



## PRÁTICA DOCENTE E O DIREITO À APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### TEACHING PRACTICE AND THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY'S RIGHT TO LEARNING

*Prof<sup>a</sup> Juliana Farias Neres*

Especialista em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar pela Universidade de Brasília

*Prof<sup>a</sup> MSc Geane de Jesus Silva*

Mestre em Psicologia, Universidade de Brasília

#### RESUMO

Este artigo aborda o direito à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual (DI) tematizando a ação docente que contribui para promover seu processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de estudo de caso realizado em uma escola pública de Malhada, cidade do interior da Bahia. É um estudo qualitativo que tem como participantes a professora e o estudante com DI de sua turma. Teve como objetivo principal analisar a inserção do estudante nas atividades pedagógicas em sala de aula e a mediação docente no seu processo de aprendizagem. A metodologia incluiu entrevistas com a professora da sala de aula e a coordenadora pedagógica da escola, observações em sala de aula e análise do Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição. Os resultados da investigação revelaram: (a) falta de qualificação docente para lidar com as necessidades educacionais específicas do estudante, de modo a incluí-lo adequadamente às práticas pedagógicas; (b) a ocorrência do processo de integração e não de inclusão, no contexto da sala de aula; (c) a necessidade de contínua qualificação dos professores; (d) a formulação de um currículo com estratégias de atendimento às necessidades do estudante com deficiência e; (e) a demanda de material de apoio adequado à realização do trabalho pedagógico. O estudo permitiu depreender que a escola precisa atualizar-se para desenvolver práticas pedagógicas que respeitem o direito de aprender, a partir da singularidade dos estudantes. Do mesmo modo, requer uma mudança de postura da escola para viabilizar estratégias pedagógicas amparadas no entendimento inovador acerca do processo de ensino-aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais, de modo a dar-lhe acessibilidade à aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Inclusão Escolar. Educação Especial. Prática docente. Deficiência Intelectual. Direito à Aprendizagem.



## ABSTRACT

This article addresses on the student with intellectual disability's (ID) right to learning with focus the teaching practices that contribute to promote his teaching-learning process. It is a study case in a public school of the city of Malhada, in the interior of the state of Bahia. It is a qualitative study, and the participants were a teacher and a student with ID of her class. Its main objective was to analyze the student's insertion in pedagogical activities that took place in the classroom and teacher's mediation in his learning process. The methodology included interviews, classroom observations and analysis of the school's the Political Pedagogical Project – PPP. The investigation's results revealed: (a) lack of teacher's qualification to deal with the students specific educational need, in order to include him accordingly in the pedagogical practices; (b) the occurrence of the integration process and not inclusion, in the classroom context; (c) the need of continued teacher qualification; (d) the formulation of a curriculum with strategies to attend the needs of students with handicaps and; (d) the demand of adequate support materials for the realization of the pedagogical work. The study allowed to understand that the schools need to update in order to develop pedagogical practices that respect the right to learn, from the singularity of the students. In the same way, it requires a change of posture from the part of the schools in order to enable pedagogical strategies based on an innovator understanding about the teaching-learning process of students with educational special needs, in order to give them access to learning.

**Key-Words:** School inclusion. Special Education. Teachers practice. Intellectual disability. Right to learning

### Introdução

Esse artigo visa a refletir sobre os aspectos pedagógicos da ação docente que podem contribuir para a promoção do avanço qualitativo do processo de ensino aprendizagem dos alunos com alguma necessidade educacional especial. A pesquisa especificamente buscou: (a) identificar a concepção de educação inclusiva que permeia as práticas dos profissionais da unidade escolar investigada; (b) investigar se havia, por parte da unidade escolar observada, planejamento curricular que favorecesse a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI) e; (c) identificar de que maneira a prática docente pode contribuir, ou não, para a promoção da aprendizagem do aluno com (DI).



