



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Amélia Alves Mendes de Souza

**TRAJETÓRIAS E PERCURSOS ESCOLARES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Paranaíba/MS

2015

Maria Amélia Alves Mendes de Souza

**TRAJETÓRIAS E PERCURSOS ESCOLARES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres

Paranaíba - MS

2015

MARIA AMÉLIA ALVES MENDES DE SOUZA

**TRAJETÓRIAS E PERCURSOS ESCOLARES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Nesdaete Mesquita Corrêa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Aos meus pais, Manuel Marques Mendes e Maria Rosa Alves Mendes, pelo exemplo de caráter e determinação. Aos meus irmãos José Eduardo, Carlos Renato e em especial ao Fernando Augusto, pelo exemplo de superação e dedicação à pesquisa acadêmica. Ao meu esposo, José Wanderlei de Souza, pelo incentivo, força e companheirismo. E aos meus filhos, Priscila e Leonardo, que sempre iluminaram meus pensamentos, levando-me à busca de mais conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram vislumbrar hoje um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

À minha orientadora Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, pela confiança e serenidade em orientar-me durante o mestrado e por ter me proporcionado segurança diante dos desafios enfrentados no processo de elaboração da pesquisa.

À Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo, pelo exemplo de educadora e pesquisadora e, ainda, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Nesdete Mesquita Corrêa, por aceitar o convite para a composição da Banca de defesa de Mestrado, bem como o interesse e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que contribuíram com meus estudos.

À Professora Irany Nunes de Queiroz, da secretaria do Mestrado, pela gentileza, eficiência, carinho, amizade e por sempre ser extremamente prestativa.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pela amizade, união, companheirismo e pelos momentos desafiadores, de conquistas e alegria vivenciados.

Aos professores que colaboraram e participaram desta pesquisa, por despenderem de seu tempo respondendo gentilmente à entrevista.

Aos sujeitos da pesquisa, por terem me proporcionado uma melhor compreensão da educação inclusiva.

Às professoras da Apae de Inocência que me incentivaram e apoiaram nessa trajetória de estudos, em especial à Profa. Dilna Aparecida Rufino de Queiroz, pelo apoio incondicional e por assumir minha função na instituição quando precisei me ausentar para os estudos, o que possibilitou a elaboração deste trabalho.

Aos diretores das escolas municipal, estadual e rural que permitiram meu acesso a documentos para a realização da pesquisa.

Aos funcionários administrativos das escolas de Inocência que me auxiliaram na busca por documentos para a pesquisa.

À Professora Me. Eisler Alves Ferreira Neves, amiga e grande incentivadora.

Às professoras Gilsa e Luzia Padula, da Secretaria Municipal de Educação de Inocência, por permitirem o acesso a documentos e contribuir com informações importantes para esta pesquisa.

Obrigada!

Deficiente é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

Mário Quintana

RESUMO

Esta dissertação elegeu, como tema de investigação, a trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual. Teve como objetivo investigar, por meio da fala dos sujeitos, a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual que estudam e/ou frequentam uma instituição especializada no município de Inocência-MS. A pesquisa foi norteadada pelos estudos de Caiado (2003), Amaral (2004), Santos (2006), Kassar (2006), Silva (2007), Garcia, E. (2007, 2009), Veltrone (2008), Gai (2008), Glat (2009), Testa (2012), Antunes (2012) e Pereira (2013). Para a coleta de dados foi utilizada a pesquisa documental e a entrevista focalizada, com base em Gil (1999). A entrevista focalizada teve como sujeitos cinco estudantes na faixa etária de 15 a 29 anos que estudaram na escola comum, mas que no ano de 2014, período em que as informações foram coletados, freqüentavam a Apae, no município de Inocência-MS. O estudo revelou as contradições e as dificuldades do processo de inclusão desses alunos em escolas comuns. Também mostrou que a distorção entre idade e série é a causa principal que levou os mesmos para a instituição especializada. Conclui-se que as políticas de inclusão escolar, apesar dos avanços do ponto vista teórico, na prática ainda não superaram problemas na organização do espaço escolar e de práticas homogêneas de ensino. O que se espera é que esta pesquisa contribua, tanto para as instituições especializadas quanto para a escola comum, de maneira que as falas aqui apresentadas sirvam de reflexão sobre como compreender o processo de educação de alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Trajetória Escolar. Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar. Instituição Especializada.

ABSTRACT

This dissertation elected as research theme the schooling trajectory of students with intellectual disabilities. It aimed to investigate, through the subject speech, the educational trajectory of students with intellectual disabilities who study at or attend to a specialized institution in the municipality of Inocência-MS. The research was guided by studies of Caiado (2003), Amaral (2004), Santos (2006), Kassar (2006), Silva (2007), Garcia, E. (2007, 2009), Veltrone (2008), Gai (2008), Glat (2009), Testa (2012), Antunes (2012) and Pereira (2013). For data collection it was used the documentary research and the focused interview, based on Gil (1999). The focused interview had as subject five students in the age group from 15 to 29 years who have studied in the regular school but in the year of 2014, period in which the information was collected, attended to Apae, in the city of Inocência-MS. The study revealed the contradictions and the difficulties of the inclusion process of these students in regular schools. It also showed that the distortion between age and grade is the main cause that led them to the specialized institution. It is concluded that the policies of school inclusion, despite the advances of the theoretical point of view, in the practice, still have not overcome the problems in the organization of the school environment and of the homogeneous teaching practices. What is expected is that this research contributes, both to the specialized institutions and to the regular school, so that the lines here presented serve as reflection on how to understand the process of education of students with intellectual disabilities.

Keywords: Educational Trajectory. Intellectual Disabilities. School Inclusion. Specialized Institution.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Eixos de Análise	76
QUADRO 1 – Informações sobre os sujeitos da pesquisa	77
QUADRO 2 – Trajetória escolar do sujeito “G”	81
QUADRO 3 – Trajetória escolar do sujeito “V”	82
QUADRO 4 – Trajetória escolar do sujeito “B”	83
QUADRO 5 – Trajetória escolar do sujeito “J”	84
QUADRO 6 – Trajetória escolar do sujeito “S”	85

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento
AEE – Atendimento Educacional Especializado
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Apaes – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird – Banco Mundial
Caesp – Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial
CCDT – Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos
Cead – Centro de Atendimento ao Deficientes da Áudio Comunicação
Cedesp – Centro Sul Matogrossense de Educação Especial
CEE – Conselho Estadual de Educação
Ceespi – Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva
Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial
CG – Campo Grande
Ciesp – Centro Integrado de Educação Especial
Conae – Conferência Nacional de Educação
Cramps – Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógico e Social
DEE – Diretoria de Educação Especial
EEPSG – Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Fenapae – Federação Nacional das Apaes
FMI – Fundo Monetário Internacional
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Loas – Lei Orgânica da Assistência Social
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social
MS – Mato Grosso do Sul
NAAH/S – Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação
Narc – National Association For Retardet Children

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

Nuesp – Núcleo de Educação Especial

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

Paed – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado as Pessoas Portadoras de Deficiência

Paie – Programa de Apoio à Inclusão Escolar

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SED – Secretaria de Educação

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UfSCar – Universidade Federal de São Carlos

Uaipne- Unidade de Apoio à Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais

Uiap – Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico

Unesc– Universidade do Extremo Sul Catarinense

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unicef–Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	20
1.1 Breve discussão sobre a educação especial no Brasil	20
1.2 A proposta de inclusão escolar	31
2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM INOCÊNCIA-MS	41
2.1 A educação especial em Inocência-MS: percursos e singularidades	43
2.2 A fundação da Apae no âmbito da educação especial em Inocência-MS	57
3 OS CAMINHOS ESCOLARES VIVENCIADOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OUVINDO OS SUJEITOS	68
3.1 Abordagem, procedimentos de pesquisa e análise dos dados coletados	72
3.2 Os sujeitos da pesquisa, suas trajetórias e experiências vividas na escola	77
3.2.1 Trajetória escolar	80
3.2.2 Relacionamento com os colegas	87
3.2.3 Relacionamento com os professores	90
3.2.4 Relacionamento com os conteúdos e aprendizagens	92
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	112
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

A história da educação especial nos revela que alunos com deficiência intelectual¹ foram excluídos e impedidos de frequentar o mesmo ambiente de escolarização que os demais, sob a justificativa de que necessitavam de um atendimento especializado e que a escola comum não poderia atender satisfatoriamente a esse alunado. Mas o discurso e as políticas educacionais atualmente pregam o contrário, ou seja, defendem que os alunos com necessidade educacionais especiais (NEE) devem ser matriculados, preferencialmente, no ensino comum², embora ainda tenhamos a presença marcante de instituições especializadas que atuam na educação desses alunos em nosso país. E, apesar dos questionamentos e da pressão contrária à Institucionalização, não podemos descartar as várias décadas de experiências que essas possuem em relação ao atendimento e educação de pessoas com deficiência. Também não podemos descartar que as instituições especializadas têm envidado esforços na busca de compreensão sobre a inclusão, bem como de meios de participação e auto-ajuste para compartilhar construtivamente o processo de edificação de um sistema educacional inclusivo.

