que potencializariam a coletividade e a aprendizagem significativa. Porém, a professora não considerava esta estratégia como uma alternativa para que Juliana pudesse interagir com os demais estudantes e desenvolver os conteúdos curriculares com a mediação de seus colegas mais experientes. Ainda foi possível verificar que as atividades propostas para a menina nem sempre levavam em consideração os conteúdos escolares. Às vezes, as propostas baseavam-se em realizar simples cópias das leituras e desenhos livres.

Na entrevista com a professora, ela mencionou que: “[...] *prácticamente con Juliana no utilizo estrategias diferenciadas. Únicamente trato como de ponerle otra actividad, como por ejemplo que realice un dibujo, que transcriba la lectura, que haga el dibujo de la lectura... así cositas bien sencillas (P4)*”. Desta forma, notamos a falta de compromisso da professora com o processo de ensino e aprendizagem de Juliana, a baixa expectativa em relação a seu desenvolvimento e o descrédito das capacidades e das potencialidades da menina. Para Pletsch (2014), o descrédito direcionado ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual é bastante comum. Portanto, as práticas e atitudes direcionadas a estes estudantes acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhes são oferecidas.

Com relação à professora P5, podemos apontar que suas aulas eram bastante dinâmicas e inovadoras, e caracterizavam-se pela utilização de diversas estratégias pedagógicas. A professora constantemente iniciava sus aulas com estratégias de acolhimento, como a realização de cantos, exercícios de coordenação e demais dinâmicas grupais que favoreciam à integração e motivação dos estudantes. Observou-se que a organização prévia e a introdução do conteúdo estavam geralmente estruturadas de uma forma criativa, com o uso de diferentes recursos visuais como imagens e lâminas relacionadas ao conteúdo a ser ministrado. Ademais, destacou-

se o trabalho intensivo de leitoescritura, mediante atividades apoiadas com estruturas textuais e com estratégias de compreensão leitora. Para ilustrar a prática desta professora, reunimos o registro a seguir:

[...] La profesora comienza la clase con una dinámica de motivación, en donde los niños tienen que realizar unos movimientos de coordinación (brazos arriba, abajo y a los lados; sentados, parados y en el suelo). Los niños interactúan entre sí y se ríen bastante. Darío participa como los demás y realiza los movimientos perfectamente, según las indicaciones dadas por la profesora. [...] En seguida, la profesora les dice a los estudiantes que en ese día van a trabajar lectoescritura mediante la lectura de un cuento llamado “El Gallo, el Perro y la Mujer del Labrador” de los cuentos de “Las Mil y una Noches”. Después, la profesora menciona a los estudiantes que formen grupos de tres para realizar una actividad. Ellos comienzan a organizarse, pero lamentablemente se detalla que Darío queda solo. Observando esta situación la profesora integra a Darío en un grupo de compañeras. En seguida, la profesora entrega a cada niño el cuento y todos reunidos en grupos comienzan a realizar la lectura en forma grupal. Cuando la profesora detalla que los niños ya terminaron de leer les dice que escojan un representante por grupo para realizar nuevamente la lectura del cuento en voz alta. Las compañeras del grupo de Darío lo escogen a él para que los represente. De esta forma, cada representante de los grupos comienza a leer exactamente un párrafo y así sucesivamente. [...] Al terminar de realizar la lectura grupal, la profesora comienza a realizar preguntas de comprensión con relación al cuento. Los estudiantes participan bastante. Después ella comienza a dictar la actividad en grupo que específicamente se trata de buscar en el diccionario las palabras desconocidas del cuento. Ella dice que la dinámica de esa actividad se basa en que cada grupo debe buscar las palabras desconocidas en el diccionario y después dictar el significado para todos. Los niños se interesan e interactúan bastante al realizar esta actividad. Cada niño que iba encontrado una palabra desconocida, dictaba el significado a los demás compañeros para que copien en su cuaderno, de una manera muy organizada. [...] Darío levanta la mano para participar ya que ha encontrado una palabra desconocida del cuento en su diccionario. La profesora le da la oportunidad para que participe. Ella le ayuda a leer y lo felicita por participar. [...] (Registro em diário de campo, 01/07/2014).

A partir desta situação, constatamos o trabalho dinâmico e significativo que a professora desenvolvia ao longo de suas aulas. Inicialmente, observou-se que a utilização de estratégias de acolhimento, geravam um ambiente propício e agradável para começar a rotina a ser trabalhada. Nessa direção, os estudantes interagiam entre si e participavam ativamente das atividades propostas pela professora. Durante as aulas, observamos o uso de estratégias mais participativas, como os trabalhos em grupo, favorecedores das trocas de experiência, da cooperação e colaboração entre os estudantes. Notou-se que a estratégia de aprendizagem cooperativa, neste caso, teve um resultado favorável para a integração de Darío na realização das atividades com toda a turma. Sua participação ativa nas aulas, evidenciou que estratégias

como esta contribuem positivamente no seu desenvolvimento social e no processo de ensino e aprendizagem.

Para além das situações em sala de aula, a professora mencionou na entrevista: “*Yo desarrollo las estrategias a nivel general. A nivel general hago las dinámicas y las demás actividades. A veces, me dedico a Darío a ayudarlo en la escritura, a ver cómo está escribiendo y también en cuanto a la lectura [...] (P5)*”. Constata-se que a professora não adotava nenhuma estratégia específica para Darío, nem realizava as devidas adequações nas estratégias utilizadas com os demais estudantes. Porém, as estratégias e atividades grupais que a professora desenvolvia com sua devida mediação, em certo sentido ajudavam no processo de inclusão de Darío no interior da sala de aula e a compensar alguns das dificuldades que ele apresentava na área da linguagem, mais especificamente na leitura e na escrita.

De acordo com Vigotski (2011), é necessária a busca de caminhos alternativos, de intervenções e de instrumentos pedagógicos diversos que propiciem a superação dos obstáculos encontrados no desenvolvimento do estudante. É importante organizar e adotar estratégias de ensino que atendam as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Ainda para esse autor, a criança com deficiência segue as mesmas leis gerais de desenvolvimento da criança dita “normal”. Portanto, a gênese de seu desenvolvimento também está nas relações sociais. Com base em tais pressupostos, o autor acredita que devem ser propostos, nos planejamentos de ensino, os mesmos objetivos para todos os estudantes; porém, as estratégias para os estudantes com deficiência terão que buscar suporte no meio social/cultural para compensar suas limitações e atingir determinados objetivos, cabendo à escola planejá-las e organizá-las conforme a necessidade de cada estudante.

O sistema de ensino deve oferecer as condições de ensino que sejam beneficiadoras dos encontros mistos, da aprendizagem colaborativa e, ao mesmo tempo, capazes de atender às necessidades educacionais provenientes da deficiência intelectual e, nesse caso, não estamos tratando de recursos, mas de estratégias, de método e de posições que possibilitem a esses alunos o

exercício pleno de seus potenciais de aprendizagem, a vivência de situações de êxito e o reconhecimento de suas conquistas, por mais simples que possam ser (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 28).

Assim, cabe à escola um insubstituível papel de buscar estratégias, métodos e uma didática capaz de incorporar aqueles com deficiência intelectual nas práticas educativas escolares, tornando-os partícipes do seu grupo social. Para Moscardini (2011), a construção dessa realidade passa também pelo oferecimento de orientações sistematizadas que auxiliem os educadores a reestruturarem suas práticas de modo a atenderem da melhor forma possível as urgências das crianças com deficiência intelectual, se distanciando de uma realidade calcada na ignorância das particularidades que caracterizam essa condição. A proposição de estratégias de ensino que possam facilitar a aprendizagem dos estudantes é um desafio quase sempre solitário, mas que deve ser enfrentado pelos educadores de forma a superar práticas intuitivas que sejam norteadas mais pelo acúmulo de experiências, do que por uma formação teórica sólida.

Por outro lado, no que se refere aos *Recursos Didáticos*, foram agrupados os diferentes recursos e materiais que as professoras utilizavam durante o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Castelhana. Estas informações foram coletadas nos respectivos roteiros de observação por meio do trabalho de campo realizado nas salas de aula. O Quadro 9, mostra estes dados.

Quadro 9 - Recursos didáticos.

P1	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do alfabeto móvel. • Utilização de imagens. • Utilização de livros (contos). • Utilização de vídeos multimídia.
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do alfabeto móvel. • Utilização de livros (contos e fábulas). • Utilização de materiais como a plasticina, o papel seda e o foamy.
P3	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de livros (contos e fábulas). • Uso do computador. • Utilização de materiais como a plasticina e o papel seda.
P4	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de livros (contos, lendas e fábulas).
P5	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de livros (contos, lendas e fábulas). • Utilização de imagens. • Utilização do dicionário.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo as observações, pudemos notar que a professora P1 utilizava uma variedade de recursos e materiais didáticos no processo de ensino da escrita e da leitura. Entre os recursos mais usados estavam o alfabeto móvel e as imagens que representavam cada uma das letras que eram estudadas ou os personagens dos contos, trava-línguas ou das adivinhas com que a professora trabalhava em cada aula. Ademais destes recursos, a professora usava alguns vídeos multimídia sobre contos e canções infantis que favoreciam na dinâmica do processo de alfabetização. Enfim, recursos de representação visual foram os mais utilizados pela professora ao longo das aulas.

Por sua vez, a professora P2 utilizava diferentes recursos e matérias tanto para Maria como para os demais estudantes. Isto devia-se a que as atividades que a professora realizava com Maria eram distintas do resto da turma. A menina simplesmente desenvolvia atividades de modelagem, pintura, caligrafia e exercícios de motricidade fina e grossa. Portanto, a professora usava com ela materiais concretos como plasticina, papel seda, foamy, entre outros. E com os demais estudantes utilizava especialmente recursos como o alfabeto móvel e livros de contos e fábulas.

A professora P3, ao igual que a professora P2, utilizava distintos recursos e materiais tanto para a estudante com deficiência intelectual como para os demais estudantes. As atividades desenvolvidas com Rosa eram totalmente diferentes das trabalhadas com o resto da turma, já que com ela a professora realizava unicamente exercícios de motricidade, desenho e pintura, utilizando basicamente materiais concretos como a plasticina, o papel seda e lápis de cor.

Observou-se em uma ocasião que a professora empregou o computador para trabalhar o processo da escrita e da leitura da letra “v”, especificamente com uma biblioteca digital. A atividade consistia na busca de animais e objetos cujo nome começara com a letra “v”, para posteriormente observar a forma da escrita e escutar a pronúncia dos elementos encontrados. Desta maneira, detalhou-se a facilidade que apresentava Rosa na manipulação dos diversos componentes do computador e a importância deste recurso no processo de alfabetização. Segundo Pletsch (2014), o uso de ferramentas pedagógicas ligadas ao computador vem sendo indicada por diferentes pesquisadores como uma alternativa significativa no processo de alfabetização e letramento de pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusive com deficiência intelectual.

Nessa direção, Pedro (2012) menciona que o emprego do computador e/ou softwares educativos como um recurso pedagógico contribui significativamente para a aprendizagem, se as atividades estiverem de acordo com o nível de desenvolvimento do estudante com deficiência

intelectual e se houver uma mediação constante do professor. De forma geral, o uso do computador para fins educacionais só faz sentido na medida em que os professores o conceberem como uma ferramenta de auxílio para suas atividades didático-pedagógicas, como recurso que motiva e ao mesmo tempo desafia o surgimento de novas práticas, tornando o processo de ensino e aprendizagem uma atividade inovadora, dinâmica, participativa e interativa (TEIXEIRA; BRANDÃO, 2003).

Com relação à professora P4, constatou-se a falta de recursos didáticos no desenvolvimento de suas aulas. Sua prática tradicional caracterizada principalmente por aulas expositivas, mostrou a escassa utilização de recursos e materiais os quais podiam favorecer e contribuir ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Em quase todas as aulas observadas, a professora usava somente livros de contos, lendas e fábulas para trabalhar o respetivo conteúdo curricular de Língua Castelhana. No caso de Juliana, ao não desenvolver as mesmas temáticas e atividades que os demais, a professora utilizava recursos básicos como o caderno, lápis, borracha e lápis de cor, para realizar com ela atividades simples de transcrição e desenho.

Finalmente, entre os recursos didáticos que mais utilizava a professora P5 no decurso de suas aulas, as quais caracterizavam-se por ser dinâmicas e interativas, estavam os recursos visuais como as imagens ou laminas. Estes recursos sempre eram usados nas explicações dos conteúdos curriculares e nas atividades que a professora desenvolvia com os estudantes. Observou-se igualmente que a professora usava de uma forma criativa estes recursos para que os estudantes possam ir descobrindo e explorando cada uma das temáticas que se ministravam. Mesmo assim, com a constante realização de atividades baseadas na leitoescritura, evidenciou-se o uso de dicionário e de estruturas textuais extraídas dos livros de contos, lendas e fábulas.