O trabalho discorre sobre educação inclusiva, educação especial e definição de deficiência intelectual. Em sequência, apresenta em uma mesma seção a abordagem metodológica selecionada para a pesquisa e a discussões dos resultados e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

## 2. Educação inclusiva e educação especial

Se antes a educação para alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) acontecia predominantemente em escolas especiais, hoje percebe-se o movimento em favor da inserção desses alunos no sistema regular de ensino. Há, nesse sentido, um esforço para que aconteça a efetivação da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro. Segundo Beyer (2010, p. 277)

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

Embora haja muito a ser feito desde a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva tem dado passos significativos. No entanto, ainda enfrenta grandes desafios, sobretudo quando se trata de educação especial, sendo um dos argumentos frequentes o de que se trata de um novo paradigma que implica grandes mudanças no âmbito educacional brasileiro para atender pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Glat, Machado e Braun (2006) informam que a escola deve propor ações favoráveis à inclusão social e práticas pedagógicas diferenciadas que beneficie todo o alunado. Visto que numa escola inclusiva a diversidade deve ser acolhida e valorizada.

É imprescindível dizer que inclusão não se resume à inserção. Vai muito além de colocar pessoas com quaisquer tipos de deficiência no espaço físico da escola. Deve-se promover subsídios pedagógicos que auxiliarão professores e escola nas atividades pedagógicas. Glat, Machado e Braun (2006, p. 2) relatam que a

Educação Especial vem tendo que redimensionar o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para se constituir, cada vez mais, num sistema de suporte para a escola regular que tenha alunos especiais incluídos. Ou seja, a Educação Especial é hoje concebida como um



conjunto de recursos que a escola regular deve ter à sua disposição para atender a diversidade de seus alunos.

Desse modo, para que haja de fato educação inclusiva, o sistema educacional deve lançar mão de atendimentos especializados aos alunos que apresentem NEE, a fim de facilitar o desenvolvimento desse público.

## 1. Deficiência intelectual

A Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) caracteriza a deficiência intelectual pela “limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas” (AAIDD *apud* CARVALHO, 2010, p.1).

A concepção funcional e multidimensional da AAIDD é, sobretudo, contextualista. Dessa forma, põe em privilégio as influências do meio circundante no desenvolvimento e participação social do indivíduo com DI. Ao desenvolver o trabalho em sala de aula com esse aluno é imprescindível levar em conta limitações, como também potencialidades que ele apresenta. É necessário conhecê-lo em seus mais variados aspectos, proporcionando-lhe, assim, um ensino-aprendizagem mais efetivo.

Segundo Carvalho (2010, p. 2) “O ser humano coexiste com forças e fraquezas. [...] A identificação *de limitações de uma pessoa justifica-se quando utilizada para indicar os apoios de que necessita*. Se assim não for, essa indicação pode resultar apenas em rotulagem e exclusão” (Grifo nosso). Assim, no contexto escolar, o conhecimento desses fatores (potencialidades e limitações) deve implicar em melhores condições de ensino. Portanto, os envolvidos nesse processo devem se responsabilizar pela promoção de apoios capazes de ativar a vida funcional do aluno com DI.

Com a proposta de classificação multidimensional a AAIDD busca aumentar as considerações de diagnóstico indicando os apoios necessários ao desenvolvimento das funcionalidades do indivíduo.

A AADID estabelece a faixa etária durante a qual a deficiência intelectual primeiro se manifesta ou se origina, para efeito de sua definição operacional. A demarcação indicada compreende os anos iniciais até aos 18 anos de idade. Justifica-se, nesta abordagem, que a deficiência é um fenômeno do desenvolvimento e são os



períodos iniciais do ciclo vital aqueles no quais os processos de mudanças são mais visíveis e constitutivos (CARVALHO, 2010, p. 4).

O modelo conceitual de funcionamento humano proposto pela AAID apresenta cinco dimensões (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto) e leva em conta o papel realizado pelos apoios nesse funcionamento, servindo assim, de suporte teórico para a compreensão constitutiva de deficiência intelectual. Essas dimensões são importantes para a compreensão das potencialidades do sujeito, pois caracteriza a perspectiva ecológica e multidimensional do funcionamento. Dão ênfase à importância dos apoios individualizados no melhoramento do funcionamento, sobretudo quando a pessoa apresenta limitações, como ocorre na deficiência intelectual.

A partir dessa informação, o educador deve conscientizar-se de que todos aprendem e daí buscar conhecer as funcionalidades do aluno para intervir de maneira significativa no processo de ensino aprendizagem do discente, visando sempre à melhoria de sua funcionalidade.