Sob esta ótica, é fundamental analisar o percurso escolar dos sujeitos com deficiência intelectual que frequentam a instituição especializada no momento em que, no âmbito das políticas públicas, se preconiza a inclusão escolar. Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é investigar, por meio da fala dos sujeitos, a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual que estudam em uma instituição especializada no município de Inocência-MS. Diante do exposto, delimitamos o tema desta pesquisa como a trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual, de acordo com os dizeres desses sujeitos.

Como objetivos específicos, buscamos identificar as continuidades e discontinuidades durante as trajetórias dos sujeitos. Tentamos localizar pistas que revelassem as dificuldades e barreiras encontradas por eles, assim como as conquistas alcançadas. Procuramos, também, analisar os depoimentos para compreender que a educação desses sujeitos se dá em um

¹ Os termos deficiência intelectual, deficiência mental, excepcional, retardado, retardado mental, anormais de inteligência, atrasado intelectualmente e atrasado mentalmente são considerados sinônimos neste trabalho. Essa opção atende à necessidade de se retratar a forma como a pessoa com deficiência foi tratada ao longo da história.

² Os termos "ensino comum" ou "ensino regular" e "instituição especializada" são mencionados em várias partes do trabalho. Por "ensino comum" ou "ensino regular" entendemos toda a educação do deficiente intelectual ligada à rede comum de ensino, que pode ser realizado em classes comuns ou no Atendimento Educacional Especializado em escola de ensino comum. E por "instituição especializada" consideramos as instituições apartadas da rede comum de ensino que possuem equipe multidisciplinar, ou seja, profissionais de áreas diferentes, especializados para a educação de crianças com deficiência.

determinado contexto social –na sociedade capitalista– e, portanto, as manifestações e as ocorrências são expressão das relações estabelecidas nesse processo.

Portanto, para atender o objetivo da presente pesquisa, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista focalizada que segundo Gil (1999), os entrevistados ficam reunidos em grupo e, após definir-se o foco de estudo, é possível delinear os procedimentos para obtenção das informações para a pesquisa. Com a entrevista focalizada, cabe ao entrevistador focar temáticas específicas que vão oferecer um aprofundamento sobre uma determinada situação de investigação. Para confirmar os dados coletados com a entrevista focalizada, realizamos um levantamento documental na Secretaria Municipal de Educação e escolas do município de Inocência-MS.

Para a entrevista focalizada foram selecionados cinco alunos com deficiência intelectual, na faixa etária entre 15 a 29 anos e que frequentavam a instituição especializada Apae de Inocência. Todos os selecionados passaram por experiência de inclusão na escola comum a partir de 1990 e foram encaminhados por esta, para a instituição especializada.

A pesquisa foi realizada no município de Inocência, localizado na região leste do estado de Mato Grosso do Sul. Segundo dados do IBGE, em 17 de novembro de 1958, Inocência foi elevada à categoria de município e desmembrada de Paranaíba pela Lei Estadual nº 1129, portanto, é um município relativamente novo. Inocência é um dos 79 municípios que fazem parte do estado de Mato Grosso do Sul (MS). O município de Inocência-MS localiza-se a 337 km da capital estadual (Campo Grande), ao sul da região Centro-Oeste do Brasil, no Leste de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Paranaíba), com uma população estimada de 7.687 habitantes em 2014, segundo o IBGE (2014).

Em 2014, segundo dados coletados na Secretaria Municipal de Educação, integravam o sistema educacional do município de Inocência cinco estabelecimentos de ensino da rede pública que oferecem a Educação Básica e uma instituição especializada:

- Escola Estadual Prof. João Pereira Valim.
- Escola Estadual João Ponce de Arruda (distrito de São Pedro).
- Centro Educacional de Inocência "Prof. Olivalto Elias da Silva".
- Centro Educacional de Inocência "Margarida Tomázia de Paula" - Creche Vó Nona.
- Escola Municipal Dom Bosco Pólo- Extensão "Cirilo Anoema da Costa". (Escola Rural).
- Centro de Educação "Profª Alanira Benedita de Carvalho Brito" - Apae.

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na escola comum, segundo Jannuzzi (2004), um dos temas mais estudados nas pesquisas neste início de século, constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, devido à complexidade desse conceito e devido a grande quantidade e variedade de abordagens do mesmo.

No estudo científico da deficiência intelectual, as definições propostas pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) são consideradas importantes e suas publicações têm sempre influenciado a publicação dos documentos oficiais brasileiros, que, por sua vez, têm adotado a terminologia, a definição, bem como suas respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual.

Segundo a AAIDD (2010), deficiência intelectual é definida como sendo: "Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos. Na área da educação, isso significa que a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para aprender, perceber e realizar tarefas comuns às outras pessoas.

A educação está sempre presente nas relações entre os indivíduos e é por meio dela que se efetivam as mudanças culturais na sociedade. Portanto, é na escola que ocorrem as mudanças e transformações sociais que contribuem para a formação cultural capaz de quebrar paradigmas, assim como desvelar e derrubar práticas ideológicas capitalistas de manipulação e exploração por parte de uma minoria. Assim, a escola é um forte mecanismo de transformação e de formação cultural na sociedade, pois é por meio da educação que os indivíduos desenvolvem a capacidade de lidar com as incertezas e compreender a própria sociedade.

Observamos que, no atual mundo globalizado, a escola exerce importante papel na busca pela diversidade e pelo respeito às diferenças. Atualmente, a preocupação com a diversidade se torna muito presente e compreender essas diferenças é fundamental. E em meio a essas transformações se deu minha³ formação acadêmica, que acredito ser importante aqui descrevê-la para que o leitor possa entender o envolvimento da pesquisadora com a educação especial.

³ Em razão do caráter subjetivo desta **minha trajetória**, optei pelo uso do verbo na primeira pessoa do singular. No restante do trabalho uso o verbo na primeira pessoa do plural, pois, como pesquisadora não estou sozinha, visto que participo de uma comunidade científica envolvendo muitas pessoas, entre elas, minha orientadora, os professores do Mestrado e os autores que fundamentaram esta pesquisa.

Cursei Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campos de Três Lagoas. Terminei o curso em 1988 e em seguida comecei a atuar profissionalmente como professora convocada. No final de 1990, já morando em Inocência-MS, ingressei no quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação, atuando como professora de História no Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Prof. João Pereira Valim. Também exerci a função de Diretora e depois de Diretora Adjunta nessa escola. Em 2006, recebi o convite para assumir a função de Diretora Pedagógica da escola especial mantida pela Apae de Inocência. Como estava descontente com o cargo de Diretora Adjunta que exercia na Escola Estadual, sem poder de decisão dentro da escola e frustrada por não ver meu trabalho fluir, aceitei o convite, mesmo sem experiência alguma na área de Educação Especial.

Aceitei o desafio. E que desafio! Pois não tinha nem o curso de Pedagogia e nenhum curso de atualização para atender alunos com deficiência intelectual e múltipla, que era e é o perfil dos estudantes atendidos pelas escolas especializadas da rede Apae. E para atuar na direção de uma escola é necessário entender todo o processo que ocorre dentro dela. Diante dessa nova realidade, foi necessário buscar conhecimento. Primeiramente, ingressei no curso de Pedagogia objetivando me interar quanto às práticas pedagógicas, conteúdos ofertados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como lidar com esses alunos que fazem parte da escolarização ofertada pela instituição que atuo. E, paralelamente, fiz cursos de atualização profissional na área de Educação Especial e Inclusão Escolar. Também aprendi muito com as professoras que atuam na instituição, nas capacitações e nos encontros de atualização ofertados pela rede Apae.