De maneira geral, observou-se que a maioria dos professores na disciplina de Língua Castelhana utilizavam frequentemente como recursos e materiais didáticos o alfabeto móvel, os livros e as imagens. Essencialmente nos primeiros anos da educação básica primária, detalhou-se bastante a utilização do alfabeto móvel no processo de ensino da escrita e da leitura. O uso de estruturas textuais e de estratégias de compreensão leitora durante as aulas, evidenciaram o trabalho constante com leituras que muitas vezes, dependendo da temática estudada, tratavam-se de contos, fábulas ou lendas. Da mesma maneira, a utilização de estratégias de representação visual nas temáticas abordadas, levaram a que os docentes nas explicações dos conteúdos curriculares, empregaram diferentes imagens ou laminas que representavam particularmente cada elemento que se estudava.

Por conseguinte, a relevância das estratégias ou recursos disponibilizados no contexto escolar, influência de forma considerável sobre a condição de desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Ou seja, que, independente das características inatas, a condição do desenvolvimento poderá ser melhor, ou não, e a deficiência mais ou menos demarcada, conforme os apoios e recursos organizados que existam no meio, os quais também são fundamentais na compensação das limitações destes estudantes (VIGOTSKI, 1997b).

Conforme De Carlo (2001), existem peculiaridades para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e por isto há a necessidade de estratégias e recursos diferentes, formas e mecanismos que possibilitem ao estudante o seu desenvolvimento. Desconsiderar esse aspecto é ignorar que a escola precisa pensar como ensinar e promover a aprendizagem para o estudante que nela ingressa. Igualmente, de acordo com Moscardini (2011), o oferecimento de instrumentos e recursos diversificados que supram as demandas inerentes aos alunos com deficiência intelectual é condição essencial para que a aprendizagem e o progresso cognitivo desses sujeitos ocorra, tendo em vista as singularidades que caracterizam o seu desenvolvimento.

5.2.4 Atividades desenvolvidas nas salas de aula

Neste quarto eixo temático, o objetivo foi identificar as diferentes atividades acadêmicas que os estudantes com deficiência intelectual desenvolviam durante a disciplina de Língua Castelhana. Assim, por meio dos roteiros de observação e de algumas fotografias tomadas ao longo das aulas, identificou-se o desempenho dos estudantes na realização das atividades e sua participação nas mesmas.

Inicialmente, com relação a Ana podemos afirmar que ela realizava as mesmas atividades que os demais estudantes de sua turma, sem as devidas adequações pertinentes para seu desenvolvimento. Ana ao estar matriculada no 1º ano da educação básica primária, a maioria das atividades de Língua Castelhana giravam entorno ao processo de alfabetização, basicamente na aprendizagem da escrita e da leitura. Portanto, observamos que as atividades propostas pela professora estavam baseadas em objetivos elementares como traçar e cobrir as letras, ligar as figuras com as palavras e pintar os desenhos. Isto pode ser detalhado na figura 1, que mostra algumas das atividades realizadas por Ana.

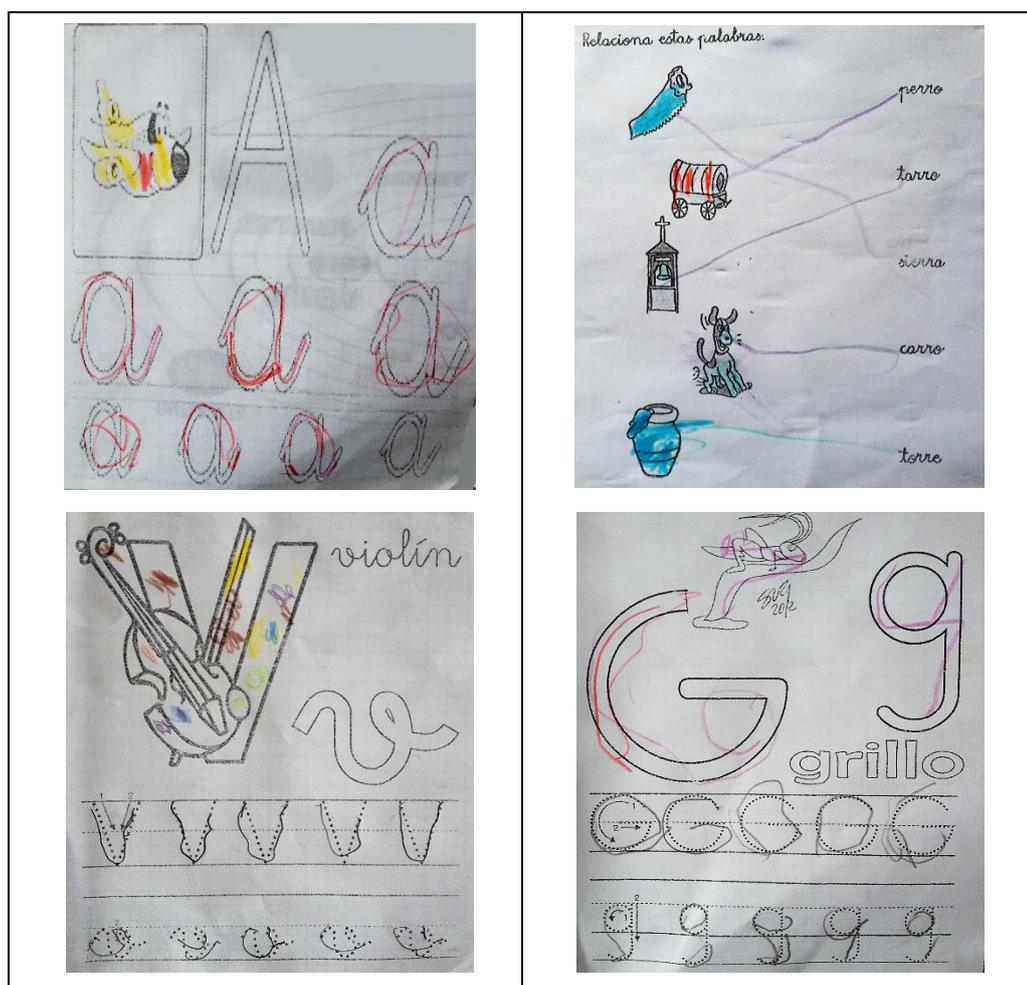


Figura 1. Exemplos de atividades realizadas por Ana. Jun.-Sep./2014.

Como observamos, Ana apresentava consideráveis problemas na realização das atividades, mais especificamente na coordenação motora para o desenvolvimento da sua escrita. Ela tinha bastante dificuldade em cobrir as letras e em colorir os desenhos. Isto ocasionava que a menina não realizava de forma adequada as atividades propostas. Este tipo de atividades que foram estruturadas e organizadas pela professora de Ana, evidenciaram-se igualmente na pesquisa de Pletsch (2009), especialmente no grupo do participante Maciel, em que se desenvolveram estas mesmas propostas, as quais segundo a autora proporcionavam o desenvolvimento de conhecimentos elementares a partir de instruções simples, e não de processos com mais investimentos necessários para a elaboração de conceitos complexos.

Porém, por meio das observações em sala de aula, constatou-se a falta de mediação por parte da professora para orientar e ajudar a Ana na realização de suas atividades. A seguir uma anotação que revela esta situação:

Durante el transcurso de las clases, se observa que Ana al no tener orientación de la profesora, acaba realizando de forma incorrecta todas las actividades. La falta de mediación por parte de la profesora, se debe al corre-corre que ella enfrenta al tener una aula multigrado, ya que debe estar pendiente de los niños de 1º de primaria y al mismo tiempo de los niños de preescolar (Registro no roteiro de observação, 12/06/2014).

Além das dificuldades particulares que apresentava Ana, a falta de mediação da professora, foi um aspecto que também influenciou no desempenho da estudante no desenvolvimento adequado de suas atividades. O trabalho da professora ao ter a cargo uma aula “multigrado” era mais intenso já que devia orientar dois anos escolares ao mesmo tempo, sendo isto um inconveniente para realizar um trabalho mais personalizado com Ana que contribuía a seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, a carência de situações de ensino com mediações que promovessem a aprendizagem da estudante, pode gerar uma defasagem expressiva no seu desenvolvimento. Segundo Beyer (1996), a carência de aprendizagens mediadas pode acarretar em dificuldades para o desenvolvimento cognitivo. A intermediação limitada dos processos de aprendizagem, também é causa das dificuldades cognitivas, linguísticas e culturais nos estudantes.

Sierra e Facci (2011, p. 145), confirmam a relevância das mediações realizadas pelo professor no processo educativo, as quais “devem ser direcionadas para um vir a ser, capaz de transformar o aluno com deficiência intelectual, que vive em um estado primitivo, em um ser cultural”. A mediação do outro é extremamente importante para garantir a qualidade das experiências sociais, culturais e educacionais da criança, bem como para compensar as dificuldades orgânicas e sociais que as crianças com deficiência intelectual se deparam.

Segundo Braun (2012, p. 122), o estudante que apresenta deficiência intelectual precisa de mediações para desenvolver uma autonomia em seu processo de aprendizagem. “Sobre esse ponto reside um aspecto significativo, pois para esse aluno é preciso ensiná-lo a se apropriar do que lhe é ofertado no processo de ensino, a partir de mediações sistemáticas, que variam na intensidade e nos aspectos a serem mediados”. As ações pedagógicas com esse estudante, dependendo de suas necessidades, precisam ser pensadas desde a sua organização diante da atividade (seleção de qual material usar, como usar), formas de interagir na sala de aula (durante a atividade, permanência e direcionamento da atenção) até os aspectos curriculares (adaptações conteúdos, objetivos, forma da atividade). É importante que o professor, a partir das mediações favorecidas, possa perceber que iniciativas e apoios o estudante pode acessar para aprender,

desenvolvendo sua autonomia para ações que lhe permitam usar as informações, os espaços e os recursos no seu processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere às atividades desenvolvidas por Maria, temos que considerar em primeiro lugar que ela realizava atividades totalmente diferentes às que sua professora organizava e trabalhava com os demais estudantes de sua sala. Atividades baseadas na leitura de contos e fábulas, de compressão leitora, de completar orações, de aplicar as regras ortográficas da Língua Castelhana, de buscar no dicionário o significado de palavras desconhecidas, e entre outras atividades, foram trabalhadas pelos colegas de sala de aula de Maria. Pelo contrário, para ela a professora desenvolvia atividades simples de caligrafia, de cobrir as letras, de colagem, de pintura e exercícios de coordenação motora fina e grossa, que focavam especialmente o processo de alfabetização. Na figura 2, abaixo, ilustramos algumas destas atividades.



Figura 2. Exemplos de atividades realizadas por Maria. Jun.-Sep./2014.

Observamos, como Maria realizava de forma adequada as atividades de coordenação motora fina por meio de colagem de materiais concretos como o foamy e o papel seda. Nas observações em sala de aula, notou-se a motivação da menina para o desenvolvimento destas tarefas e a mediação da professora no processo de cortar e colar os diferentes materiais nas silhuetas das letras que eram estudadas. Porém, nas atividades de caligrafia, a menina apresentava sérias dificuldades no traço das letras, o qual era uma grande preocupação por parte da professora já que não encontrava a forma adequada para ensinar a Maria a linguagem da escrita. Com relação a isto, a seguir, mostramos uma situação registrada em sala de aula:

[...] Se observa la gran dificultad que tiene María para desarrollar la actividad de caligrafía de la letra “m” y el desinterés que ella presenta durante la realización de este tipo de tareas. Por esta razón, en varias ocasiones la niña se desconcentra fácilmente y coloca más atención a sus compañeros que participan en la clase. Cuando la profesora revisa la actividad, ella detalla que María ha escrito las letras de forma incorrecta y le vuelve a indicar como debe hacerlo. La profesora afirma que es muy desesperante observar que la niña no sea capaz de escribir las palabras correctamente. Ella también le llama la atención porque en toda la clase no ha avanzado casi nada de la actividad [...] (Registro no roteiro de observação, 02/07/2014).

Com base neste registro, notamos que Maria demonstrava certa desmotivação e desinteresse no desenvolvimento das atividades de caligrafia, devido às grandes dificuldades que ela apresentava para realizar este tipo de tarefas. A lentidão e a dificuldade para traçar as letras, levava a que Maria não conseguisse terminar por completo estas atividades. Do mesmo modo, detalhou-se o sentimento de desespero e angústia por parte da professora ao não identificar avanços no processo de ensino e aprendizagem da menina. Porém, apontamos que a professora ao notar as dificuldades de Maria, não interessava-se em organizar e realizar outro tipo de atividades que pudessem ajudar significativamente no caminho do desenvolvimento da escrita.

Com relação às atividades propostas para Maria, ratificamos alguns aspectos observados por Pletsch (2009), a qual menciona que a dificuldade em propor atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é agravada pela ideia de que estudantes com deficiência intelectual parecem se beneficiar somente de propostas mais simples, apoiadas no uso de material concreto. Conforme Oliveira (2010), a educação de estudantes com deficiência intelectual deve caminhar numa vertente contrária a procedimentos simples e mecânicos, em que se fragmentam os conhecimentos. As atividades a eles destinadas são desconectadas, como se aprendessem por compartimentos, tendo cada atividade um fim em

si mesma, o que desfavorece um trabalho em benefício de uma apreensão mais totalizante do conhecimento.