### **3. Aprendizagem e direito à aprendizagem na Educação Inclusiva**

A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo toma posse do conhecimento produzido pela sociedade. O saber é um processo extremamente ativo que direciona as transformações da pessoa e do ambiente em que vive. É a escola uma das maiores responsáveis por transmitir o saber formal ao indivíduo. Porém, essa tem encontrado um grande desafio para fazer com que isso aconteça.

Para Silva, Mendonça e Mieto (2015, p.16) existe a “necessidade de uma Pedagogia Maior que advogue em favor da ideia de que a pessoa com deficiência é capaz de aprender e de construir conhecimentos previstos na agenda acadêmica cultural regular.” Desse modo, a escola deve flexibilizar a maneira de pensar e agir diante desse desafio, pois

[...] a ampliação dessas possibilidades cognitivas decorre de uma mudança na forma do professor, da escola e das políticas viabilizarem a criação de estratégias pedagógicas inovadoras, sustentadas por novas compreensões sobre os processos de aprender, ensinar e avaliar (SILVA, MENDONÇA; MIETO, 2015, p. 16).

Nesse sentido, o maior desafio da escola é garantir educação de qualidade a todos, inclusive aos alunos com algum tipo de deficiência. Com os avanços ocorridos a partir do século XX, presencia-se um esforço no âmbito dos diferentes segmentos da sociedade, especialmente da





educação, em legislar sobre a temática, a exemplo de documentos como a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 02/2001, em seu Artigo 3º, que apresenta a educação especial como modalidade da educação escolar

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

De modo complementar, a LDB 9.394/96, capítulo V- da Educação Especial - em seu Artigo 58, reza que a educação especial seja “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. No inciso 1º afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. E em seu Artigo 59 ressalta que os sistemas de ensino garantirão aos educandos com necessidades especiais: “I - Currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”.

Para tanto é importante entender que ensinar é reconhecer a necessidade do outro. Ensinar exige flexibilidade. O objetivo do ensinado é que seja aprendido e capaz de mudar a realidade dos envolvidos nesse processo, ou seja, gerar desenvolvimento. Assim, o professor deve atuar visando à promoção do desenvolvimento da criança, com estratégias capazes de favorecer a continuidade do processo de escolarização. Apresentando-se, assim, como mediador no processo de ensino-aprendizagem, com a clareza dos “muitos aspectos da missão a ser realizada” (TUNES, TACCA; BARTHOLO, 2005, p. 697).

Silva, Mendonça e Mieto (2010, p. 205) afirmam que:

Sem dúvida, na prática da sala de aula, no dia a dia da escola, é desafiador ensinar conteúdos escolares quando estamos diante de pessoas tão diferentes; modos de pensar que se apresentam na não complementaridade. Nós, educadores, temos que mediar conhecimento para toda essa multiplicidade de trajetórias, enfrentando tarefas e problemas bem diferentes do que havíamos pensado inicialmente nos nossos cursos de formação de professores.



A educação é um direito de todos, devendo ser efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, deve-se orientar a escola a trabalhar na elaboração de estratégias pedagógicas visando ao desenvolvimento e crescimento do aluno, criando projetos que envolvam a família e toda a comunidade escolar no processo de inclusão, de crescimento pessoal e social do estudante e de todos os envolvidos,

Contudo, para ensinar bem e, por consequência aprender bem, é primordial que haja planejamento curricular de acordo com as necessidades do aluno. Por esse motivo, o currículo não pode ser engessado, tampouco as práticas docentes inflexíveis. Ambos, currículo e práticas pedagógicas, precisam estar a serviço da aprendizagem. Para isso, as

adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e tem como objetivo subsidiar a ação dos professores [...] para atender as diferenças individuais dos alunos (SCHNEIDER, 2004, p.1).

De acordo com Silva, Mendonça e Mieto (2010, p. 207): “Aprender e ensinar na diferença nos impõe o desafio de pensar em práticas pedagógicas que façam do conceito de normalidade X anormalidade lugar de interrogação e de superação”. Nesse contexto, o aluno com deficiência intelectual merece um currículo flexível às suas necessidades. Assim, o educador deve agir colocando-se como observador, para então, intervir com o planejamento voltado para as especificidades de cada aluno, facilitando o processo de ensino aprendizagem, fazendo assim com que aconteça inclusão.