Cursei pós-graduação *lato sensu*. Ao total foram três cursos. O primeiro, antes de ir para a Apae, "Didática e Metodologia do Ensino Superior" e os outros dois depois que concluí o curso de Pedagogia. Especializei-me em "Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e Ensino Fundamental" e "Educação Especial na Perspectiva Inclusiva".

Assim, ainda não satisfeita, ingressei no Programa de Pós-Graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na linha de pesquisa "Teorias e Práticas Educacionais" e no grupo de estudo "Educação Especial", objetivando buscar ainda mais conhecimento pertinente à minha área de atuação profissional. Também procurei desenvolver uma pesquisa que fosse ao encontro com minha realidade profissional, ou seja, desenvolver um trabalho relacionado a alunos com deficiência intelectual ou múltipla, público-alvo atendido pela rede Apae.

Nesse sentido, posso assegurar que o Mestrado em Educação tem me possibilitado crescimento como ser humano. O conhecimento que venho construindo me fez olhar os alunos com deficiência intelectual com outros olhos, inclusive, na quebra de um paradigma muito comum de que as pessoas com deficiência intelectual são incapazes de enfrentar e de administrar o viver em sociedade e que, portanto, ficam mais bem atendidas em uma Instituição Especializada ou escolas especializadas.

Após definirmos o tema da pesquisa, iniciamos o trabalho com a realização de várias leituras que utilizamos como aporte teórico, entre elas Neres (2010), Jannuzzi (2004), Glat (2009) e Caiado (2003). Após definirmos a metodologia que seria adotada em nosso trabalho, ou seja, ouvir os sujeitos da pesquisa, os alunos com deficiência intelectual, iniciamos uma busca por artigos, dissertações e teses com a intenção de conhecer o que foi produzido pela academia, neste início de século, sobre o tema que pretendíamos focar na pesquisa, ou seja, trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual, privilegiando a metodologia como critério de seleção dos trabalhos. Foram selecionadas três teses de doutorado, quatro dissertações de Mestrado e três artigos científicos que mais se aproximavam com nossa intenção de pesquisa, mas nenhum dava o mesmo enfoque. Portanto, consideramos que a realização da presente pesquisa possa se justificar pela escassez de produção com este direcionamento nos sites de produções e nas bibliotecas das universidades.

O nosso estudo, ao investigar a trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual, ouvindo os sujeitos, pretende responder o porquê de alunos com deficiência intelectual estudarem em uma instituição especializada, mesmo diante das políticas públicas da atualidade que propõem a inclusão escolar destes alunos, preferencialmente, na escola comum. Questionamento este que não é respondido em nenhum dos trabalhos pesquisados.

Com o projeto de pesquisa definido, ou seja, com a delimitação do tema, da questão-problema, determinada a metodologia, os objetivos geral e específicos, submetemos a pesquisa na Plataforma Brasil com a finalidade de obter o parecer consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa. Foram preenchidos todos os dados solicitados e encaminhado os documentos necessários, tais como o projeto de pesquisa detalhado, a declaração da Coordenadora do Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Educação da UEMS de Paranaíba-MS afirmando que a pesquisadora possui vínculo com o programa, o Termo de Assentimento dos alunos entrevistados (APÊNDICE A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos pais ou responsáveis pelos alunos entrevistados (APÊNDICE B). O projeto de pesquisa foi submetido para avaliação em 08/07/2014 e encaminhado para o Conselho de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, uma vez que a UEMS não

possui comitê de ética constituído e inscrito na Plataforma Brasil. O parecer aprovando a pesquisa foi publicado em 12/12/2014 (ANEXO A). O período que antecedeu a aprovação do Comitê de Ética foi dedicado às leituras, pesquisa documental e a escrita do primeiro capítulo do presente trabalho.

A entrevista focalizada com os alunos ocorreu logo após a publicação da aprovação do Conselho de Ética, uma vez que já tínhamos definido quem seriam os sujeitos da pesquisa, organizado todos os documentos necessários para a realização da entrevista e elaborado o roteiro semiestruturado.

Assim, no intuito de contemplar a questão investigada, bem como delinear o quadro das políticas educacionais em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no nosso país, estruturamos esta dissertação que foi organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo, **Educação Especial no Brasil e o atendimento às pessoas com deficiência intelectual**, aborda a problemática de como, historicamente, grupos de alunos foram sendo classificados pelas escolas como deficientes intelectuais e, a partir de então, como as políticas educacionais foram empreendidas para atender esses alunos, finalizando com uma discussão crítica sobre o movimento inclusivista que iniciou no Brasil a partir dos anos de 1990.

O segundo capítulo, **O atendimento educacional de pessoas com deficiência intelectual em Inocência-MS**, tem por objetivo contextualizar as políticas educacionais com relação à inclusão e o atendimento aos alunos com deficiência intelectual no município em questão. Partimos de um histórico da educação especial em Inocência, dando destaque à criação da Apae e sua importância no atendimento de alunos com deficiência intelectual que, por motivos diversos, procuraram uma escola especial.

No terceiro capítulo, **Os caminhos escolares vivenciados por alunos com deficiência intelectual: ouvindo os sujeitos**, apresentamos a abordagem e os procedimentos metodológicos adotados para que a pesquisa se realizasse, o levantamento das pesquisas já realizadas com os mesmos direcionamentos e metodologia, os critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa, os dados coletados e a análise dos dizeres dos sujeitos da pesquisa.

Finalizamos com **Algumas Considerações** sobre a pesquisa, pois acreditamos que o assunto não se esgotou com o presente trabalho. Apresentamos nas **Referências** os autores que deram suporte teórico para esta pesquisa. Também apresentamos os **Apêndices** trazendo os modelos de Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como a transcrição das entrevistas realizadas. E, julgando também importante, trazemos em **Anexos** o Parecer Consubstanciado do Conselho de ética da Plataforma Brasil e a cópia do

Termo de Cooperação Educacional celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Inocência-MS.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

[...] todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado (Antonio Gramsci).

1.1 Breve discussão sobre a educação especial no Brasil

Este breve diálogo com o passado não objetiva esclarecer o presente, mas nos propõe o que foi e mostra que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também, ao retomar o passado se poderá, talvez, esclarecer o presente quanto ao velho que nele continua. Porém, é preciso ter claro que os períodos e as fases em que ocorreram os fatos históricos não podem ser definidos de modo estanque.

Assim, procuramos, neste capítulo, refletir sobre as lutas da sociedade civil e ações governamentais em relação à educação das crianças com deficiência intelectual, relacionando-as com a situação econômica do país. Levando-se em consideração que a conjuntura econômica, por ser a base da sociedade capitalista, influencia a educação, que é um dos elementos da superestrutura⁴, juntamente com a religião, meios de comunicação e formas jurídicas.

A preocupação com a educação das crianças com deficiência intelectual surgiu com a expansão da escolarização às camadas populares. Até então, segundo Jannuzzi (2004), a educação escolarizada do deficiente mental foi tênue e esparsa dentro de uma sociedade agrário-comercial-exportadora, modelo econômico estabelecido no Brasil enquanto colônia de Portugal e que predominou até meados do período republicano. A mudança desse cenário teve início no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e seu ápice nos anos 1930, com o final da República das Oligarquias, no governo de Getúlio Vargas, que incentivou o desenvolvimento do setor industrial nacional no país. Essa mudança econômica trouxe consequências para a sociedade: geração de empregos na indústria, organização dos trabalhadores da indústria em sindicatos que passaram a lutar por melhores condições de trabalho, direitos e salários mais justos, crescimento das cidades, êxodo rural e aumento da vinda de imigrantes para o país. Esse panorama incentivou a escolarização das camadas

⁴Segundo o conceito materialista de Karl Marx, o componente primordial da realidade social é a maneira como os homens produzem suas condições de existência, ou seja, a base econômica da sociedade. A sociologia marxista gira em torno de dois conceitos: Infraestrutura: é composta pelos meios materiais de produção (meios de produção e força de trabalho); Superestrutura: compreende as esferas política, jurídica e religiosa, ou seja, as instituições responsáveis pela produção ideológica (formação das ideias e conceitos) da sociedade (BOTTMORE, 2012).

populares e, por conseguinte, possibilitou a identificação de crianças com deficiência intelectual. A partir de então, surge a preocupação com a escolarização dessas crianças.