A mesma autora defende que a escola deverá extrapolar as atividades mecânicas, referendadas, em geral, pelas habilidades motoras. Critica a educação tradicional das pessoas em questão, abalizada pelo treino de rotinas e desenvolvimento de funções cognitivas básicas, quando, ao contrário, deveria primar pela promoção do desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a atenção, o pensamento, a linguagem e a memória (ROSSATO; CONSTANTINO; MELO, 2013).

Com respeito a Rosa, podemos dizer inicialmente que ela ao igual que Maria, desenvolvia outro tipo de atividades que eram notadamente diferentes daquelas trabalhadas pelo restante da sala. Para estes estudantes de 3º ano de básica primária, a professora organizava especialmente atividades como realizar resumos das leituras, responder perguntas de compreensão leitora, escrever contos e narrações, ligar as palavras com seu significado correspondente, buscar no dicionário as palavras desconhecidas, e entre outras. No entanto, as propostas de trabalho que eram oferecidas a Rosa não apresentavam o grau de complexidade próprio aos exercícios trabalhados no nível escolar que ela cursava. A professora organizava para ela atividades básicas de caligrafia, cobrir as letras, modelagem com plasticina, pintura e exercícios de coordenação motora, que se fundamentavam na construção de aspectos da linguagem escrita. A seguir, na figura 3, mostram-se algumas das atividades desenvolvidas por Rosa:

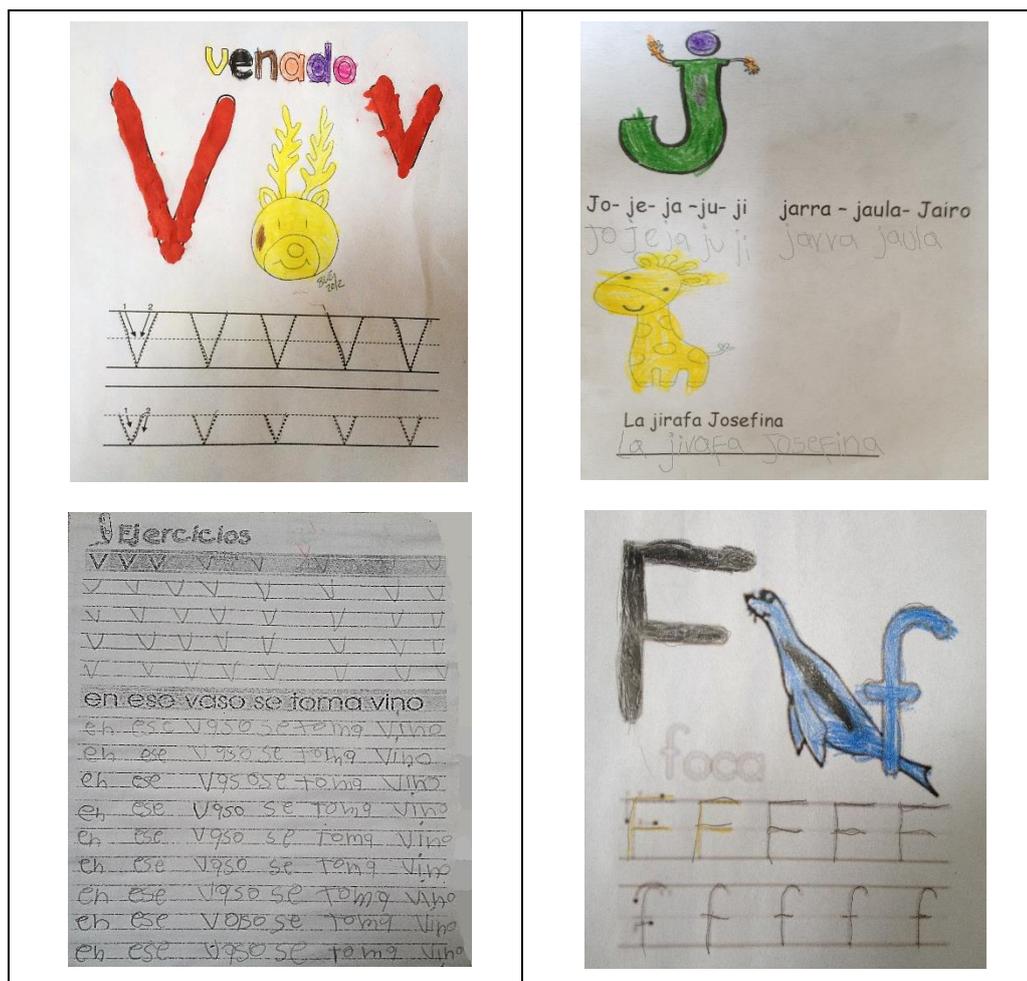


Figura 3. Exemplos de atividades realizadas por Rosa. Jun.-Sep./2014.

Como mostra a figura acima, as atividades propostas para Rosa configuravam-se com maior frequência em atividades que envolviam a parte da escrita. De um modo geral, evidenciamos a forma adequada com que a menina executava as atividades de cobrir as letras e os exercícios de caligrafia. Assim, notamos o avanço considerável que apresentava Rosa na apropriação da linguagem escrita. É importante lembrar que o ensino e apropriação da linguagem escrita são vias fundamentais para a inserção cultural das pessoas na sua sociedade. Igualmente, com a aprendizagem da linguagem escrita, ativa-se o desenvolvimento de processos psicointelectuais novos e complexos, dando origem a mudanças das características gerais. Nesse aspecto, o ensino dessa linguagem promove um salto no desenvolvimento e, no tocante às pessoas com deficiência, é fundamental que a escola compreenda tal relevância e tome como desafio que estas se apropriem da escrita.

Além disso, a importância da linguagem escrita pode ser conjugada ao desenvolvimento, pelas mudanças produzidas ao longo desse processo, com a apropriação dos signos disponíveis na sociedade, os quais são essenciais para

a inserção e participação social das crianças, do homem, das pessoas com deficiência. Com a apropriação da escrita consolidamos a perpetuação da cultura (ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO, 2013, p. 743).

Nesse sentido, devemos considerar essencialmente que a escrita deve ter significado para a criança e deve ter relevância para a sua vida. Vigotski (2007, p. 125), adverte que muitas vezes se ensinam “as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”. Portanto, deve-se lançar ao desafio de que se ensine a linguagem escrita de maneira a provocar nas pessoas - deficientes ou não - o desejo de se apropriar dela de modo a ir além da escrita das letras, para assim ser incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida.

A aquisição da linguagem escrita pelas pessoas com deficiência paira sobre as exigências e desafios que sua apropriação e objetivação podem disseminar em tais pessoas – como a independência, o controle da vontade, o acesso a qualidades humanas, o conhecimento – por se constituírem num importante trabalho intelectual de operação com signos, símbolos culturais, em conexão ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO, 2013, p. 745-746).

Desta forma, é fundamental que a educação escolar dos estudantes com deficiência intelectual valorize a função social da escrita e sua necessidade para o desenvolvimento intelectual e cultural destas pessoas, e para sua vida em sociedade. Os estudantes devem entender a relevância da escrita, a riqueza de possibilidades abertas com a sua apropriação de comunicação, de expressão de si, de autonomia, de participação e aceitação social, etc.

Oliveira (2010), em um estudo sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down, explica que algumas pesquisas na área da deficiência intelectual, apontam diferenças significativas na produção escrita desses estudantes e relacionam tais diferenças a diversos fatores, como nível intelectual, condição socioeconômica, condições do ensino, abordagem teórica de leitura e escrita, concepção de deficiência intelectual, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais, aprendizagem significativa, contexto escolar.

Nessa medida, notamos que são vários os fatores que influenciam na aquisição da linguagem escrita, de modo que a mesma autora ainda chama a atenção para a necessidade de oferecer aos estudantes “um ambiente rico de experiências no qual a escrita se torna uma *necessidade* e não uma tarefa escolar, e a certeza de que, se isso fosse oferecido no cotidiano das escolas, certamente a apreensão do sentido da escrita poderia ser melhor objetivada pelos alunos” (OLIVEIRA, 2010, p. 355 grifo do autor).

Por outro lado, ao falarmos de Juliana e lembrando que em seu processo de escolarização notamos diversas lacunas a partir das carências de estratégias e possibilidades de um trabalho que o instrumentalizasse, progressiva e continuamente para suas aprendizagens, a organização e o desenvolvimento das atividades, também foi um processo precário, no sentido que a professora realizava para a menina atividades individualizadas, repetitivas e descontextualizadas dos conteúdos e das atividades elaboradas para o resto da turma. Estas atividades estavam baseadas unicamente em simples transcrições de leituras e realizações de desenhos e exercícios de coordenação motora. A figura 4, mostra algumas dessas atividades.



Figura 4. Exemplos de atividades realizadas por Juliana. Jun.-Sep./2014.

Neste caso, evidenciamos claramente as dificuldades que apresentava Juliana no desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no traço das letras. Provavelmente isto devia-se ao comprometimento muscular que a menina tinha, o que dificultava sua movimentação e suas habilidades motoras finas e grossas. Além disso, nas observações notamos que Juliana buscava superar suas limitações o tempo todo. Tentava de todas as formas

possíveis realizar as atividades, melhorar sua escrita, e mostrava a disponibilidade e motivação para aprender. Porém, a professora não acreditava nas capacidades da menina, sendo que em duas ocasiões observamos que ela não havia desenvolvido nenhuma atividade para Juliana, ignorando-a totalmente da sala de aula. Isto pode-se notar no seguinte registro: “[...] Juliana parece que no estuviera en el aula de clases. La profesora no le presta atención, ni le deja ninguna actividad para que ella realice. La niña solo mira a sus compañeros como participan de la actividad grupal y ella simplemente se acomoda su cabello durante la clase [...]” (Registro no roteiro de observação, 02/07/2014).

Estas situações evidenciam o descompromisso que a professora apresentava com a oferta das condições imprescindíveis para que a aprendizagem acadêmica de Juliana que se encontrava sobre a sua responsabilidade fosse avaliada. Sem importar que a menina tinha um pouco de domínio da leitura, a professora não interessava-se dessas capacidades e nem esforçava-se por explorar outros caminhos que junto com estratégias ou recursos diferenciados pudessem ajudar a compensar os problemas da estudante na sua capacidade motora, importantes para o desenvolvimento da sua linguagem escrita. Assim, afirmamos que a baixa expectativa de desenvolvimento cognitivo depositada sobre Juliana, reflete-se diretamente na oferta limitada de interações pedagógicas.

Essa “cultura da incapacidade”, historicamente determinada, permanece interferindo na organização e na seleção das atividades e dos conteúdos escolares propostos aos indivíduos com deficiência, impondo a oferta de tarefas elementares que impossibilitam a estruturação de conceitos e a superação das barreiras inerentes ao quadro de deficiência apresentado por essas pessoas. Esse contexto se complica quando os professores responsáveis pelo ensino desses alunos assumem as dificuldades por eles apresentadas como complicadores do processo de ensino-aprendizagem, o que inviabiliza que esse profissional procure construir iniciativas que possibilitem a superação dessa realidade, já que, na maioria das vezes, esses docentes pautam suas práticas pelas expectativas que possuem a respeito das necessidades de seus alunos, secundarizando as orientações oficiais que procuram pontuar as potencialidades demonstradas pelas crianças com deficiência questionando a viabilidade do oferecimento de tarefas elementares e repetitivas (MOSCARDINI, 2011, p. 57-58).

Da mesma maneira, tendo em vista as atividades estruturadas para Juliana, Moscardini (2011) explicita que a despreocupação com o oferecimento de oportunidades de ensino que pudessem contribuir para a aprendizagem acadêmica dos estudantes com deficiência intelectual, revela-se na elaboração de atividades que se pautam pelo desenvolvimento de habilidades elementares, como a coordenação motora ou a percepção, renunciando por

completo ao ensino de conhecimentos científicos. Nesse sentido, Vigotski (1997b) em seus estudos de defectologia, enfatiza que a orientação pedagógica tradicional de focar no desenvolvimento de funções elementares tem que ser suplantada por uma proposta pedagógica que busque o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, explorando ao máximo as potencialidades e as capacidades dos estudantes.

Finalmente, com relação a Dario apontamos que ele desenvolvia as mesmas atividades que eram propostas para todos os estudantes da sala. Ao estar cursando 5º ano da educação básica primária, as atividades estavam estruturadas de uma forma mais complexa. Principalmente a professora organizava e propunha atividades que se enfocavam em realizar as leituras correspondentes aos contos, lendas e fábulas, realizar os resumos e desenhos acerca dessas leituras, responder perguntas de interpretação textual, buscar no dicionário as palavras desconhecidas, escrever textos com relação as temáticas estudadas, e entre outras. Na figura 5, abaixo, ilustramos algumas dessas atividades.