#### **4. Caminho metodológico e discussão dos resultados**

A investigação de caráter qualitativo ocorreu em uma escola municipalizada da Rede Pública de Ensino da cidade de Malhada- Bahia. A escola atende Educação Infantil e Ensino Fundamental. O caso escolhido para estudo foi o de uma professora e seu aluno com deficiência intelectual, chamado nesse estudo de Eduardo, em uma turma com 20 alunos com faixa etária entre



10 e 13 anos de idade. A escolha justificou-se devido ser a única classe do município a ter um aluno com laudo médico de DI.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com a professora e a coordenadora pedagógica da escola; lizadas sete observações em sala de aula e analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Os dados foram analisados a partir de três categorias construídas com base nos objetivos específicos da investigação: (a) concepção de educação inclusiva; (b) prática docente e promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e; (c) planejamento curricular e inclusão escolar, conforme apresentados nas seções seguintes.

## 4.1 Concepção de educação inclusiva

Nessa seção, apresentaremos a concepção de educação que permeia a instituição de ensino investigada. As ideias de educação inclusiva dos entrevistados coadunam-se com o que temos apresentado nesse estudo, como na fala da professora: *“É estar inserido, seja no meio social, escolar ou em qualquer outra instituição”*. Porém, no PPP da escola não se observou menção à educação inclusiva ou à educação especial. Ao ser questionada sobre essa ausência, a coordenadora pedagógica informou:

*“Na elaboração do PPP nós não falamos sobre educação especial, mas nas ações a serem desenvolvidas existem metas a serem alcançadas em relação a esse público”*.

E completou dizendo:

*“Já que há uma demanda significativa desse público na escola, seria bom elaborar algumas páginas sobre o assunto, né?”*

O que se observou foi que, mesmo existindo um aluno com diagnóstico de DI e ainda outros alunos que, segundo a direção da escola, aparentam algum tipo de deficiência, a escola ainda não tem como prioridade a preocupação de promover a educação inclusiva em suas práticas educacionais. Isso vai ao encontro do que Beyer (2006, p. 278) nos aponta em seus estudos:

O que as experiências de integração escolar têm nos evidenciado, desde os anos 60, até o período atual (penso que o fato da formalização da educação inclusiva ao longo dos anos 90 não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à





altura do paradigma inclusivo), é que em muitas situações propomos a *educação inclusiva* e temos uma prática de *integração escolar* (Grifo nosso).

No âmbito educacional, para que haja inclusão, as condições de ensino precisam ser diversificadas, oferecendo oportunidades igualitárias. Não se pode esperar desenvolvimento do estudante com deficiência quando submetido a condições de ensino desfavoráveis. Desse modo, estará lhe sendo negado o direito de aprender, visto que é papel fundamental da escola promover inclusão pautada na valorização da pessoa em suas mais variadas especificidades.

Em seguida, a professora deixa clara a não efetivação da educação inclusiva, uma realidade que não se limita a sua escola, mas abrange todo o município:

*“A inclusão no município ainda está em passos lentos, pois o fato de ter esses alunos em sala de aula não garante, de fato, sua inclusão. Algo já foi feito, como acesso físico arquitetônico; foram adquiridas três salas multifuncionais para o município, porém não instaladas. Mas ainda falta muito, preparação dos profissionais para atender essa clientela, as escolas cobrarem o laudo médico dessas crianças para que possa adquirir mais recursos, dentre outros”.*

As partes grifadas mostram, simultaneamente, que o município concede o direito à matrícula aos ANEE na rede regular de ensino, porém não lhes garante as adequações (curricular, física e recursos) necessárias à acessibilidade e ao desenvolvimento das habilidades e potenciais de aprendizagens discentes. E ao condicionar a formalização e/ou implementação de tais adequações à “exigência do laudo médico”, em muito atrasa o avanço da inclusão dos ANEE.

As salas multifuncionais ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seus profissionais devem identificar as necessidades dos alunos atendidos e elaborar atividades que conduzam aos resultados almejados, valorizando sempre as habilidades do aluno. Salamão e Souza (2012, p. 2) fazendo menção à Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12, lembram que “o professor designado para atuar no AEE, deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial”.