Partindo da primeira Constituição brasileira, outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 1824, já era garantido a gratuidade da instrução primária "a todos os cidadãos" e a criação de colégios e universidades "onde são ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes" (KASSAR, 1999, p. 19). Essa Constituição trazia características do pensamento liberal da época, como a valorização do indivíduo e da liberdade individual, levando à livre concorrência dos serviços e da própria economia. Assim, o discurso presente na primeira Carta Magna contrariava a realidade econômica brasileira da época, que era escravocrata. Isso porque carregava princípios liberais garantindo a "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", baseando-se na "liberdade, segurança individual e a propriedade" (KASSAR, 1999, p. 18-19), mas na prática uma minoria da sociedade tinha acesso à educação no país. Portanto, ao grupo "todos os cidadãos" certamente não estavam incluídos os trabalhadores que em sua maioria eram escravos e, muito menos, as pessoas com algum tipo de deficiência.

Segundo Jannuzzi (1992), o máximo que foi feito pela educação popular nesse período foi a decretação de Lei Orgânica do Ensino primário, de 15 de outubro de 1827, que propunha a criação da "escola de primeiras letras", utilizando a metodologia Lancaster-Bell que consistia no ensino mútuo de alunos mais adiantados aos mais atrasados. Essa lei, que perdurou até 1946, não cumpriu com a criação da "escola de primeiras letras". Na verdade, o que prevaleceu foi o descaso com a educação popular, pois esta não era necessária como produção de mão de obra, uma vez que se utilizou o trabalho escravo até 1888, primeiro na produção de cana-de-açúcar e depois nas lavouras de café. Portanto, se os "senhores de engenho" e os "barões do café" detinham o poder econômico, a administração política do país também estava nas mãos dessa aristocracia rural que não tinha o mínimo interesse em alfabetizar seus escravos e empregados. Aliás, no período, segundo Jannuzzi (2004), a escolarização não representava interesse de nenhuma classe social.

Portanto, analisando o panorama da época, século XIX, podemos perceber que nem a educação popular e tampouco a educação das pessoas com deficiência intelectual eram reivindicadas por alguma camada social e, portanto, não era causa de preocupação da elite dominante e letrada da época. Naquela sociedade rural, com equipamentos rudimentares como a enxada e às vezes o arado, a escolarização não era necessária e provavelmente não eram considerados deficientes intelectuais quem conseguisse executar alguma tarefa. Em 1890, segundo Jannuzzi (1992, p.12), 85% da população era analfabeta e as escolas eram escassas,

portanto, "a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiência".

Assim, até o final do período imperial (1889), vamos encontrar apenas duas instituições para deficientes intelectuais: uma junto ao Hospital Juliano Moreira, 1874, em Salvador, Bahia, e outra chamada Escola México, 1887, no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1992). Como a maioria dos casos de deficiência intelectual são identificados na escola, é provável que tais instituições tenham sido criadas para atender os casos mais graves e acompanhados de sérios comprometimentos orgânicos, que visivelmente fossem percebidos pela família, necessitando de tratamento médico. Como essas instituições foram criadas junto a hospitais psiquiátricos, observamos, também, uma preocupação em separar as crianças dos adultos com comprometimentos graves. E assim, notamos que os médicos foram os primeiros profissionais que levantaram o problema pedagógico. E esse período é chamado por Jannuzzi (2004) de vertente médico-pedagógica, pois são os médicos que procuram, no campo educacional, respostas para os "casos mais graves" de deficiência intelectual. Cabe novamente ressaltar que os "casos mais leves" dificilmente eram identificados em uma sociedade cuja maioria era analfabeta.

Após a proclamação da República no Brasil (1889), foi promulgada a primeira constituição republicana em 1891, que instaurou o federalismo (descentralização administrativa, que dá maior autonomia política e econômica aos estados) e definiu as responsabilidades pela política educacional do ensino primário ao profissionalizante aos estados e municípios, ficando a cargo da união o ensino secundário e superior. Portanto, caberia a cada estado realizar sua organização escolar, porém, segundo Jannuzzi (2004), apenas a escola primária foi impulsionada por alguns estados: São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Observamos que a preocupação com o atendimento escolar aos deficientes intelectuais também aparece nesses estados.

Neste período prevalece a vertente médico-pedagógica e as instituições para atender crianças com deficiência intelectual foram criadas junto a hospitais psiquiátricos:

- Em 1905, Pavilhão Bourneville (Rio de Janeiro), junto ao Hospício da Praia Vermelha, criado pelos médicos Dr. Juliano Moreira e Dr. Fernando Figueira;
- Em 1920 foi construído um Pavilhão junto ao hospício em Petrópolis pelo Dr. Leitão da Cunha;
- Em 1921 foi construído um Pavilhão junto ao Hospício de Juquery, São Paulo, pelo médico Dr. Franco da Rocha.

Segundo Jannuzzi (2004, p. 33), esses pavilhões junto aos hospitais psiquiátricos, apesar de continuar a patentear a segregação e a "institucionalizar a segregação social", apresentavam "algo de esperançoso", pois o atendimento às crianças com deficiência intelectual não ficava restrita apenas a área da medicina, dando-se uma importância ao campo da pedagogia e proporcionando a essas crianças a participação de "alguma forma de vida do grupo social de então" (idem).

As primeiras produções científicas sobre a problemática da educação de deficientes intelectuais também foram realizadas por médicos e são apontadas por Jannuzzi (1992):

- Em 1900, o Dr. Carlos Eiras apresentou, no 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, o trabalho "Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas";
- Em 1917, o médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, Dr. B. Vieira Mello, publicou *Débeis Mentais na Escola Pública e Higiene Escolar e Pedagogia*;
- Em 1917, o Dr. Alfredo C. Vieira publicou o livro *Testames para a Educação dos Anormais*, na Bahia;
- Em 1917, o Dr. Ulysses Pernambucano defendeu a tese *A classificação de crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas*;
- Em 1913, o Dr. Basílio de Magalhães publicou o livro *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social*.

No referido período, a defesa da educação dos deficientes intelectuais era feita, segundo Jannuzzi (2004, p. 41), para manter a ordem, pois evitaria o desenvolvimento de "criminosos, desajustados de toda a espécie", mas também em função do "normal", porque a convivência o atrapalharia, então seria necessário criar meios de avançar a educação de todos, separados é claro.

Mas, segundo Teixeira (1977), até a primeira Guerra Mundial (1914-1918), apenas a elite nacional e grande parcela da classe média tinham acesso à escola. Economicamente ainda continuávamos à semelhança do final do período imperial: produção agrícola, latifúndios, instrumentos de trabalhos simples. Apenas a mão de obra mudou, pois foi introduzido o trabalho assalariado do imigrante europeu que trouxe contribuições que influenciaram a política, a educação e a cultura de nosso país. Mas ainda há uma relativa estagnação econômica da sociedade, que somente foi impulsionada com a primeira grande guerra, a qual

contribuiu para redesenhar gradativamente o modelo econômico vigente no Brasil.