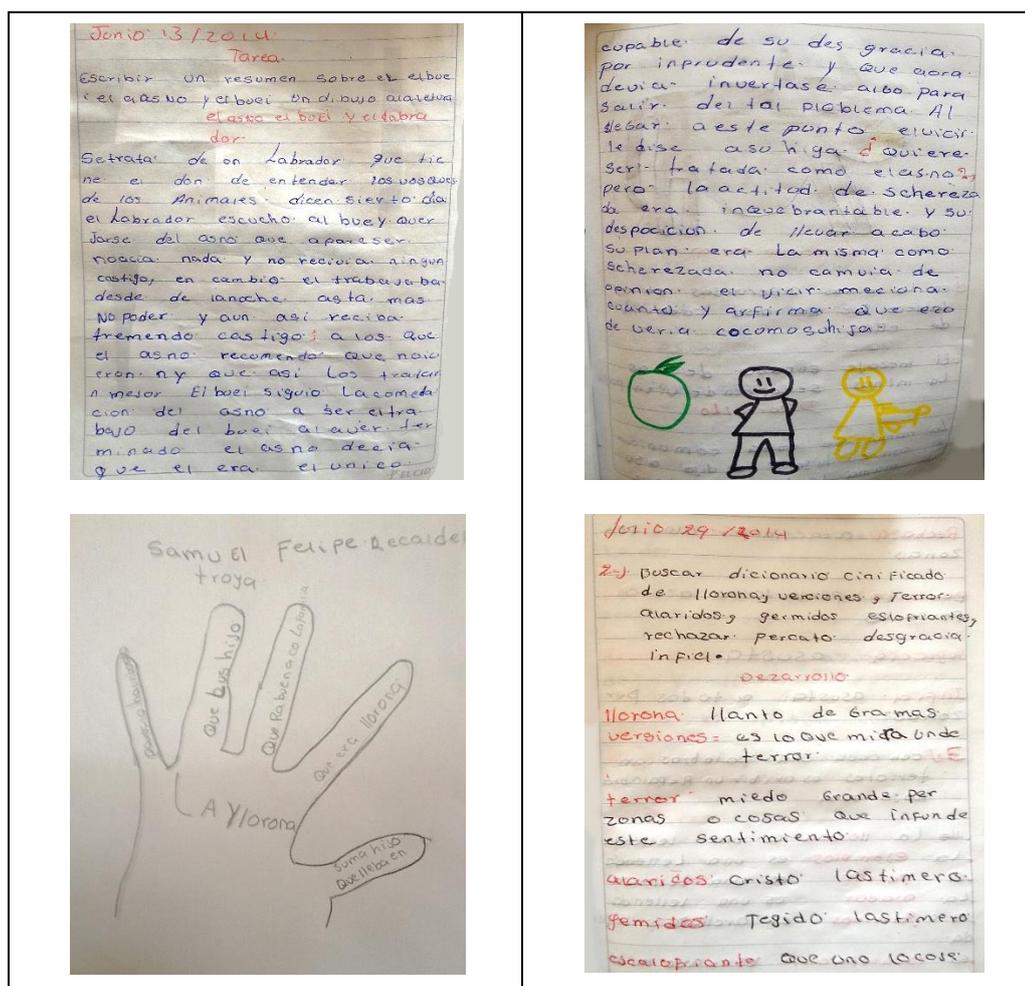


Figura 5. Ejemplos de actividades realizadas por Darío. Jun.-Sep./2014.

Como podemos observar, Darío era un menino alfabetizado que apresentava um avanço considerável na sua linguagem escrita e na sua linguagem oral. Porém, durante as observações em sala de aula, evidenciou-se que ele possuía uma leitura silabada e alguns problemas na escrita, especificamente na articulação entre elementos de estruturação, coesão e ortografia. No seguinte registro ampliamos estes dados:

[...] Cuando la profesora hace participar a Darío en la lectura grupal de la fábula, se detalla primeramente su inseguridad y timidez. También se observa que su lectura es bastante silabada y cortada, realizándola en una tonalidad de voz baja. La profesora en varios momentos le ayuda a realizar la lectura y cuando termina le dice que tiene que mejorar, ya que está delectando mucho las palabras. Durante el desarrollo de la actividad en clase, se observa el interés y la motivación de Darío por realizar el resumen y el dibujo acerca de la fábula. Al revisar la profesora lo que él está desarrollando, ella le corrige bastantes veces las palabras que ha escrito con errores ortográficos [...] En general, durante toda la clase la profesora tiene una excelente interrelación con Darío, evidenciada en el interés de hacer participar siempre al niño en la

clase y de revisar y orientar el desarrollo de la actividad [...] (Registro no roteiro de observação, 05/08/2014).

Com base nesse registro, constatamos algumas das dificuldades que Dario apresentava tanto na sua linguagem escrita como na sua linguagem oral. A falta de apropriação da linguagem oral, fazia que o menino tivesse certa insegurança para participar das leituras coletivas, já que sua forma de leitura silabada provocava burlas de seus colegas e várias correções por parte da professora. Com respeito à linguagem escrita, observamos que Dario apresentava alguns problemas nos aspectos gramaticais como a ortografia, acentuação, pontuação, concordância, entre outros. Ele em várias ocasiões escrevia de forma errada as palavras e os textos, omitindo as letras, ligando as palavras umas às outras e cometendo vários erros ortográficos no desenvolvimento da sua escrita.

No entanto, observou-se a preocupação e o interesse da professora em ajudar a compensar as dificuldades que Dario apresentava ao longo de seu processo de ensino e aprendizagem. Sua mediação constante, refletiu-se no acompanhamento contínuo durante a orientação dos conteúdos abordados e na realização das atividades propostas. Permanentemente a professora estava atenta da participação de Dario nas aulas e da mediação na apropriação da sua linguagem escrita, orientando e corrigindo as diferentes dificuldades que o menino apresentava durante sua aprendizagem.

Deste modo, percebemos um caminho progressivo, no qual a interlocução entre Dario e a professora, e a mediação planejada para organizar a apropriação da linguagem escrita, nos indicavam possibilidades para uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, ficou visível “a importância de considerarmos aquilo que o aluno é capaz de fazer, com ajuda do outro e da mediação simbólica, quer dizer, a atuação na zona de desenvolvimento iminente” do estudante (OLIVEIRA, 2010, p. 350).

Nessa direção, vale lembrarmos que é exatamente nesta zona de desenvolvimento, a partir das mediações com o outro e/ou ambiente, como afirma Vigotski (2007), que a aprendizagem pode ser favorecida. As formas de mediação ofertadas pelo professor podem favorecer ou dificultar o processo de participação dos estudantes, principalmente daquele com deficiência intelectual. Segundo Mousinho et al. (2010, p. 94), a mediação com a intenção de favorecer as situações de ensino e aprendizagem do estudante com especificidades no seu desenvolvimento deve evocar a atenção do estudante para aspectos cruciais, favorecendo que ele “atribua significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e

princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo para seu desenvolvimento”.

Contudo, partilhamos a posição assumida por Oliveira (2011, p. 347) ao afirmar que “somente a intervenção pedagógica, intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento” do estudante com deficiência intelectual na escola comum. A mediação, nesse sentido, e as interações com este estudante precisam ser planejadas de forma que ajudem a modificar as estruturas da linguagem e do pensamento, progressivamente. A zona de desenvolvimento iminente é o espaço de ação, para a construção destas estruturas que podem organizar seu pensamento e ampliar sua autonomia cognitiva e social, capazes de lhe proporcionar melhores interações às aprendizagens seguintes e, conseqüentemente, para sua vida (BRAUN, 2012).

Enfim, com base a todos os dados indicados anteriormente, pode-se constatar que as diversas atividades estruturadas, organizadas e aplicadas para as crianças com deficiência intelectual, foram marcadas pela fragmentação, simplicidade e superficialidade, não sendo propostas adaptações que buscassem tornar os exercícios ofertados aos colegas de sala realizáveis também para os estudantes com deficiência. As dificuldades dos estudantes na apropriação da linguagem escrita e oral, foram vistas pelas professoras como a maior barreira para o desenvolvimento de conteúdos científicos e para a realização das mesmas atividades que eram propostas para a turma em geral.

Portanto, o oferecimento de atividades diferenciadas foi o caminho escolhido pelas professoras na tentativa de suprirem, mesmo que minimamente, as singularidades apresentadas pela aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, se valendo, nesse processo, de materiais concretos e de exercícios elementares que em nada corresponderam a complexidade inerente as atividades próprias ao nível de ensino no qual essas crianças se encontravam. Ao que tudo indica, como aponta Moscardini (2011), essa realidade se sustenta a partir de uma situação de despreparo dessas professoras e da instituição escolar como um todo em atender as demandas trazidas pela pessoa com deficiência, sendo negadas as condições imprescindíveis para que todos os sujeitos envolvidos nessa dinâmica, sobretudo, os educadores, tenham suas práticas orientadas por princípios claros na tentativa de instituírem iniciativas que não se detenham apenas na inserção e permanência escolar desse público, se preocupando com a formação social desses sujeitos.

5.2.5 Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual

Neste quinto eixo temático, o objetivo foi identificar o processo de avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares. Para tanto, buscaram-se informações sobre esse processo avaliativo nas entrevistas realizadas com as professoras e nos registros de observação desenvolvidos durante as aulas. Assim, foi elaborada a categoria: Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual, e duas subcategorias (Com base nas normativas do Ministério de Educação, Com base nos processos de ensino e aprendizagem).

O Quadro 10, apresenta uma síntese da categoria e subcategorias obtidas por meio das respostas das professoras.

Quadro 10 - Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.

Categoria	Subcategorias	Participantes
Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual	Com base nas normativas do Ministério de Educação	P1, P2, P4
	Com base nos processos de ensino e aprendizagem	P3, P5

Fonte: Elaboração própria.

Na única categoria sinalizada neste eixo, *Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual*, estão presentes as respostas das professoras que dizem respeito a como vem desenvolvendo a avaliação da aprendizagem escolar para os estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares.

De acordo com os dados obtidos e expostos no Quadro 10, três professoras (P1, P2, P4), responderam conforme com a subcategoria *Com base nas normativas do Ministério de Educação*, pois apontaram que a avaliação escolar de estudantes com deficiência intelectual, determinava-se a partir dos parâmetros estabelecidos pelo Ministério de Educação Nacional. Isto pode ser observado nas falas das professoras:

El proceso de aprendizaje de Ana se evalúa, por una parte, observando lo que la niña hace durante las clases, y por otra, como ya tenemos una pauta en la

*institución de que los niños con necesidades educativas especiales no pueden “perder el año” y que la nota mínima para ellos debe ser “3.0”*⁵⁹[...] (P1).

Pues a nosotros nos han informado que la valoración de los niños en situación de discapacidad tiene que ser “3.0”, o sea, ellos tienen derecho a esa nota mínima según el Ministerio de Educación. Por lo tanto, todas las evaluaciones siempre tienen que estar sobre “3.0”. Esa es la calificación que ellos deben tener [...] (P2).

[...] a nosotros, en forma general, nos han dicho que necesariamente el niño con discapacidad tiene que ser promovido... Entonces yo, por ejemplo, evaluaciones a Juliana no le hago. [...] Simplemente trato como de llenarle la mínima nota “3.0”, que es lo que dice el Ministerio [...] (P4).

As respostas dadas pelas professoras, encontravam-se pautadas nas explicações de que o processo de avaliação escolar de estudantes com deficiência intelectual, estava definido nas orientações estabelecidas pelo Ministério de Educação Nacional, as quais determinavam que estes estudantes tinham que estar avaliados unicamente com a mínima nota (3.0) da escala de valoração do desempenho escolar. A professora P1 mencionou que para avaliar a Ana, em certa medida considerava o que ela desenvolvia ao longo das aulas, mas, por outro lado, como o Ministério de Educação já havia estabelecido as pautas para esta situação, ela simplesmente avaliava à menina com a nota básica. Por sua vez, as professoras P2 e P4 afirmaram que para avaliar aos estudantes com deficiência intelectual, somente tinham em consideração os parâmetros do Ministério, sem dar realmente importância às dificuldades, possibilidades ou aos avanços que os estudantes apresentavam durante o processo de ensino e aprendizagem. Adicionalmente, a professora P4 apontou que como já estavam dadas as orientações para avaliar a estes estudantes, ela não desenvolvia nenhum tipo de avaliação para a Juliana.

Portanto, para verificar as afirmações destas professoras, realizamos uma busca detalhada dos documentos que tratavam sobre o processo de avaliação escolar de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Infelizmente, como resultado não encontramos nenhum

⁵⁹ Segundo o *Decreto 1290 de 2009*, o governo nacional concede a autonomia para que cada instituição educativa defina o Sistema Institucional de Avaliação dos Estudantes, sendo esta uma tarefa que exige estudo, reflexão, análise, negociações e acordos entre toda a comunidade educativa (COLÔMBIA, 2009b). As duas instituições educativas foco deste estudo, têm estabelecido a mesma escala numérica (de 1.0 a 5.0) para a valoração dos desempenhos dos estudantes. Portanto, de 1.0 a 2.9 o desempenho acadêmico do estudante seria Baixo; de 3.0 a 3.9 o desempenho seria Básico; de 4.0 a 4.4 o desempenho seria Alto; e de 4.5 a 5.0 o desempenho seria Superior.

documento específico e detalhado sobre esse assunto. Unicamente, o Ministério de Educação tem estabelecido o *Decreto 1290 de 2009*, para regulamentar a avaliação da aprendizagem escolar e a promoção de todos os estudantes nos níveis da Educação Básica e Média. No artigo 8 deste decreto, estabelece-se que as instituições educativas devem definir seu Sistema Institucional de Avaliação dos Estudantes, o qual deve-se articular às necessidades dos estudantes, ao plano de estudos e ao currículo. Este Sistema Institucional também deve determinar os critérios de avaliação e promoção dos estudantes, incluindo à população com deficiência (COLÔMBIA, 2009b).