Em entrevista, a diretora nos informou o seguinte sobre o objetivo da escola ao matricular os alunos com deficiência: “A escola recebe esse aluno só pra ele estar interagindo [...] a escola não tem estrutura, não tem profissionais preparados com formação”. A coordenadora pedagógica acrescenta:



*Vejo que as escolas recebem esses alunos, porém os professores enfrentam dificuldades para transmitir para esses alunos as disciplinas específicas em suas áreas de necessidades. Falta a preparação dos professores que não têm formação adequada para lidar com essas crianças, também as instituições de ensino não contam com recursos físicos e didáticos que visam atender as necessidades desses alunos com NEE”.*

Ela reconhece a importância de uma escola dinâmica no sentido de atender às necessidades de todos os alunos, quando afirma: *“A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos”.*

A respeito disso Beyer (2006, p. 280) discorre:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida *para todos os alunos da classe escolar*, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem *correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada*. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (Grifo nosso).

Para tanto, a escola deve agir com coerência. Essa não deve adotar um conceito educacional sem que, antes, o corpo administrativo e docente esteja preparado para tal demanda. Investir na formação continuada dos profissionais da educação é também possibilitar o entendimento das demandas atuais.

## **4.2 A prática docente e a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**

Nessa categoria vamos refletir sobre como a prática docente contribui, ou não, para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, como também iremos apresentar relatos de fatos que aconteceram em sala de aula durante as observações.

A professora relatou que, ao receber o aluno Eduardo, já imaginava que não seria fácil o trabalho com ele em sala de aula: *“Sabia que o desafio era grande, mas também sabia que tinha muito a aprender com esse ser especial”.* Ao ser interrogada sobre as dificuldades e/ou facilidades encontradas ao ensinar a criança a aprender, a professora reclamou da falta de apoio por parte da escola: *“Facilidade nenhuma. Quanto às dificuldades, a primeira delas é a formação que precisa*



*ser mais específicas para atuar com essa clientela. Também tem a falta de apoio pedagógico e subsídios dentro da própria escola”.*

Através da fala da professora, percebeu-se que não encontra apoio da escola no sentido de viabilizar estratégias para o desenvolvimento de Eduardo. Observou-se que a escola não se preocupava em elaborar possíveis caminhos para a efetivação da aprendizagem do aluno, deixando o trabalho por conta da professora. Alegava que o currículo era flexível e que, por isso, o professor tinha liberdade para fazer adaptações.

No entanto, o fato do professor possuir liberdade para inferir no currículo escolar, apesar de ser um ponto positivo, não supria as necessidades do fazer pedagógico em sala de aula. Isso porque o docente precisava de suporte pedagógico que lhe ajudasse a superar dúvidas, inseguranças e desinformações, de modo a planejar ações de ensino que culminassem nas aprendizagens necessárias ao desenvolvimento discente. Para Marchesi (2004 apud SALOMÃO; SOUZA, 2014, p. 4) “os bons professores manifestam-se com mais facilidade nas *escolas que dispõem das condições adequadas para apoiar o esforço de cada profissional e para criar um ambiente de colaboração*” (Grifo nosso).

Durante as visitas à sala de aula observou-se que a professora se mantinha sempre atenta ao andamento das atividades dos alunos, mostrando preocupação quanto ao aluno com deficiência. Porém, adotando uma perspectiva mais assistencialista do que propriamente de intervenções pedagógicas a possibilitar seu desenvolvimento. Para exemplificar, apresentamos um diálogo entre a professora e o aluno Eduardo que aconteceu durante a aula de Matemática. Professora:

*“Eduardo, você está conseguindo acompanhar a correção”?*

Eduardo sinaliza afirmativamente com a cabeça. A professora dirige-se até a mesa de Eduardo para observar se ele está mesmo conseguindo acompanhar. A professora pergunta:

*“Mas, Eduardo, por que você apagou tudo? Por que você está olhando pelo caderno do colega se eu estou corrigindo no quadro, hein”?*

Eduardo deixa de apagar e intercala o olhar entre a professora e o seu caderno. A professora reforça que ele deve acompanhar pelo quadro e não pelo caderno do colega. Eduardo:



*“Tá bom”.*

Esse episódio, por outro lado, indicava a necessidade do aluno de olhar o caderno do colega, deixando evidente sua necessidade de auxílio para realizar as atividades. Naquela situação, caberia ao professor dar esse apoio. O fato indicava que ele se encontrava inserido, mas não incluso na escola, em relação às estratégias pedagógicas em sala de aula. E que a docente, por mais atenção que tentasse direcionar à aprendizagem do aluno, acabava por apenas apresentar atividades que ocupassem o tempo da criança.