No período, as pessoas com deficiência intelectual eram chamadas de anormais pedagógicos e assim identificadas por possuírem inteligência e instrução inferior à sua idade. E, segundo Jannuzzi (2004, p. 35), a seleção ocorria dentro da escola, separando os anormais que não se encaixavam nos "parâmetros do bom escolar (tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados por diferentes causas)". Mas era realizada apenas a triagem, a autora pontua que não encontrou nenhuma orientação de como proceder com esses estudantes. Também não foram criadas escolas ou classes para os selecionados. Portanto, até 1920 havia pouco atendimento.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, a indústria brasileira se desenvolveu. Mas a princípio, como meio de economizar recursos, a nossa industrialização utilizou o trabalho de crianças e mulheres, pois recebiam salários menores. Também não havia necessidade de ser alfabetizado para trabalhar nas fábricas, portanto, apesar do aumento da urbanização, a escola popular ainda não era tida como importante para o desenvolvimento do país. Temos no Brasil, em 1920, segundo Jannuzzi (1992), 67% de analfabetos. E nessa desescolarização há pouca seleção de deficientes intelectuais. Sendo assim, as instituições criadas tinham o objetivo de atender os casos mais graves e funcionavam junto a hospitais psiquiátricos, asilos, manicômios e hospícios.

Mas, com as mudanças no cenário econômico do país a partir dos anos de 1920, ou seja, com o aumento da produção, coma evolução tecnológica e a mecanização do trabalho, surge a necessidade de mão de obra especializada, de sujeitos para desempenhar suas distintas funções nesse novo cenário. E, conseqüentemente, uma educação que atenda a essa necessidade. Com o aumento da escolarização, os deficientes intelectuais são identificados na escola, surgindo, portanto, a preocupação com a educação dessas crianças. É pontuado por Jannuzzi (1992, p. 22) que o ligeiro "privilégio" aos deficientes auditivos e visuais que existia até então vai desaparecendo após os anos de 1920. Prevalece, a partir de então, o surgimento de instituições para atender os deficientes intelectuais, que até o final dos anos de 1930 atingiu o número de 16, segundo Jannuzzi (1992).

Até então, o atendimento educacional aos deficientes intelectuais era preocupação dos médicos. A partir de 1929, quando Ulysses Pernambucano "organizou a primeira equipe multidisciplinar (psicólogo, psiquiatra, pedagogo) para trabalhar com tais crianças" (JANNUZZI, 2004, p. 36), observamos que principia a influência da psicologia na educação dos anormais pedagógicos, como eram chamados, com fortes influências vindas principalmente da França.

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar (JANNUZZI, 2004, p. 45).

Assim, a função social da educação do deficiente intelectual é a de torná-lo produtivo. E isso é o que pode justificar o pequeno aumento de instituições para atender essas crianças, uma vez que, apesar do aumento da urbanização, a escola popular ainda não era considerada importante e necessária por nenhuma camada social. Desde os fins do período imperial as ideias do movimento escolanovista já estavam se disseminando em nosso país, mas foi a partir de 1920 que essas ideias criaram força e criaram expectativas de que, por meio da educação, o país iria atingir o progresso vivido por outras nações.

O movimento escolanovista é definido por Cunha (1989) como a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas e a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil, seus participantes defendem a necessidade de combater as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento do país com as reformas educacionais, construindo um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito.

Em 1929, chegou ao Brasil Helena Antipoff (1892-1974), uma psicóloga russa, que estudou na França e influenciou o panorama nacional da educação especial, após se radicar no país. Ela criou, no mesmo ano de sua chegada, o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, no estado de Minas Gerais. Iniciou um trabalho de organização da educação primária na escola comum, tendo como critério a organização de salas homogêneas. Helena Antipoff também criou escolas e salas especiais, além de serviços de diagnóstico. Ela marcou a educação do deficiente intelectual no Brasil, pois foi responsável pela primeira tentativa de introdução desses na escola comum, com as classes especiais. Em 1932, fundou a Sociedade Pestalozzi no estado de Minas Gerais, que se estendeu para o resto do país a partir de 1945.

A Constituição de 1934 não mencionou sobre a educação do excepcional, como era chamada a pessoa com deficiência, apesar de garantir, no seu artigo 149, que a educação era direito de todos, devendo ser gratuita e obrigatória. Mas também supõe que não há vagas para todos nos estabelecimentos públicos e que as escolas podem limitar a matrícula de acordo com a "capacidade didática do estabelecimento", fazendo uma seleção por meio de "provas de

inteligência e aproveitamento" (BRASIL, 1934). Assim sendo, os deficientes intelectuais eram excluídos da escolarização pública. Apesar de o governo não assumir essa modalidade de educação, houve contribuição federal às entidades filantrópicas que aumentaram consideravelmente no período. Em 1949, Jannuzzi (2004) pontua que havia 41 instituições para deficientes intelectuais no país, em 1959 aumentou para 191 e dez anos depois o país já contava com 821 instituições para atender crianças com essa deficiência, enquanto havia apenas 313 instituições para as outras deficiências.

Assim, a Constituição de 1934 ao tornar a educação pública gratuita e obrigatória (é claro que para atender as necessidades econômicas da época), conseqüentemente, favoreceu o crescimento da escolarização. E como havia na época a preocupação com a composição de classes homogêneas (vertente psicopedagógica), os alunos com deficiência intelectual, que eram excluídos da escola comum, vão para as instituições. Sobre o governo contribuir ou manter instituições particulares para atender pessoas com deficiência, Gilberta Jannuzzi afirma:

[...] era uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento (JANNUZZI, 2004, p. 77).

Segundo Gilberta Jannuzzi, em quem nos apoiamos quase que integralmente para tais colocações, as instituições filantrópicas satisfaziam os interesses da sociedade e do governo da época. A proposta das instituições não modificou o contexto social da época, assim como não "representou perigo ao poder constituído" (JANNUZZI, 2004, p.114). E a parceria entre essas instituições e o governo ficou bem clara quando, em 1935, o governo de Minas Gerais fundou o Instituto Pestalozzi, um órgão da Secretaria de Educação em que "trabalhavam os voluntários da Sociedade Pestalozzi" (idem, p.113).

[...] mãe de criança com Síndrome de Down, Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano. Tendo participado da fundação de mais de duzentos e cinquenta Associações de Pais de Pessoas com Deficiência(s) nos Estados Unidos, a Sra. Beatrice Bemis admirava-se por não existir, no Brasil, nenhum trabalho dessa natureza (FENAPAE, 2001, p. 17).

Em 1954 foi fundada no Rio de Janeiro, pelo casal norte-americano Beatrice e George W. Bemis, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), uma instituição especializada que atua na defesa e garantia de direitos de pessoas com deficiência intelectual e

múltipla. O Sr. George W. Bemis, na época, era vice-presidente da Nacional Association for Retarded Children (Narc) nos Estados Unidos e ficou surpreso por não existir nenhum trabalho para atender crianças com deficiência intelectual na capital federal (FENAPAE, 2001).

Em julho de 1954, a Sra. Beatrice Bemis realizou na Embaixada Americana o primeiro encontro entre pais, mestres e técnicos, interessados na questão das pessoas com deficiência, exibindo um filme sobre crianças que apresentavam deficiência mental. A partir desse primeiro encontro, foi nomeada uma comissão com o objetivo de fundar uma associação de pais de crianças que apresentam deficiência mental, coordenada, provisoriamente, pela Sra. Maria Helena Correia de Araújo. Outras reuniões foram realizadas com a finalidade, dentre outras, de descrever os objetivos da associação, criar um nome para a mesma, organizar fichário de endereços das pessoas inscritas na associação e de montar em questionário para pais de pessoas com deficiência mental. Em reunião realizada por essa comissão provisória no dia 8 de setembro de 1954, foi aprovado o nome a ser adotado pela associação "Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais" (FENAPAE, 2001, p. 22).

A Federação das Apaes aponta que no período de 1954 a 1962 foram criadas 16 Apaes espalhadas em várias cidades do Brasil. Jannuzzi e Caiado (2013, p. 9) pontuam que "desde a primeira Apaes, nota-se a estrutura bem organizada dessa associação" com estatuto.

O impulso forte, incrementando uma organização com propósitos amplos para cuidar dessa população e prometendo na sua fundação uma agremiação maior ao anunciar uma futura federação (art. 29), ocorreu alguns anos após a ditadura do Estado Novo (1937-1945), quando duas correntes procuravam alçar vozes: uma desenvolvimentista, atribuindo ao Estado o trabalho de desenvolver o país libertando-o da dependência externa, e outra defensora da iniciativa privada, da sua não interferência na economia e do seu não monopólio da educação (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 10).