No *Decreto 366 de 2009*, aponta-se que as instituições educativas que reportem matrículas de estudantes com deficiência, devem organizar, flexibilizar e adaptar o currículo, o plano de estudos e os processos de avaliação para esta população. No artigo 10 deste decreto, estabelece-se que o profissional de apoio de cada instituição educativa deve elaborar junto com os docentes, os protocolos para a execução, acompanhamento e avaliação das atividades que desenvolvam os estudantes com deficiência e com altas habilidades ou superdotação (COLÔMBIA, 2009a).

Por conseguinte, afirmamos que em nenhum documento oficial do Ministério de Educação, sinaliza-se que os estudantes com deficiência têm por direito a uma avaliação básica no seu desempenho escolar. Pelo contrário, segundo os estamentos encontrados, cada uma das instituições educativas deve-se responsabilizar por estabelecer os critérios no Sistema Institucional de Avaliação para os estudantes com deficiência, por meio de um trabalho conjunto entre os professores e o profissional de apoio. Desta maneira, as informações obtidas podem-se caracterizar como dados superficiais ou de senso comum, já que as falas das professoras evidenciaram a falta de conhecimento da regulamentação e a carência de processos que estabelecem, dentro das instituições educativas, a organização e estruturação de um sistema pertinente para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A pesquisa de Terra (2014), no que se refere especificamente aos registros dos resultados de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual em classe regular, mostra a prevalência de notas medianas nos dados levantados, denotando a preocupação em assegurar condições de promoção ao final do ano letivo. “Tal avaliação, não raramente, destoa das informações registradas em relatórios descritivos do desempenho acadêmico daquele estudante, apontando a fragilidade dos critérios de avaliação adotados e a pertinência de protocolos de avaliação mais sistematizados, que garantam o registro pormenorizado e fiel das condições de escolarização do estudante com deficiência intelectual” (TERRA, 2014, p. 185).

As outras duas professoras (P3, P5), tiveram suas respostas enquadradas na subcategoria *Com base nos processos de ensino e aprendizagem*, por relatarem que a avaliação escolar para os estudantes com deficiência intelectual era realizada segundo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do estudante ao longo das aulas. Seguem os relatos das professoras:

A Rosa la evaluó según el proceso académico que yo realizo con ella. Por ejemplo, en matemáticas le evaluó el conteo más o menos del número 0 hasta el número 8, el reconocimiento de cantidades numéricas, sumas pequeñas [...] En la lectura y escritura, con base en el reconocimiento de algunas letras [...] o sea, con base en lo que poco a poco hemos ido estudiando, voy evaluando si la niña reconoce el sonido de las letras, si identifica la letra dentro de una palabra y su escritura [...] (P3).

[...] Para evaluar a Dario, pues más que todo tengo en cuenta el esfuerzo que él hace para participar en clase y para realizar los trabajos que se dejan. A veces el niño trae las actividades que hacemos, los resúmenes, pero con muchos errores. Sin embargo, lo que él realiza le evaluó y así mismo le voy corrigiendo sus errores [...] (P5).

As professoras nesta subcategoria, relataram que os procedimentos avaliativos para os estudantes com deficiência intelectual contemplavam o acompanhamento de seus processos de ensino e aprendizagem, considerando sua multiplicidade e dinamicidade. A professora P3 apontou que a avaliação escolar de Rosa, centrava-se no acompanhamento do processo de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, de acordo com os conteúdos desenvolvidos e com os progressos ou avanços acadêmicos que a menina apresentava durante sua aprendizagem, determinava-se sua avaliação. No caso da professora P5, para avaliar a Dario, ela considerava essencialmente seu desempenho escolar durante as aulas, como sua participação e a realização das atividades propostas. Sem importar alguns dos erros que Dario cometia nas atividades, a professora mencionou que a avaliação lhe possibilitava corrigir e, ao mesmo tempo, auxiliar as dificuldades apresentadas pelo estudante.

Segundo Valentim (2011, p. 13), “a avaliação permite a identificação das dificuldades e das possibilidades do aluno, apoiando encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias à escola, sejam elas de natureza pedagógica, sejam de cunho administrativo e estrutural”. Para o autor este é um ponto essencial para que a escola se torne inclusiva, pensando nas formas de organização do trabalho pedagógico em que todos os estudantes possam ter garantidos o acesso

e permanência, e onde as barreiras da aprendizagem consideradas pela escola possam ser superadas. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem, como elemento fundamental na prática pedagógica, vem desempenhar um papel importante, já que pode oferecer dados que informem a necessidade de apoio e todas as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que a escola faça os ajustes necessários para garantir a apropriação do conhecimento pelo estudante com deficiência intelectual, compensando suas dificuldades e tendo em conta suas especificidades.

Terra (2014), reafirma a adequação de uma modalidade de avaliação que tenha como objetivo não apenas a verificação de conhecimentos já adquiridos, mas, principalmente, a identificação de capacidades e potencialidades do estudante com deficiência intelectual, de forma a subsidiar o planejamento e a execução de interações e de ações interventivas, com vistas à superação de dificuldades e à promoção de novas aprendizagens.

Durante as observações em sala de aula, notamos que a maioria das professoras (P1, P2, P3, P4) em nenhuma oportunidade avaliaram as atividades desenvolvidas pelos estudantes com deficiência intelectual. Isto pode ser evidenciado nos seguintes registros:

[...] Al finalizar la clase, la profesora pasa revisando la actividad a todos los niños, les califica respectivamente y les dice que los que no han terminado pueden acabar de realizar la actividad en la casa. Cuando revisa la actividad de Ana, la profesora le dice que el trazo de las letras está mal realizado y que tiene que mejorar su escritura. Ella no le califica la actividad. [...] (Registro no roteiro de observação, 05/08/2014).

[...] La profesora pasa revisando y calificando la actividad a los estudiantes, pero cuando llega a María, ella solamente la felicita y le dice que ha trabajado muy bien ese día. [...] (Registro no roteiro de observação, 25/06/2014).

[...] La profesora califica a los demás niños la actividad, pero cuando revisa la actividad de Rosa únicamente le dice que su actividad de encerrar los objetos cuyos nombres comenzaban con la letra “V”, estaba mal realizada ya que había encerrado objetos que no correspondían. Por lo tanto, le dice a Rosa que debe corregir la actividad en casa. (Registro no roteiro de observação, 22/07/2015).

Com base nos registros, observou-se que as professoras não avaliavam as atividades realizadas pelos estudantes com deficiência intelectual, mas sim as executadas pelos demais estudantes da sala. A ausência de avaliação para estes estudantes pode ser compreendida se nos basearmos na ideia de senso comum que apresentavam as professoras, em que a avaliação já estava definida nas orientações do Ministério de Educação. Igualmente, pela falta de formação na área e ante a carência de apoio profissional nas escolas, as professoras não puderam sentir-

se capazes de avaliar as atividades dos estudantes com deficiência. Com relação à professora P5, detalhou-se que unicamente em uma ocasião ela avaliou uma atividade grupal na qual Dario realizou com dois colegas mais de sua sala. Nas demais aulas não evidenciaram-se processos avaliativos.

A pesquisa de Schütz (2006, p. 129-130), revelou dados esclarecedores da forma como os estudantes que possuíam laudo de deficiente intelectual eram excluídos do processo de avaliação da aprendizagem escolar. “O laudo por si só é um instrumento que garante as informações essenciais: a deficiência mental. Diante de tal informação, o que cabe ao professor é garantir a média necessária para sua aprovação. A produção, a aprendizagem e o desempenho desta criança no processo ensinar e aprender pouca ou nenhuma importância tem”.

Assim, segundo Terra (2014) a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, configura-se em processos complexos, frente aos quais vários obstáculos são observados. Alguns desses obstáculos constituem-se na falta de conhecimentos aprofundados, por parte do professor, sobre um referencial teórico-metodológico que lhes confira maior segurança no trabalho pedagógico com o estudante com deficiência intelectual; na falta de condições adequadas a serem oferecidas pela escola e pelo sistema de ensino, além das concepções fechadas e segmentadas de avaliação que ainda orientam as práticas pedagógicas.

Uma vez que a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual se mostrou como realidade, em nossas escolas, não é possível ignorar que há necessidade de repensar a avaliação da aprendizagem. Esta deve ser uma avaliação dinâmica que se concentra nas possibilidades e valores sociais e que subsidia decisões a serem tomadas no contexto da relação pedagógica entre professor, aluno e objeto de conhecimento (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 34).

Nesta perspectiva, uma avaliação dinâmica envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e estudante, valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos estudantes e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013). Mesmo assim, a avaliação deve-se submeter a uma mudança de paradigma, assumir uma postura dinâmica de acompanhamento, de registro, no sentido de identificar as possibilidades dos estudantes, reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas em desenvolvimento.

Concordamos que a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual deve ser desenvolvida de forma dinâmica, voltada para as suas possibilidades de aprendizagem, de modo a ser capaz de oferecer elementos que subsidiem a prática pedagógica, apoiando decisões sobre as ações

necessárias a serem tomadas para viabilizar o sucesso educacional desse aluno (VALENTIM, 2011, p. 32).

Do mesmo modo, respaldamos a proposta de Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 34), em que a ação de avaliar faz parte de um processo amplo a que denominam *ciclo avaliativo*, o qual “constitui-se em uma totalidade de ações e instrumentos que, se utilizados juntos, podem auxiliar a prática pedagógica, de forma a orientá-la e subsidiá-la na tomada de decisões acerca da aprendizagem dos alunos”. Para estes autores, pensar a avaliação num ciclo permite-nos abarcar as múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o estudante em todas as suas possibilidades de aprendizagem, em que, mesmo apresentando dificuldade num aspecto, pode se sobressair em outro. Assim, quando se considera no estudante com deficiência intelectual todo o seu processo de aprendizagem, há de se verificar suas possibilidades de desenvolvimento de maneira menos estática e restrita.

Para a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, é preciso fazer a adequação dos processos que constituem o ciclo avaliativo, quer dizer, os momentos de avaliação devem ser contínuos, de modo a captar suas possibilidades de aprendizagem, assim como os instrumentos devem ser adaptados, a fim de avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com ajuda, oferecendo informações para atuar nas suas necessidades (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 36).

Igualmente, Terra (2014) aponta que existe a necessidade da elaboração de instrumentos de avaliação escolar que atendam às especificidades do processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual. Tais instrumentos precisam ser elaborados de modo a dar conta de informar com maior clareza sobre os aspectos em que esse estudante apresenta avanços ou que representam ainda desafios a serem enfrentados em seu processo de escolarização. “É preciso considerar que a eficácia dos instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual e de registro das informações obtidas por meio do processo avaliativo se constitui em aspecto essencial ao planejamento de intervenções pedagógicas necessárias ao sucesso da escolarização daquele estudante” (TERRA, 2014, p. 167).

A literatura brasileira (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013; SÃO PAULO, 2008; TERRA, 2014; VALENTIM, 2011) ressalta que o uso de instrumentos de avaliação e de referenciais, pode colaborar efetivamente no processo de avaliação da aprendizagem, no sentido de direcionar o trabalho do professor, não como receitas, ou algo pronto, mas como pistas que podem ser seguidas e alteradas sempre que necessário, para que se possa obter maior informação possível sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

No Brasil, merecem nossa atenção, exemplos de referenciais, como o “Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual - RAADI” (SÃO PAULO, 2008)⁶⁰. Esse referencial tem o objetivo de oferecer ao professor subsídios para a avaliação do estudante com deficiência intelectual, tendo como base as expectativas curriculares da série em que está inserido, bem como ajudar o docente a superar os modelos de avaliação tradicionais e restritos ainda tão presentes no cotidiano escolar. Por sua pertinência, justifica maior atenção por parte de educadores de diferentes instâncias educacionais e que pode representar uma referência inicial para que outros sistemas de ensino construam, com base em sua realidade, diretrizes para a avaliação de estudantes com deficiência intelectual, considerando não apenas o seu desempenho individual como também todos os fatores externos que concorrem para sua aprendizagem.

A intenção é que o RAADI possa ser um instrumento facilitador para a avaliação e colabore no direcionamento do olhar didático, de sorte que o professor observe e acompanhe os progressos e as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, e a escola faça o mapeamento de ações institucionais necessárias para garantir a aprendizagem desses alunos. O referencial estabelece ainda uma articulação importante com o currículo, uma vez que alguns indicadores já se apresentam com adequações, possibilitando ao professor organizar sua proposta de ensino de maneira mais diretiva, com o objetivo de alcançar a aprendizagem dos conteúdos também pelos alunos com deficiência intelectual (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 47).