Quanto à socialização, Eduardo mantinha convivência com os pares. Cada dia ele sentava-se perto de um colega diferente e todos se mostravam prontos a ajudá-lo com as tarefas propostas em sala de aula.

Outra situação observada em sala de aula: durante a avaliação de uma atividade de Português, Eduardo levantou-se e levou o seu caderno até à professora. Eduardo:

*“Tá certo, professora”?* Professora:

*“Meu anjo, senta lá, depois a tia ajuda você”.*

Eduardo volta e senta-se. Depois de alguns minutos, o aluno começa a chutar o colega que está sentado ao seu lado, e tem início uma discussão entre os dois. A professora distancia-se do quadro onde fazia a avaliação das atividades e caminha em direção às crianças dizendo:

*“O que houve aqui”?* O colega responde:

*“Foi o Eduardo, tia, eu estava aqui e ele me chutou”.* Professora:

*“Eduardo, por que você fez isso? O que está acontecendo com você”?*

Eduardo:

*“Nada, Tia”.*

A professora insistiu, perguntando o motivo da agressão, Eduardo dá uma explicação confusa e a professora pergunta:

*“Então o que você deve fazer agora”?* Eduardo:

*“Pedir desculpas”.* Professora:

*“Então peça, e não faça mais isso”.*



Eduardo desculpa-se com o colega. E, a fim de dar continuidade à aula, a professora troca Eduardo de lugar, que não demora a lançar a borracha em uma colega, que reclama:

*“Professora, Eduardo, está jogando a borracha em mim”.*

Mais uma vez, a professora vai até Eduardo, dirigindo-lhe a conversa em um tom mais firme:

*“Eduardo, vem aqui! Fique aqui de pé olhando para a janela para refletir sobre o que você fez”.* A professora segue avaliando a atividade (...).

Analisando o episódio, nota-se que, por não se identificar com a atividade proposta na classe, o aluno sente-se desestimulado. Até mesmo desassistido em suas angústias. E isso o leva a chamar a atenção dos colegas e da professora por outros meios. Neste caso, a indisciplina.

Questionada sobre a aplicação de possíveis tarefas que valorizassem e potencializassem os avanços da criança, a professora enfatizou que esse apresentava resistência às atividades que não fossem iguais às dos demais colegas:

*“Ele não aceita outro tipo de atividade de jeito nenhum, não aceita fazer tarefa que seja diferente das que são aplicadas aos demais alunos”.*

Isso mostra que o discente queria ser tratado como os outros. Aprendeu que assim poderia receber a devida atenção da docente e não ser estigmatizado, como aquele que não sabe. O contexto demonstrava que ser diferente dos demais não era algo bom.

Perguntamos à professora sobre que estratégias são utilizadas para facilitar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, ela nos disse que:

*“Uma das estratégias é trabalhar com grupos, jogos de maneira lúdica, além de utilizar materiais concretos, como palitos, sementes, tampinhas, alfabeto móvel”.*

E, com entusiasmo contou que:

*“Na produção textual o aluno com deficiência realiza a sua produção por meio de ilustração e leitura oral”.*





E acrescentou informações sobre aulas de reforço em horário contrário com o aluno:

*“Estou há dois anos com o Eduardo. Quando ele chegou até a mim, ele ainda não conhecia todas as letras do alfabeto. Hoje ele já conhece todas e já consegue formar sílabas, tipo b com a ba. Isso por causa da aula de reforço, que é onde eu posso dar mais atenção a ele”.*

No entanto, durante as observações, a professora não explorou essas potencialidades. Não utilizou esses avanços para potencializar a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Salomão e Souza (2014, p.7) afirmam:

É fundamental que o professor acompanhe e reconheça a aprendizagem desse aluno, identificando em que ponto ou nível ele se encontra, ao elaborar determinado conceito e, a partir dessas observações, ofereça condições pedagógicas para que ele possa agir com êxito, refletir e, finalmente, criar novas hipóteses.