No final de 1962 as Apaes se reuniram e criaram a Federação Nacional das Apaes, como forma de fortalecer as instituições, trocar experiências e melhor articular os trabalhos desenvolvidos em prol de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. As Apaes se multiplicaram pelo país, filiadas à Federação Nacional das Apaes que sempre esteve articulada com o governo e direcionando suas ações de acordo com as políticas de educação especial vigentes. Em 1968, a sede da Federação que era no Rio de Janeiro, antiga capital, mudou-se para Brasília para ficar mais próxima da então capital nacional.

A criação dessas instituições especializadas se deu em decorrência do movimento escolanovista que segundo Cunha (1989, p. 22), ao analisar a influência desse movimento na educação especial no Brasil, pontua que, apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao ressaltar as características individuais, a adaptação de técnicas de diagnóstico, a

proposição de ensino adequado e especializado do nível intelectual, promoveu a exclusão das pessoas com deficiência das escolas comuns naquela época. Assim, a igualdade de oportunidades pregada pelo movimento escolanovista significava apenas a gratuidade do ensino, uma vez que as pessoas que não se enquadravam às exigências escolares eram segregadas em escolas especiais, usando-se como justificativa a adequação da educação que lhes seria ofertada.

Lembrando que em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61. Nesta lei é contemplada, pela primeira vez na legislação nacional, a necessidade de serviços de educação especial. E em seu artigo 88, garante que "a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961). Portanto, apesar de lembrar das pessoas com deficiência, a LDBEN de 1961 apenas garante um espaço na educação sem fazer referência às especificidades da oferta. Mas a obrigatoriedade escolar na LDB nº 4.024/61, artigo 27, deixa margem para uma possível desobrigação, pois no artigo 30, parágrafo único, item d, a isenta em "casos de doença ou anomalia grave da criança"(BRASIL, 1961). Assim, os pais ou responsáveis por crianças com deficiência não eram obrigadas a matriculá-las na escola.

A LDBEN de 1961 foi alterada dez anos depois pela Lei Educacional nº 5692/71, determinando, em seu artigo 9º, que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados "deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação"(BRASIL, 1971).

Destacamos, portanto, que quanto ao atendimento à pessoa com deficiência na escola, a Lei 5692/71 contradiz a Lei 4024/61, pois enquanto esta previa o direito à educação dentro do sistema geral de ensino, a Lei 5692/71 reforça o atendimento aos alunos com deficiência fora do ensino comum, em salas e escolas especiais. Alguns autores (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2004) entendem que a Lei 5696/71 procurou dividir a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência com o setor privado, permitindo que este exercesse influência na determinação das políticas públicas. Exemplificando essa questão, Jannuzzi (2004) assinala a criação, em 1973, do órgão federal ligado ao Ministério da Educação chamado Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp. Esse órgão, segundo Jannuzzi(2004), tinha com o objetivo o acompanhamento, a ampliação e a melhoria do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil. O Cenesp, em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), publicou em 1978 a Portaria Interministerial nº 186/78, cujo objetivo consistia em "ampliar oportunidades de atendimento especializado, de

natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social" (BRASIL; MEC/MPAS, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I).

Segundo Jannuzzi (2004, p. 153), em fins de 1970 e início da década de 1980 penetrou no Brasil o princípio de normalização/ integração. Nascido na Dinamarca – em 1959 já estava incorporado à legislação deste país –, tal princípio pretendia uma “integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade”. O princípio da normalização/integração considerava fundamental que os alunos com necessidades especiais fossem inseridos nas escolas regulares. E as salas especiais foram eleitas como o local adequado para esses atendimentos educacionais.

Em 1982, em Assembléia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, indicando que "A educação das pessoas portadoras de deficiência deve-se dar, na medida do possível, dentro do sistema escolar geral" (ONU, 1996, item 120).

E corroborando com esse documento é promulgada, em 1988, a atual Constituição do Brasil, a qual em seu Capítulo III declara que

[...]a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, artigo 205-208).

Também na década de 1980, a Unesco realizou um levantamento em 58 países no qual constatou-se que a educação especial dava-se predominantemente em escolas especiais. Mel Ainscow (1995), consultor da Unesco, averiguou que nas escolas especiais eram atendidos um número reduzido de alunos e que as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas com deficiência não poderia satisfazer-se unicamente nessas escolas. Tal afirmação corrobora com a Declaração de Salamanca (1994), documento este que é tido como o marco na constituição da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil.

A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas

em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Assim, pretende-se otimizar os recursos atingindo um número maior de alunos com deficiência, destacando que as preocupações econômicas foram e continuam sendo determinantes para a adoção de políticas educacionais no Brasil.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que, segundo Aranha (2004), foi escrita com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948. Em seu artigo 2º, a nova LDBEN, ao definir os princípios e fins da educação nacional, determina que esta deve ser igualitária, respeitando a liberdade, garantindo um padrão de qualidade especializado e gratuito a todos sem exceção. Continuando, em seu artigo 4º, a lei garante "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino"(BRASIL, 1996, n.p.).

Pela primeira vez na legislação educacional brasileira, a LDBEN de 1996 traz um capítulo específico para tratar da Educação Especial, o capítulo 5, que estabelece normas e regras para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. No artigo 58, inciso II, a lei defende que "o atendimento educacional será feito em salas, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas salas comuns de ensino regular"(BRASIL, 1996, n.p.).

Portanto, podemos perceber a grande influência do Estado na ampliação da escolarização nas últimas décadas, objetivando que todos aprendam o básico para a inserção no mundo do trabalho. Tal concepção também abrange as pessoas com deficiência, a princípio numa perspectiva integracionista e agora inclusivista. Por conseguinte, a LDBEN de 1996 dá abertura para que a escolarização seja ofertada pelas instituições especializadas, assumindo que a escola comum não está preparada ou apta para receber e atender a toda diversidade de alunos.

Com relação à educação do deficiente intelectual, é interessante notar que o atendimento a essas crianças se intensificou após a urbanização e industrialização do país, ou seja, após os anos de 1920, quando a educação popular passou a ser defendida com bases no movimento escolanovista, incentivando a legislação e a construção de escolas públicas. A

partir de então esses sujeitos são identificados na escola e "excluídos" dela, recebendo atendimento educacional em instituições especializadas. E quanto mais aumentava a oferta de escolarização às camadas populares, mais crescia o número de alunos identificados com deficiência intelectual. Esse aumento pode estar relacionado com "inadequação da escola em relação à sistematização de conhecimentos e/ou operacionalização deles por métodos e técnicas não apropriados, salas superlotadas, problemas de saúde etc., e não diretamente à DM" (JANNUZZI, 2004, p. 131).

A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam "incluir", na educação escolarizada, largos contingentes da classe trabalhadora. Apesar de que o significado estratégico da política educacional, do ponto de vista capitalista, em sua essência não mudou, pois ainda cumpre a importante função conciliadora em tempos de crise de capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação, particularmente em decorrência das contribuições conceituais, diagnósticos e investimentos promovidos pelos organismos multilaterais⁵ e pelas conferências mundiais sobre educação.

1.2 A proposta de inclusão escolar

A educação, organizada sob a configuração de política pública, constitui uma forma de disseminar os valores hegemônicos na sociedade capitalista. As lutas sociais, especialmente da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornaram-se condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria sala. As políticas públicas de educação são resultado do enfrentamento entre as salas sociais e o Estado devido às contradições existentes na sociedade capitalista, ou seja, são criadas ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Assim, percebemos que as lutas sociais é que expressam os caminhos e processos que a política educacional deve assumir.

Portanto, a política educacional constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura garantir as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta das lutas da classe trabalhadora em direcionar seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais.

⁵ Segundo Decicino (2013), organismos multilaterais são organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo de ONU, Unesco, Unicef, FMI, Bird, OMS, etc.

A educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da sala trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria sala e de suas frações. Um território disputado pelas salas sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p. 12).

A partir dos anos 1990 a educação brasileira tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, na perspectiva inclusiva. No entanto, compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo. Na realidade, todo o contexto educacional é monitorado e controlado. Em partes é sugerido a escola exercer sua autonomia, mas por outro há o domínio por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação.