Considerando tais aspectos, concluímos que o RAADI constitui-se como um instrumento de avaliação dinâmico, que auxilia aos professores nos processos de avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. E, assim como esse Referencial, cabe aos sistemas de ensino construir seus próprios instrumentos e adequá-los, de acordo com a realidade própria às particularidades de cada local e com as demandas pedagógicas individuais de cada sujeito. Somente assim poderemos atender às necessidades e possibilidades do estudante com deficiência, transformando os espaços da escola em espaços que valorizam a diversidade e favorecem a inclusão.

Finalmente, consideramos que novas perspectivas avaliativas devem ser assumidas em face da inclusão escolar, e isso pressupõe uma postura política que inclui valores e princípios que levem à revisão de concepções, procedimentos, critérios e objetivos do processo de avaliação. Nessa direção, cabe à escola a tarefa de adequar os diferentes instrumentos de avaliação para permitir a avaliação de estudantes com deficiência intelectual, de modo a

⁶⁰ Referencial elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

conhecer as possibilidades e os avanços da aprendizagem destes estudante, e analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os instrumentos de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual e os apoios necessários para que se possa garantir sua aprendizagem, seu desenvolvimento sociocultural e sua emancipação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas duas décadas, o debate sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais vem ganhando força e maior visibilidade no cenário internacional, na medida que esta temática se insere em um âmbito de discussões que se apresenta não só como uma necessidade mas também como um direito de garantir o ingresso, a permanência e a aprendizagem destes indivíduos no ensino comum. Especificamente, no contexto colombiano, notamos os avanços significativos durante os últimos anos do esboço de documentos judiciais e legislativos no que tange às políticas de inclusão na esfera educativa, como resposta à implementação de cada uma das conferências e declarações estabelecidas pelos organismos internacionais, os quais são mediados pelos interesses político-econômicos de inspiração neoliberal.

A proposta de “educação inclusiva” que vem dando suporte às políticas educacionais pouco tem sido discutida no meio acadêmico-científico da Colômbia. Em um levantamento bibliográfico realizado na base de dados das faculdades que apresentam linhas de pesquisa nessa área, encontramos uma escassa produção sobre a questão da inclusão, e somente alguns dos trabalhos localizados discutem a parte normativa desse processo, mas não a especificidade das práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, frente à carência da produção científica e ante o aumento considerável do número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares, a presente dissertação teve como ponto de partida a problematização do processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, com foco nas concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no universo da sala de aula de duas escolas públicas da Colômbia.

Para tanto, foi delineado um procedimento metodológico adequado que ajudou a responder a cada um dos objetivos propostos neste estudo, e por meio da abordagem Histórico-Cultural discutiu-se os resultados obtidos no trabalho de campo desenvolvido no contexto real das salas de aula. Dessa forma, a intenção da pesquisa não foi elaborar conclusões definitivas sobre o processo em questão, primeiro por considerar que tomamos unicamente uma amostra de todo o panorama, e segundo porque a escolarização de pessoas com este tipo de deficiência ainda é um tema bastante complexo que abrange a heterogeneidade dessa população e o desafio que representa essa área para os protagonistas da educação.

Assim, a partir da identificação das concepções sobre o processo de inclusão e da deficiência intelectual de cinco professoras e dois profissionais de apoio, e das análises das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem de cinco estudantes com

deficiência intelectual matriculados em duas escolas públicas, pretendemos nos aproximar da realidade da inclusão escolar no contexto colombiano. Desta maneira, para a discussão dos resultados, estabelecemos dois tópicos que encerraram nossos objetivos de estudo.

Antes de abordar cada tópico, é importante ressaltar alguns dados iniciais que indicaram que das cinco professoras somente uma delas havia realizado um curso de curta duração sobre educação inclusiva oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, notamos a falta de formação continuada das professoras, a qual seguramente vem acontecendo devido à carência de investimentos públicos das entidades estatais para dito processo. Evidenciamos que essa situação dificultava seriamente a organização e concretização de práticas pedagógicas significativas que atendessem adequadamente aos estudantes com deficiência.

A insuficiência de processos formativos constantes para os professores, os quais são os que diretamente se deparam com as particularidades da dinâmica escolar, dificulta a possibilidade de gerar mudanças nas concepções e atitudes sociais frente à questão da deficiência, e mais ainda na transformação de práticas pedagógicas que favoreçam a integralidade dos processos de ensino e aprendizagem e ao pleno desenvolvimento sociocultural de todos os estudantes.

No primeiro tópico acerca das concepções do processo de inclusão e da deficiência intelectual, evidenciamos que a maioria dos participantes manifestou certas contradições e inconformismos com relação ao esse processo, principalmente pela falta de capacitação e de formação, bem como pela ausência de suporte e ajuda profissional especializada em sua prática pedagógica. Ademais, as professoras da Escola A destacaram que o trabalho intensivo realizado dia-a-dia em sua sala de aula “multigrado” as impedem de realizar um processo mais personalizado para os estudantes com deficiência, por conta de terem que atender ao mesmo tempo duas ou três turmas diferentes. Assim, apontamos que, para essas professoras, esse tipo de ensino implantado pela Escola Nova impossibilita oferecer um processo de ensino e aprendizagem adequado para as crianças com deficiência intelectual.

Com relação à concepção acerca da deficiência intelectual, detalhamos que uma professora e os dois profissionais de apoio apresentavam explicações que estavam próximas ao conhecimento científico. Inferimos que estes conhecimentos dos três participantes podem estar associados, por um lado, às suas experiências na prática cotidiana junto aos estudantes com essa deficiência e, por outro, à formação continuada. Nos dados das entrevistas evidenciamos que estes participantes haviam realizado alguns cursos de formação na área da Educação Inclusiva.

De maneira geral, deduzimos que as concepções da maioria dos participantes acerca da deficiência intelectual estavam fortemente influenciadas por considerações que focavam as

dificuldades e problemas individuais dos estudantes, desvinculando por completo o contexto sociocultural e as relações que os estudantes estabeleciam no cotidiano escolar e nos demais espaços sociais em que eles se desenvolvem.

O segundo tópico desta pesquisa trouxe informações sobre as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Para abordar este tópico estabelecemos cinco eixos. No primeiro eixo acerca das demandas ou necessidades desses estudantes, algumas professoras sinalizaram as dificuldades que apresentavam estes estudantes na linguagem oral, escrita e na área da motricidade. Porém, a maioria dos participantes indicou como demanda a falta de apoio ou suporte profissional, deixando de lado as dificuldades e demais problemas que apresentavam as crianças. Isto indica que as professoras e os profissionais de apoio estavam mais preocupados pela escassez de acompanhamento e suporte especializado do que nas próprias demandas específicas dos estudantes com deficiência intelectual.

No segundo eixo acerca dos conteúdos acadêmicos trabalhados em sala de aula com os estudantes com deficiência intelectual, observamos que as professoras não desenvolviam as devidas adequações em relação aos objetivos e conteúdos curriculares para estes estudantes. Igualmente, constatamos que o trabalho acadêmico sempre esteve baseado em temáticas que não correspondiam ao nível ou ano escolar em que o estudante estava matriculado, e na maioria dos casos, os conteúdos não apresentavam o grau de complexidade próprio aos conteúdos trabalhados com toda a turma, já que estes sempre giravam em torno do processo de leitura e escrita que constantemente foi destacado como a principal demanda e a maior preocupação das professoras.

É importante apontar que a falta de acompanhamento por parte do profissional de apoio e a carência de suporte pedagógico faziam com que as professoras muitas vezes atuassem sem saber como propor atividades e desenvolver práticas curriculares significativas, com as devidas adequações pertinentes que favorecessem o desenvolvimento integral dos estudantes. As professoras, durante o trabalho de campo, enfatizaram suas dificuldades, angústias e a falta de informação para trabalhar como esses estudantes.

No terceiro eixo sobre as estratégias pedagógicas e os recursos didáticos utilizados durante a disciplina de Língua Castelhana, identificamos que duas professoras usavam, de maneira geral, as mesmas estratégias pedagógicas para todos os estudantes da sala, incluindo os estudantes com deficiência intelectual. As outras três professoras desenvolviam diferentes estratégias para estes estudantes, baseadas simplesmente no trabalho da motricidade fina e grossa, além de estratégias de intervenção que enfatizavam o trabalho da consciência

fonológica. Destacamos a iniciativa de algumas das professoras em utilizar estratégias de aprendizagem colaborativa e cooperativa nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, é possível afirmar que a mediação que ocorre por meio de colegas mais experientes é uma rica estratégia a ser considerada na prática pedagógica com estudantes com deficiência intelectual, no sentido de que fortalece o processo de internalização do conhecimento e contribui na dinâmica das relações sociais estabelecidas no espaço escolar.

Da mesma forma, ressaltamos a prática da professora P5 por ser significativa e enriquecedora durante a explicação das temáticas estudadas. As aulas desta professora caracterizavam-se por ser dinâmicas, inovadoras, com bastante interação e motivação. Ela utilizava várias estratégias e recursos para trabalhar os conteúdos, os quais facilitavam, em alguma medida, a inclusão do estudante com deficiência intelectual nas práticas curriculares, no sentido de que se possibilitava sua participação ativa nas propostas oferecidas em sala de aula.

No que se refere aos recursos didáticos, a maioria das professoras na disciplina de Língua Castelhana utilizava frequentemente o alfabeto móvel, os livros e as imagens no processo de ensino da escrita e da leitura. O uso de estruturas textuais e de estratégias de compreensão leitora durante as aulas evidenciaram o trabalho constante com leituras que muitas vezes, dependendo da temática estudada, tratavam-se de contos, fábulas ou lendas. Da mesma maneira, a utilização de estratégias de representação visual nas explicações dos conteúdos curriculares levou os docentes a empregarem diferentes imagens ou lâminas que representavam particularmente cada elemento que se estudava.

No quarto eixo acerca das atividades acadêmicas que os estudantes com deficiência intelectual desenvolviam durante a disciplina de Língua Castelhana, constatamos que as diversas atividades estruturadas, organizadas e aplicadas para estes estudantes foram marcadas pela fragmentação e pela superficialidade, não sendo propostas adaptações que buscassem tornar os exercícios ofertados aos colegas de sala realizáveis também para os estudantes com deficiência. As dificuldades dos estudantes na apropriação da linguagem escrita e oral foram vistas pelas professoras como a maior barreira para o desenvolvimento de conteúdos científicos e para a realização das mesmas atividades que eram propostas para a turma em geral. A maioria das atividades estavam baseadas em objetivos elementares e simples, como traçar e cobrir as letras, ligar as figuras com as palavras, pintar os desenhos, transcrever textos e realizar exercícios de coordenação motora fina e grossa, que focavam especialmente o processo de alfabetização.

No último eixo identificamos o processo de avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares. De acordo com os dados coletados, quase todas as professoras apontaram que a avaliação escolar destes estudantes determinava-se a partir dos supostos parâmetros estabelecidos pelo Ministério de Educação Nacional. Mesmo assim, durante as observações em sala de aula, detalhou-se que as professoras não avaliaram em nenhuma oportunidade as atividades desenvolvidas pelos estudantes com deficiência intelectual. A ausência de avaliação para estes estudantes pode ser compreendida se nos basearmos na ideia de senso comum que apresentavam as professoras, em que a avaliação já estava definida nas orientações do Ministério de Educação.

Desta forma, concluímos que vários dos aspectos evidenciados nesta pesquisa devem ser mudados e transformados urgentemente para tornar a inclusão escolar um processo realizável. Para Oliveira, Valentim e Silva (2013), a inclusão escolar deve pressupor, como ponto de partida, um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior e ousar na busca de novas relações educativas estabelecendo, portanto, um projeto político-pedagógico que aponte novos caminhos e trace novos indicativos: curriculares, metodológicos, avaliativos.

Igualmente, os dados apresentados mostraram como ainda a Colômbia tem um longo caminho a percorrer para garantir a educação de qualidade a todos os estudantes. À primeira vista, podemos nos sentir tentados a culpabilizar os professores por não fazerem nada ou atuarem de forma incorreta com relação à educação desses estudantes. Contudo, uma análise mais minuciosa permite uma leitura mais abrangente da situação à luz das condições políticas e sociais, incluindo aí a responsabilidade dos órgãos oficiais de educação. Um sistema educacional inclusivo é o resultado direto de um processo de enfrentamento político, social, econômico, histórico e pedagógico, representando um ideário a ser constantemente perseguido na luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

Segundo Bezerra (2012), o lugar propício para a oferta da educação formal não há de ser outro, senão o espaço da escola comum, público-estatal, gratuita e não confessional, aberta para todos, mas em condições que permitam conciliar momentos de atendimento educacional individualizado e coletivo, com a mediação docente, especializada ou não, conforme requerer o percurso de desenvolvimento ontogenético de cada estudante. Para tanto essa escola, a ser construída nos espaços de desigualdades e contradições, terá que ter repensada a organização do trabalho didático e seu próprio arranjo físico (ALVES, 2004) possibilitando, assim, condições estruturais e didático-pedagógicas para que o atendimento educacional aos

estudantes com deficiência ocorra sempre que necessário, sem interrupções, com os instrumentos, profissionais, serviços de apoio e recursos demandados.