É imprescindível respeitar o tempo de cada aluno, sem que haja as costumeiras comparações do ritmo de aprendizagem entre os discentes. É necessário, pois, dispor de tempo para a efetivação desse trabalho.

### **4.3. Planejamento curricular e inclusão escolar**

Nesta seção será apresentada como ocorria o planejamento curricular na escola investigada, como também de que forma esse favorece, ou não, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. É por meio do planejamento que se pode traçar os objetivos a serem alcançados. Segundo as entrevistadas, o planejamento pedagógico acontecia de 15 em 15 dias, onde se reuniam para pensar as atividades.

Porém, informaram que, o currículo da escola não atendia às necessidades do aluno com deficiência. No entanto, cada professor teria liberdade para adaptá-lo, de acordo com a necessidade evidenciada. A professora acrescentou que o maior desafio do seu trabalho era a falta de recursos humanos e pedagógicos. Esse fato, segundo ela, inviabilizava o atendimento às necessidades de todos os alunos, com deficiência ou sem.



Desse modo, a flexibilidade curricular apregoada pela escola soava como uma espécie de delegação de responsabilidades ao docente. Não se observou compromisso da escola em implementar ações que, de fato, contribuíssem para efetivação de práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem de todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos da pesquisa, chegamos à conclusão de que a concepção de educação inclusiva que permeava as ações e práticas dos investigados estava aquém do que a legislação atual assegura aos estudantes com necessidades educacionais especiais. É importante salientar que não observamos na unidade escolar um planejamento curricular que favorecesse a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. Percebemos na prática docente da escola preocupação com a oferta do ANEE. No entanto, as ações indicavam uma postura apenas assistencialista, direcionada aos cuidados físicos e modelagem de comportamentos.

Observamos, ainda, por parte dos gestores da educação, necessidade de um trabalho sobre qualificação dos professores, disponibilização de recursos humanos e materiais de suporte à prática pedagógica em sala de aula e na escola, que possibilitassem aprendizagens geradoras de desenvolvimento. E, tudo isso, levando à necessidade primeira da elaboração (ou adequação) de um currículo que garantisse o direito à aprendizagem de todos os alunos, com ou sem NEE.

Desse modo, demandava a construção de um cenário educacional democrático, onde se promovesse o direito à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Mas, isso decorre de mudança na postura da escola, que deveria viabilizar estratégias pedagógicas, amparadas por um entendimento inovador acerca do processo de ensino-aprendizagem do ANEE.

## REFERÊNCIAS

BEYER, H.O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas.** Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. (p. 277 – 280). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em 01 maio 2016.



BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CARVALHO, N. S. **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento-AAIDD** - 2010. Material de apoio do Módulo Processos de ensino-aprendizagem - Parte II (...) do curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. – Brasília: EAD/IP/UnB, 2015. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/moodle2013/course/view.php?id=682> . Acesso em: 3 out. 2015.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. **Inclusão escolar**. Texto publicado nos Anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006. ISBN 85-87560 -12-3.

OLIVEIRA, E.S.; MARTINS, L. A. R. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. Linhas Críticas, v. 17, n. 33, maio-agosto, 2011, p. 309-325, Universidade de Brasília- Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546008> . Acesso em: 16 fev. 2015.

SALOMÃO, B.; SOUZA, A. **A interlocução entre professores que atendem o aluno com deficiência**. Apresentado no Congresso Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Needs. Braga-Portugal em julho de 2014 com o título “The interlocution between teachers who attend the handicapped student”. Disponível nos Anais do Congresso no endereço: <http://webs.ie.uminho.pt/e-book/>. Acesso em: 10 abril 2015.

SILVA, D. N. H.; MENDONÇA, F. L. R.; MIETO, G. S. M. O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Org.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2015. p. 209-223.

SCHENEIDER, M.B.D. **Subsídios para atuação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_subsidios\\_para\\_acao.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_subsidios_para_acao.asp). Acesso em: 16 fev. 2015.