Cabe destacar a presença do Banco Mundial (Bird)⁶ com suas diretrizes que condensam um conjunto de interesses oriundos de diferentes frações da burguesia internacional, por meio de suas políticas estratégicas e suas interferências na área da educação, principalmente no que refere às políticas para a Educação Básica pública. Principalmente a partir de 1990, com o avanço do ideário neoliberal⁷, os caminhos estabelecidos para a educação brasileira têm sido traçados a partir do papel desempenhado pelos organismos multilaterais, formulando diagnósticos da realidade social e educacional e traçando diretrizes para as políticas públicas. Portanto, esses organismos multilaterais, como Banco Mundial, FMI e outros, não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais. Dentre essas reformas, destaca-se a prioridade dos investimentos na Educação Básica, visando uma

⁶ Segundo Michels e Garcia (2014), o Banco Mundial surgiu em 1944 na conjuntura do término da II Guerra Mundial, com o objetivo imediato de cuidar da reconstrução das economias arrasadas e como credor dos países afetados pela guerra. Desde esse período, exerce participação de prestígio na implementação das políticas educacionais nos países "periféricos" ou "em desenvolvimento", sendo o Brasil um dos países em que a educação é financiada e sofre a intervenção dessa organização financeira.

⁷ Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. Nasceu na chamada Escola de Chicago, através dos postulados de dois economicistas, Milton Friedmann e Frederic Hayek, na crise econômica dos anos 1960, com a acusação de ser o Estado o responsável pela crise.

formação estritamente para o mercado de trabalho, em que não há interesse que a escola forme sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento.

A proposta de educação para promover a melhoria do acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino está direcionada, fundamentalmente para a formação básica e, se constitui em pacotes de medidas formulados para os países em vias de desenvolvimento, abrangendo um amplo conjunto de aspectos macro para micro-escolares. Neste sentido, o Banco Mundial não leva em consideração as singularidades, especificidades ou realidades locais, o “pacote é para todo mundo”. Aliás, o Banco por meio da imposição de suas políticas tem demonstrado todo o seu estruturalismo e operacionalmente é uma organização “antidemocrática, não transparente e avessa à participação popular, evitando o acesso dos cidadãos à informação e a sua participação em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedades” (SOARES, 1996, p.26).

Para a manutenção das necessidades econômicas do neoliberalismo, Soares (1996) pontua que houve uma forte expansão do setor privado de serviços, aumentou a demanda por mão de obra mais qualificada, houve a consolidação de novos paradigmas de gestão da qualidade dos produtos e serviços, uma flexibilização das relações e processos de trabalho, uma nova dinâmica de (des)territorialização das unidades produtivas e a disseminação de uma cultura de valorização do consumo.

Mas a preocupação com a pobreza fez o Banco Mundial investir no setor social. A preocupação desta instituição se devia ao abismo existente entre as salas sociais, o que poderia gerar algum tipo de pressão por benefícios econômicos e sociais. A prioridade passou a ser a educação básica. Era preciso

[...] diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Para tanto, recomendam-se medidas voltadas para a privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos públicos deverá voltar-se para o ensino primário, garantindo-se, dentro deste limite inicial, a universalização do acesso à educação (FONSECA, 1997, p. 56).

Assim, a educação é tratada pelo Banco Mundial como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Portanto, é evidente que os interesses neoliberais são incorporados nas diretrizes do Banco Mundial que direcionam os países “em desenvolvimento” ou “periféricos” a adotarem medidas que visem uma ampla reforma educacional, sustentada em alguns pilares como: prioridade para o ensino fundamental; desenvolvimento de processos de gestão voltados para a “qualidade e a eficiência” da educação; condução de reformas dos sistemas educacionais com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas; promoção da descentralização e incentivo à

organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados; convocação de pais e da comunidade para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares; incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não-governamentais (ONGs) como coparticipantes dos processos educativos e das decisões que lhes afetam; mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação básica; definição de políticas e de prioridades baseadas em análises econômicas; e, ainda, ênfase no tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial (TORRES, 1996).

Observamos que, a partir de 1990, a mundialização do capital ampliou as demandas produzidas pela nova ordem econômica e política incorporadas pelos organismos multilaterais, pautando os debates dos fóruns mundiais e nacionais promovidos principalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU). Portanto, além do Banco Mundial já citado anteriormente, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), representando as agências de financiamento, como também os órgãos de cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), direcionaram a política de educação no Brasil.

Amparadas por um falso princípio de promoção do crescimento econômico, foram realizadas reformas estruturais nos países periféricos ou em desenvolvimento. Segundo Soares (1996), essas políticas atendiam, basicamente, às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização e apresentavam cinco eixos principais dos programas formalizados no final da década de 1980 no Congresso de Washington:

[...] 1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 1996, p. 23).

O Banco Mundial possui considerada importância no cenário da política educacional dos anos 1990 no Brasil, considerando a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. Assim, atendendo às necessidades do capital internacional, vem se elaborando, principalmente a partir dos anos de

1990, uma legislação em conformidade com as diretrizes dos organismos multilaterais e com as recomendações e deliberações provenientes de conferências promovidas pelos órgãos de cooperação técnica sobre assuntos centrais para a condução das políticas públicas. Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano Decenal de "Educação para Todos" de 1993, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) criado em 1998, assim como a proposta governamental do Plano Nacional de Educação (PNE), que começou a ser elaborado em 1996, para vigorar no período de 2001 a 2010, expressam avanços e conquistas dos movimentos sociais, mas expõem, também, legislações que acabaram sendo elaboradas atendendo aos interesses dos organismos multilaterais.

Dentre elas, podemos destacar: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca em 1994; a Declaração para o 3º Milênio de 1999; a Declaração de Dakar de 2000; a Declaração de Madri de 2002; Declaração de Santa Cruz de La Sierra de 2004; e, a Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 que foi incorporada ao texto da Constituição Brasileira pelo Decreto nº 6949 de 2009.

Soares (1996) destaca que essas conferências abordaram questões que já constavam na pauta de mobilização e luta dos movimentos sociais brasileiros e que parte das indicações aprovadas também concordou com os interesses desses movimentos, além de conceberem passos importantes para a construção de um reconhecimento, em escala mundial, dos direitos humanos e dos sujeitos sociais envolvidos.

Nesse movimento, é perceptível o aumento das referências à educação especial na perspectiva inclusiva nos textos de políticas públicas nas últimas décadas. Começando pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, "preferencialmente" na rede regular de ensino. Outro documento importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu capítulo V, que trata da educação especial, especificamente o artigo 58 que declara que educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida "preferencialmente" na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades

especiais⁸. Quanto à palavra "preferencialmente" presente nos documentos norteadores das políticas educacionais, Ribeiro (2003) pontua que:

Cabe aqui ressaltar que a palavra preferencialmente, colocada no texto legal, tem provocado uma considerável celeuma, pois a ideia que se propugna é a de uma educação para todos, mas o texto abre flancos para encaminhamentos errôneos, permitindo a exclusão. Por outro lado, os sistemas de ensino, não estão preparados para acolher todos, acabam realmente excluindo os casos que, por sua complexidade, não têm no momento condições de atender, eximindo-se, a escola e os professores, do trabalho de pesquisa e de soluções mais apropriadas (RIBEIRO, 2003, p.47).

Em 2007, após a participação do Brasil na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, o então presidente Lula assinou o decreto nº 6.253 que regulamentou alguns dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Foi inserido ao texto, pelo decreto nº 6571/2008, o artigo 9º que prevê duplo repasse de verba no âmbito do Fundeb. Na prática, os alunos que recebessem o AEE em instituições ou escolas especializadas e estivessem matriculados em escolas comuns seriam contabilizados duas vezes. O Decreto nº 6.571 ficou conhecido como "Decreto do AEE".