Especificamente sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, deduzimos que para que estes indivíduos possam ser verdadeiramente incluídos numa sociedade, essa mesma sociedade deve transformar estruturalmente as diferentes relações sociais e culturais, as quais possibilitem abrir caminhos e criar diversas condições e alternativas eficazes, para que estes indivíduos consigam apropriar-se da linguagem - como signo por excelência -, e ao mesmo tempo possam dominar a leitura e a escrita, como princípio fundamental da atividade humana para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, estes sujeitos poderão ingressar no processo histórico e social da humanidade, tendo uma acessibilidade à cultura e atingindo a uma concepção de mundo que lhes permita desenvolver sua capacidade de generalização, abstração, operacionalização, concentração, atenção, memorização, imaginação e de formação de conceitos, essenciais no seu desenvolvimento e processo de aprendizagem.

Finalmente, defendemos uma perspectiva de inclusão que vá além do “estar dentro da escola”, de forma que incorpore em seu conceito a perspectiva do desenvolvimento máximo das potencialidades dos indivíduos pela apropriação dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade. Para isso, precisamos ir além tanto da visão mercadológica quanto da visão gerencialista da educação e da escola, lutando por condições adequadas e efetivas para um trabalho educativo que responda às necessidades de todas as crianças e jovens do país.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. *Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 11ª Edición. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. Editorial Alianza, S.A., Madrid, 2011.
- AAMR. American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AARM – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de educação PUC-Campinas*, n. 16, p. 33-48, jun. 2004.
- ÁLVAREZ, J. (Org.). *Crisis capitalista: economía política y movimiento*. Bogotá: Ediciones Espacio Crítico, 2009.
- ALVES, G. L. *A produção escola pública contemporânea*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.
- ANACHE, A. A., MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 2, Campinas/SP, p. 253-274, 2007.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 09-23.
- ANTUNES, K. C. V. et al. Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados Scielo: o processo de ensino aprendizagem. In: ANAIS DO IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, São Carlos/SP, 2010, p. 1-17.
- ARANIBAR, M. E. M. *El Banco Mundial y las reformas educativas para la educación primaria en Colombia y México 1990-2000*. 2002. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México, D.F. Mexico, 2002.
- BALDUINO, M. M. *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores*. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: PUF, 1977.
- BARROCO, S. M. S. *Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.
- BARROCO, S. M. S.; SILVA, A. C.; LEAL, Z. F. Deficiência intelectual e psicologia histórico-cultural: a defesa de mediações rumo ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

In: RIBEIRO, M. J. (Org.). *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem, 2012, p. 174-196.

BATISTA, P. N. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: Consulta Popular, 2001.

BERNARDES, M. E. M. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBANÊO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-97.

BEYER, H. O. *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEZERRA, G. F. *Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão*. 2012. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2012.

BEZERRA, G. F. ARAUJO, D. A. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, México, v. 64, n. 3, p. 3-35, jul-sep. 2002.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 09-23.

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

BRIDI, F. R. S.; BAPTISTA, C. R. Deficiência mental e pesquisa: atualidades e modos de conhecer. XI ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da Regia Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1866/689>> Acesso em: 13 abr. 2014.

BRITO, D. A. *Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, S. F. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Fapesp, 2003.

CARVALHO, L. R. Deficiência mental: aprendizagem e desenvolvimento. *Estudos Goiânia*, v.33, n. 5/6. p. 473-486, maio./jun. 2006.

CASTRO, E. C. V. *Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório*. 2012. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Brasília, 2012.

CATHCART, K. D. P. *Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Itajaí, SC, 2011.

CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo. Boitempo. 2009.

CHESNAIS, F. *A mundialização do Capital*. 1. Ed. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

CHINALIA, F. *Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental*. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas de Piracicaba, 2006.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ª ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001.

COLÔMBIA. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Editorial Temis, 1991.

COLÔMBIA. *Decreto 2082 de 1996*. Bogotá: MEN, 1996.

COLÔMBIA. *Ley 1361 de 1997*. Bogotá: MEN, 1997.

COLÔMBIA. *Ley 762 de 2002*. Bogotá: MEN, 2002.

COLÔMBIA. *Decreto 366 de febrero de 2009*. Bogotá: MEN, 2009a.

COLÔMBIA. *Decreto 1290*. Bogotá: MEN, 2009b.

COLÔMBIA. *Ley Estatutaria 1618 de febrero de 2013*. Bogotá, 2013.

COLÔMBIA. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). *Censo 2005. Cálculos de Economía y Desarrollo*. Bogotá: DANE, 2005.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación. *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994*. Bogotá: Pensador Editores, 1994.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación. *Resolución 2565 de octubre 24 de 2003*. Bogotá: MEN, 2003.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación. *Cartilla de educación inclusiva. Educación inclusiva con calidad. “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Guía y Herramienta. Bogotá: MEN, 2008.

DAINÊZ, D. *A Inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

DAINÊZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2014. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.

DAINÊZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Desafios e possibilidades da educação especial no contexto da escola inclusiva. 2009. Trabalho apresentado no Nono Encontro de Pesquisa da Região Sudeste – Ampedinha. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~mbmontei/anpedinha-2009-debora.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DE CARLO, M. M. R. do. P. *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001.

DUARTE, N. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FALEIROS, M. H. S. *A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas*. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2001.

FALKEMBACH, E. M. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: *Contexto e educação*. Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987, p. 19-24.

FERRAZ, R. D. *Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental*. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

FERREIRA, M. C. C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 1999.

FONTES, R. *A educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência*. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FONTES, R., 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: 7Letras, 2009. p. 79-96.

FRANCHI, E. P. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 52, p. 121-124, 1985.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANÊO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose do campo educacional. In: GENTILI, P (Org.) *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 77-108.

GAI, D. N. *Deficiência mental, escolarização, narrativas: a terceira margem do rio?* 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Porto Alegre, 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 09-49.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 111-178.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 228-252.

GHIRELLO-PIRES, C. S. Formas usuais de entendimento sobre a síndrome de Down e a teoria histórico-cultural. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S.; SILVA, T. do S. (Orgs.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012, p. 167-192.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT (Org.). *Educação inclusiva e cotidiano escolar*. 2d. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. 15-35.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M.; PLETSCH, M. D. Políticas de educação inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro. In: LOPES, A. C.; MACEDO, B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Porto (Portugal): Editora Profedições, p. 133-153, 2008.

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

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

GUEBERT, M. C. C. *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular*. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, 2013.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOBSBAWM, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

IANNI, O. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Resumo do Censo Escolar*. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

KALMANOVITZ, S. *Economía y nación*. Una breve história de Colombia. 4. ed. Colombia: TM editores, 1999.

KING, D. S. O Estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 22, p. 53-76, out. 1998.

LEHER, R. *Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2014.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G., SILVA, V. P., MILLER, S. (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações*. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 13, p. 573-588, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBANÊO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LOMPSCHER, J. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concret. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

LONDOÑO, J. A. D. Estado social de derecho y neoliberalismo en Colombia: estudio del cambio social a finales del siglo XX. *Revista de antropología y sociología virajes*. No. 11, p. 205-228, jan./dec. 2009. Disponível em: <http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes11_8.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2014.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Editora UFRJ. Rio de Janeiro. 2007.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 6 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. 2000. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). *Infância, educação, e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, C. E. Neoliberalismo e desenvolvimento na América Latina. In: REYNO, J.E. (Org.). *La economía mundial y América Latina. Tendencias, problemas y desafíos*. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 139-167.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores. Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://www.academia.edu/4116844/Formacao_de_Professores>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

MARX, K. *O Capital: Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo. Boitempo. 2004.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Expressão Popular, São Paulo. 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENDONÇA, F. L. *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2013.

MOSCARDINI, S. F. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais*. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108. 2010.

MUNHOS, A. T. B. *Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: estudo das pesquisas em teses e dissertações produzidas por programas de Psicologia e Educação (com concentração em Psicologia) no Brasil (2002 a 2006)*. 2009, 151 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Carlos, 2009.

NETTO, A. A. O. *Metodologia da Pesquisa Científica: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos*. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru: Editora Práxis, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão Escolar: as contribuições da educação Especial*. Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 129-154.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C. et al (Orgs.). *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009, p. 69-82.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 337-359, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011, p. 10-22.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012. p. 16-21.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 41-60.

OLIVEIRA, A. A. S.; RUIZ, D. F. R. As práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem na área da deficiência intelectual: análise da produção científica nacional. *Revista Plures Humanidades*, v. 15, n. 1, p. 30-51, 2014.

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

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 03-26.

OLIVEIRA, I. A. Espaço Escolar – Território de Construção de Representações e Identidades. *Trilhas*, Belém, v. 1, n. 2, p. 56-65, nov., 2000.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo facultativo. ONU: 2006.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.71, 2000. p. 197-219.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). *Educação para todos*. As muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

PEDRO, K. M. *Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: planejamento e utilização*. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2012.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: PLETSCH, M.; GLAT, R. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EDUERJ: Rio de Janeiro, 2013.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2d. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>> Acesso em: 13 oct. 2013.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 61-82.

POPKEWITZ, T. S. *Poder e Conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTELLA FILHO, P. Ajustamento da América Latina: crítica ao modelo de Washington. *Ensaio FEE*. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 205-233, 1994. Disponível em: <<http://revistas.fee.tc.br/index.php/ensaios/article/view/1697/2064>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. 2006. 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social - métodos e técnicas*. 3d. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUEZ, I. M. *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*. 2013. Disertación (Maestría en Educación) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima, Ibagué, 2013.

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *Educar*. Curitiba, n. 19, p. 217-227, 2002.

ROSSATO, S. P. *Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis*. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010.

ROSSATO, S. P.; LEONARDO; N. S. Concepções de deficiência intelectual e educação especial: desnaturalizações necessárias. In: RIBEIRO, M. J. (Org.). *Educação especial e*

inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012, p. 71-84.

ROSSATO, S. P.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out./dez. 2013.

SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SANTOS, C. A. *Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular*. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHÜTZ, M. R. S. *Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar*. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE PASTO - SEMPASTO. *Plan de Desarrollo Educativo 2012 – 2015: “Educación con Calidad y Equidad para la Transformación Social”*. San Juan de Pasto: SEM Pasto, 2012. Disponível em: <<http://www.pasto.gov.co/phocadownload/documentos2012>> Acesso em: 4 oct. 2014.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE PASTO - SEMPASTO. Matrícula escolar por institución, centro, sede, grado, nivel - anexo 6a con corte 30 de noviembre 2013. San Juan de Pasto, 2013. Base de datos en SEM Pasto.

SHIMAZAKI, E. M. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: a aprendizagem promove desenvolvimento. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, 2011, p. 128-150.

SILVA, C. A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de convivência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 74-93.

SILVA, C. B. *A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula*. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

SILVA, K. S. V. Neoliberalismo e direitos humanos: trajetórias opostas. *Sequência*, Florianópolis, v. 20, n. 39, p. 96-113, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15486/14035>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, out. 1995. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%20E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

SMOLKA, A. L. Comentários. In: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan./apr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

SOMMERSTEIN, L. C.; WESSELS, M. R. Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: uma guia para educadores*. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

STAUD, L. *Deficiência intelectual e aprendizagem escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos de camadas sociais elevadas*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2012.

TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. Software Educativo: o difícil começo. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. Rio Grande do Sul, v.1, n.1, 2003. p. 1-17.

TERRA, M. L. *A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual*. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação, Presidente Prudente, 2014.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 39-62.

TOLEDO, E. H. *Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual*. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 109-136.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO. *Declaração Mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2011.

VELANDIA, I. C. et al. Caracterización de investigaciones en discapacidad en Colombia 2005-2012. *Revista de la Facultad de Medicina*, v. 61, n. 2, 2013. p. 101-109.

VELTRONE, A. A. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização*. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, v. 2, XXII, 1989. p. 53-77.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *The History of the Development of Higher Mental Functions*. The Collected Works. N. York: Plenum Press, vol. 4, 1997a.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997b.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: Incluye Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia, o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.4, 2011, p. 861-870.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YARZA, A. Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, v. 26, n. 76, p. 281-305, mai./ago. 2005.

YARZA, A. Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber? *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p. 34-41, jan./jun. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para as professoras

Estamos realizando uma pesquisa na “INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL _____” intitulada A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo deste estudo é analisar a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a partir das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem na educação básica primária das escolas públicas de uma cidade da Colômbia.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- A) Se realizarão observações durante três meses no segundo semestre do ano de 2014, duas vezes por semana, no horário acadêmico da disciplina de língua castelhana. Estas observações priorizarão questões referentes à prática pedagógica e ao processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. O registro das observações serão efetuados em um roteiro estabelecido e no diário de campo.
- B) Também, realizara-se uma entrevista que poderá ser gravada em áudio.
- C) Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento da origem dos dados coletados.
- D) O pesquisador se compromete com a garantia de sigilo em relação aos nomes de todos os sujeitos desta pesquisa, assegurando que as informações e os dados coletados para fins de análise científica serão atribuídos nomes fictícios.

Eu, _____ com Cédula de Cidadania C.C. No. _____, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS a ser realizada na “INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL _____”. Igualmente, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da Professora: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone 315-7104133 falar com Diego Fernando Rosero Ruiz.

Pesquisador: Diego Fernando Rosero Ruiz.

Orientadora: Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Departamento de Educação Especial.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Nome da Professora

Assinatura da Professora

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para os profissionais de apoio

Estamos realizando uma pesquisa na “INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL _____” intitulada A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo deste estudo é analisar a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a partir das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem na educação básica primária das escolas públicas de uma cidade da Colômbia.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- A) Realizara-se uma entrevista que poderá ser gravada em áudio.
- B) Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento da origem dos dados coletados.
- C) O pesquisador se compromete com a garantia de sigilo em relação aos nomes de todos os sujeitos desta pesquisa, assegurando que as informações e os dados coletados para fins de análise científica serão atribuídos nomes fictícios.

Eu, _____ com Cédula de Cidadania C.C. No. _____, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS a ser realizada na “INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL _____”. Igualmente, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do Profissional: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone 315-7104133 falar com Diego Fernando Rosero Ruiz.

Pesquisador: Diego Fernando Rosero Ruiz.

Orientadora: Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Departamento de Educação Especial.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Nome do Profissional

Assinatura do Profissional

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para os pais dos estudantes

Estamos realizando uma pesquisa na “INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL _____”, intitulada A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo deste estudo é analisar a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a partir das concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem na educação básica primária das escolas públicas de uma cidade da Colômbia.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- A) Se realizarão observações durante três meses no segundo semestre do ano de 2014, duas vezes por semana, no horário acadêmico da disciplina de língua castelhana. Estas observações priorizarão questões referentes à prática pedagógica e ao processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. O registro das observações serão efetuados em um roteiro estabelecido e no diário de campo.
- B) Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento da origem dos dados coletados.
- C) O pesquisador se compromete com a garantia de sigilo em relação aos nomes de todos os sujeitos desta pesquisa, assegurando que as informações e os dados coletados para fins de análise científica serão atribuídos nomes fictícios.

Eu, _____ com Cédula de Cidadania C.C. No. _____, responsável pelo(a) estudante _____, autorizo a participar da pesquisa intitulada A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DA COLÔMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS a ser realizada na “INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL _____”. Igualmente, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone 315-7104133 falar com Diego Fernando Rosero Ruiz.

Pesquisador: Diego Fernando Rosero Ruiz.

Orientadora: Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Departamento de Educação Especial.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Nome da criança

Assinatura do(a) responsável pela
criança

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE B - Roteiro sistematizado de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO			
Estudante:		Idade:	
Instituição educativa:		Ano escolar:	
Professora da turma:		Observação n°:	
Início:		Data da observação:	
Término:			

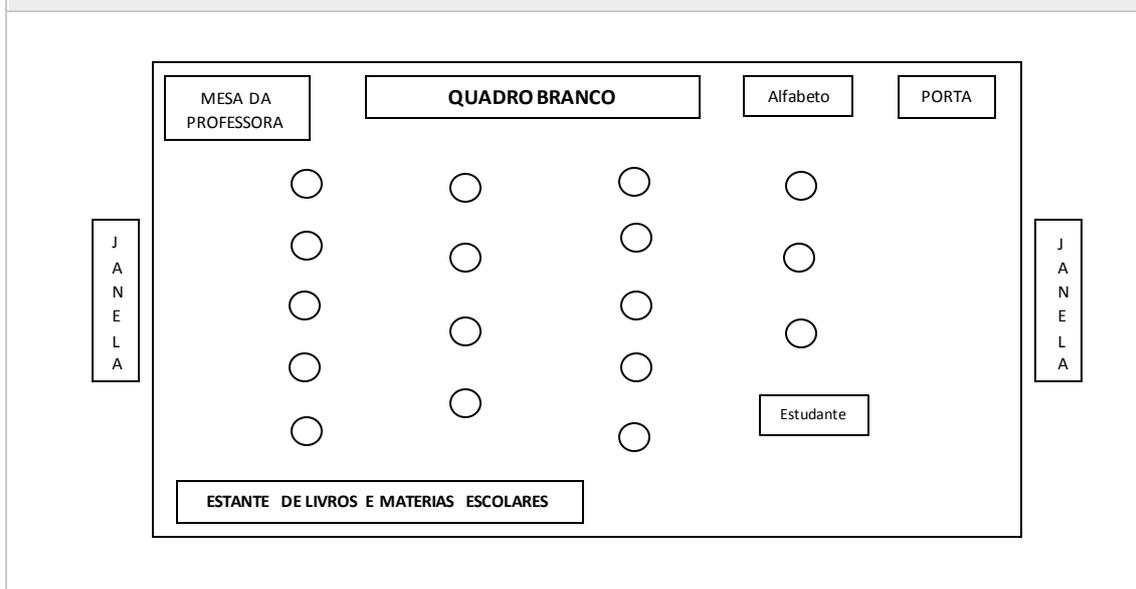
Prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem
1. Conteúdo acadêmico trabalhado:
2. Adequação do conteúdo para o estudante:
3. Atividades propostas pela professora para toda a turma:
4. Adequação das atividades para o estudante:
5. Desenvolvimento das atividades pelo estudante:
6. Estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para toda a turma:
7. Estratégias diferenciadas utilizadas pela professora para o estudante:

8. Recursos didáticos utilizados pela professora para o estudante:
9. Forma de avaliação da atividade executada pelo estudante:
Esfera Relacional
1. Breve descrição da turma:
2. Interação do estudante com a professora:
3. Interação do estudante com os colegas da sala de aula:
4. Aspectos que mais chamaram atenção:

APÊNDICE C - Roteiro de registro em diário de campo

DIÁRIO DE CAMPO			
Estudante:		Observação n°:	
Início:		Data da observação:	
Término:			

Localização do estudante e organização da sala de aula



Registro das anotações

APÉNDICE D - Roteiro de entrevista semiestructurada para as professoras

DERROTERO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA LAS PROFESORAS
Datos de identificación y formación
<p>Nombre:</p> <p>Fecha de nacimiento:</p> <p>¿Cuál es su formación profesional?</p> <p>¿Realiza o ya realizó estudios de posgrado? Caso afirmativo ¿Cuál?</p> <p>¿Usted ha realizado en los últimos años cursos de formación relacionados a la educación inclusiva? Caso afirmativo ¿Cuáles?</p> <p>Tiempo de servicio en el campo educativo:</p> <p>Tiempo de actuación en esta institución educativa:</p> <p>Grado escolar que actualmente está a su cargo:</p> <p>Tiempo de experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual:</p> <p>Tiempo de experiencia con otros estudiantes con necesidades educativas especiales:</p>
Concepciones acerca de la educación inclusiva y la discapacidad intelectual
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su opinión acerca de la inclusión escolar? 2. ¿Usted piensa que está preparado para la inclusión? ¿Porque? 3. ¿Usted acredita que hay beneficio con la inclusión? ¿Cuales? 4. ¿Usted que comprende por discapacidad intelectual? 5. ¿Cuáles son las características de los estudiantes con discapacidad intelectual que usted conoce? 6. Con base en su experiencia, ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en las escuelas regulares?
Práctica pedagógica y proceso de enseñanza y aprendizaje
<ol style="list-style-type: none"> 7. En su opinión, ¿Cuáles serían las principales demandas de (nombre del estudiante con discapacidad intelectual)? 8. ¿Cómo usted describe su relación pedagógica con (nombre del estudiante con discapacidad intelectual)? 9. ¿Cómo usted describe la interacción entre (nombre del estudiante con discapacidad intelectual) y sus demás compañeros de clases? 10. ¿Cuál es el desempeño académico de (nombre del estudiante con discapacidad intelectual) en sus clases? 11. ¿Se le han presentado dificultades para trabajar con este estudiante? Caso afirmativo ¿Cuál o cuáles? 12. ¿Qué se le ha facilitado trabajar durante el proceso de enseñanza e aprendizaje con este estudiante?

13. ¿Usted piensa que es necesario realizar adecuaciones con relación a los contenidos académicos y a las actividades propuestas para (nombre del estudiante con discapacidad intelectual)? Caso afirmativo ¿Cuál o cuáles?
14. Durante el desarrollo de las clases, ¿Usted adopta algún tipo de estrategia de enseñanza diferenciada o específica para (nombre del estudiante con discapacidad intelectual)? Caso afirmativo ¿Cuál o cuáles?
15. En su opinión, ¿(nombre del estudiante con discapacidad intelectual) puede participar de todas las actividades académicas como sus demás compañeros de clase?
16. ¿Cómo usted evalúa el proceso de aprendizaje de (nombre del estudiante con discapacidad intelectual)?

Apoyo profesional

17. ¿En la institución educativa existen recursos materiales o humanos de soporte para el profesor que tiene en su aula de clases estudiantes con discapacidad intelectual? Caso afirmativo ¿Cuál o cuáles?
18. ¿Qué tipo de soporte usted recibe por parte del profesional de apoyo de la institución?
19. ¿Describa como usted observa el trabajo del profesional de apoyo?
20. ¿Qué tipo de apoyo usted definiría como fundamental para favorecer el proceso de enseñanza e aprendizaje en el aula de clases para los estudiantes con discapacidad intelectual?

APÉNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada para os profissionais de apoio

DERROTERO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA LOS PROFESIONALES DE APOYO
Datos de identificación y formación
<p>Nombre:</p> <p>Fecha de nacimiento:</p> <p>¿Cuál es su formación profesional?</p> <p>¿Realiza o ya realizó estudios de posgrado? Caso afirmativo ¿Cuál?</p> <p>¿Usted ha realizado en los últimos años cursos de formación relacionados a la educación inclusiva? Caso afirmativo ¿Cuáles?</p> <p>Tiempo de servicio en el campo educativo:</p> <p>Tiempo de actuación en esta institución educativa:</p> <p>Tiempo de experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual:</p> <p>Tiempo de experiencia con otros estudiantes con necesidades educativas especiales:</p>
Concepciones acerca de la educación inclusiva y la discapacidad intelectual
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su opinión acerca de la inclusión escolar? 2. ¿Usted piensa que está preparado para la inclusión? ¿Porque? 3. ¿Usted acredita que hay beneficio con la inclusión? ¿Cuales? 4. ¿Usted que comprende por discapacidad intelectual? 5. ¿Cuáles son las características de los estudiantes con discapacidad intelectual que usted conoce? 6. Con base en su experiencia, ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en las escuelas regulares?
Práctica pedagógica y proceso de enseñanza y aprendizaje
<ol style="list-style-type: none"> 7. En su opinión, ¿Cuáles serían las principales demandas de los estudiantes con discapacidad intelectual? 8. ¿Se le han presentado dificultades para trabajar con estos estudiantes? Caso afirmativo ¿Cuál o cuáles? 9. ¿Qué se le ha facilitado trabajar durante las orientaciones con estos estudiantes? ¿Por qué? 10. ¿Usted piensa que es necesario realizar adecuaciones con relación a los contenidos académicos y a las actividades propuestas para los estudiantes con discapacidad intelectual? Caso afirmativo ¿Cuál o cuáles? 11. En su opinión, ¿los estudiantes con discapacidad intelectual puede participar de todas las actividades académicas como sus demás compañeros de clase? 12. ¿Cómo usted piensa que se debería evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Trabajo de apoyo

13. ¿Me podría describir algo del trabajo que usted desarrolla dentro la institución educativa?
14. ¿Qué tipo de apoyo o soporte ofrece usted a los profesores que tienen inserido es su aula de clases estudiantes con discapacidad intelectual?
15. ¿Qué tipo de apoyo usted definiría como fundamental para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en aula de clases para el estudiante con discapacidad intelectual?

ANEXOS

ANEXO A - Ofício de solicitação de informação e autorização da pesquisa

Secretario de Educación Municipal

Mediante la presente, yo Diego Fernando Rosero Ruiz, identificado con cedula de ciudadanía N° 1085269861, actualmente estudiante del “Programa de Pós-Graduação em Educação, do curso de Mestrado na Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP) do Brasil”, tras el desarrollo del proyecto de investigación titulado: *“LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMÁRIA DE COLOMBIA: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS”*, solicito a usted muy respetuosamente la autorización para realizar el trabajo de campo en las instituciones que posteriormente serán seleccionadas y la información respectiva del registro de los estudiantes con discapacidad matriculados en las instituciones públicas del municipio.

Es importante aclarar que la investigación que se está desarrollando, es un aporte significativo que se pretende realizar dentro del proceso de inclusión escolar, no solo para el municipio sino también para todo el país colombiano.

Agradezco de antemano su colaboración.

Adjunto el certificado de estudios de la universidad para acreditar la presente solicitud y el proyecto de investigación.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Diego Rosero", is written over a faint circular stamp or watermark.

Diego Fernando Rosero Ruiz

Licenciado en Ciencias Sociales – Universidad de Nariño
Mestrando em Educação – Universidade Estadual Paulista