Mas este modelo de política criou um campo de tensão entre os defensores da inclusão com manutenção dos suportes mais restritivos (classes especiais e escolas especiais) e os adeptos da política da inclusão mais radical proposta pelo MEC. Durante e após a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, o clima de tensão acirrou-se, gerando manifestações de repúdio dos movimentos sociais e audiências públicas em diversas partes do país, levando à revogação do Decreto do AEE, sendo então substituído pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que em seu artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Continuando, o parágrafo 1º do artigo 14 diz que serão consideradas, para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular de ensino como nas escolas especiais ou especializadas. Este decreto também se baseava na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, porém não radicaliza a proposta de inclusão educacional unicamente com a oferta das salas de recursos como suporte único. Embora a Convenção afirme que o poder público deva estimular o acesso no ensino comum, considera para efeitos

⁸ A partir de 2013, o Artigo 58 da LDB apresenta nova redação, dada pela Lei nº 12.796: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (BRASIL, 2013)

da educação especial as matrículas na rede regular de ensino, em salas comuns ou em salas especiais de escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas.

O referido Decreto nº7.611/11, que permite repassar recursos do Fundeb para financiar também as matrículas em escolas especiais ou instituições especializadas, é considerado um texto que contraria os inclusivistas mais radicais. Acredita-se que assim, repartindo os recursos do Fundeb com as escolas especiais, os investimentos e custeio das escolas públicas ficaram menores.

O debate ficou ainda mais acirrado quando o MEC elaborou a versão preliminar do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020. O documento, composto de vinte metas e estratégias para a Educação, cuja meta 4 trata sobre o Atendimento Educacional Especializado, em sua primeira versão, focava apenas na expansão do atendimento escolar: "universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino". Houve uma ampla mobilização nacional das instituições especializadas liderada pela Federação Nacional das Apaes, convocando todas as escolas especiais de sua rede com a seguinte frase: "Apaes, os inclusivistas radicais estão se mobilizando para convencer os Senadores, formadores de opinião, escolas e universidades que nossas instituições devem acabar. Mobilização já" (FENAPAE, 2011). Pressionado, o MEC propõe novo texto para a Meta 4 do Plano Nacional de Educação:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, salas, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, n.p.).

Para os "inclusivistas radicais"⁹, tal texto representa um retrocesso na garantia do direito à educação, mas trouxe satisfação para as escolas especiais pois ficou assegurado a continuidade dessas escolas. A Fenapae (2014) argumenta que não existe ilegalidade na existência das escolas especiais que atendem há mais de 100 anos às pessoas com deficiência no Brasil. Existe sim, a prestação de serviços especializados de qualidade e reconhecidos pelas pessoas com deficiência que optaram por estudar nestas entidades.

⁹ Inclusivistas radicais é o termo usado pelas Apaes para designar os adeptos da política da inclusão mais radical proposta pelo MEC

Em 25 de junho de 2014, depois de mais de três anos tramitando no Congresso, foi sancionado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, pela Lei 13.005. Há muita crítica sobre tal mudança. O Fórum Nacional de Educação Inclusiva publicou uma nota dia 28/11/2013 manifestando a sua indignação com a Meta 4 aprovada em votação pela Comissão de Educação do Senado Federal, argumentando que o texto se contrapõe ao paradigma do direito e impõe às pessoas com deficiência o modelo de saúde e não o modelo social. Defendem, também, que tal mudança abre uma brecha para que as escolas públicas deixem de oferecer acompanhamento diferencial para os alunos com deficiência, legitima a exclusão dos alunos com deficiência do sistema comum de ensino, permite a triagem de alunos para o ingresso na escola e traz de volta a segregação em escolas e salas especiais.

No Brasil, as racionalidades neoliberais na esfera educacional são objeto de intensas contestações, tendo os governos que recuar diante das dificuldades e dos embates que as medidas oficiais na maioria das vezes suscitam, seja pelo ativismo de esquerda da comunidade científica e dos sindicatos de professores, e/ou pelas dificuldades que essas políticas enfrentam no momento de serem recontextualizadas nas instituições educacionais. No entanto, os mecanismos de regulação e gestão e os regimes éticos aqui descritos têm avançado pelas reformas e governos das últimas décadas (GARCIA, M., 2010, 452).

Assim sendo, para se compreender os direcionamentos do novo PNE (2014-2024), no atual contexto da sociedade capitalista, faz-se necessário entender e refletir os objetivos apontados pelas políticas públicas de educação em atenção aos interesses dos organismos multilaterais. Como já foi pontuada anteriormente, a forte expansão do setor privado de serviços é imprescindível para a manutenção das necessidades econômicas do neoliberalismo. Mas se o que transparece nas políticas educacionais é a intenção de incluir todos os indivíduos na escola comum, então como os interesses dos organismos multilaterais serão atendidos dentro do sistema educacional? Para responder a questão, devemos observar que, desde a década de 1990, o principal desígnio das políticas educacionais é o de transformar o sistema educacional em "sistema educacional inclusivo" (BRASIL; MEC/SEESP, 2005). Partindo deste pressuposto, devemos apreender o conceito de "sistema educacional inclusivo" segundo esses organismos multilaterais.

[...] sistema educacional inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público, quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um

sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5)

Notamos que, segundo o Banco Mundial, o conceito de “sistema educacional inclusivo” é bastante abrangente e envolve tanto o setor público quanto o setor privado. Tal conceito, associado a uma análise documental e exame de microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizados por Michels e Garcia (2014), permite perceber sentidos relacionados ao aprofundamento da privatização da educação nacional no uso político do termo “sistema educacional inclusivo”.

Compreende-se que, na perspectiva defendida pelo Banco Mundial, o “sistema educacional”, tal como é “tradicionalmente definido”, limita a oferta, agora ampliada por um “conceito mais inclusivo”. Podemos perceber no excerto destacado a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado e regido por suas regras, concebida como uma “oportunidade” à medida que as “barreiras” do sistema público são “eliminadas” (MICHELS; GARCIA, 2014, p.164).

Para as autoras, a transformação de sistema educacional em “sistema educacional inclusivo” refere-se menos a democratizar o acesso à educação e muito mais a arraigar a presença de uma lógica privatista na educação. Por outro lado, o sistema educacional inclusivo amplia as oportunidades para as parcerias público-privado na educação, uma vez que permite a inserção de organizações não governamentais. As parcerias são feitas sob a forma de convênios, permitindo que o setor privado receba recursos, por exemplo, do Fundeb. Portanto, o uso político do termo "sistema educacional inclusivo":

[...] contribui sobremaneira para lançar luz nas relações entre os setores públicos e privados, como uma aliança liberal de todas as forças sociais para resolver as questões educacionais. Sobressai, nesse caso, o esforço do capital para adentrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, buscando transformá-la também em objeto do mercado (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 168).

Refletindo por esse prisma, ao analisarmos o desfecho final das discussões em relação à redação do texto da Meta 4 do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024, podemos concluir que o texto aprovado se deu não somente devido à pressão das instituições especializadas, mas principalmente em atenção aos interesses dos organismos multilaterais, deixando evidente que as intenções das políticas brasileiras na área de educação, nas últimas décadas, são de inserir o país na dinâmica de uma sociedade mundializada, adotando os

condicionamentos apontados pelos organismos multilaterais, impondo-lhe uma racionalidade que combina um novo formato de financiamento com a definição de metas, construção de indicadores quantitativos de avaliação e programas com foco bem delimitados em relação aos problemas a serem prioritariamente enfrentados.

Portanto, julgamos importante retomar a trajetória da educação especial no Brasil para melhor entender como se constitui a educação das pessoas com deficiência na atualidade. Pois como diz Antonio Gramsci, "todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado".

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM INOCÊNCIA (MS)

O passado não reconhece o seu lugar. Está sempre presente.
(Mário Quintana)

A educação especial em Mato Grosso do Sul, acompanhando a trajetória de atendimento educacional dos alunos com deficiência no Brasil, "iniciou-se pelas instituições privadas filantrópicas, subvencionadas pelo Estado" (NERES, 2010, p. 71). A autora aponta alguns exemplos: o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (Ismac), em 1957, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1967, e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, em 1979. Segundo Neres (2010), a educação especial na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul iniciou-se oficialmente em 1981 com a criação da Diretoria de Educação Especial, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação.

Inocência, um município de pequeno porte, está localizado na região leste do estado de Mato Grosso do Sul. Segundo dados do IBGE, em 17 de novembro de 1958, Inocência foi elevada à categoria de município e desmembrada de Paranaíba pela Lei Estadual nº 1129, portanto, é um município relativamente novo. Inocência é um dos 79 municípios que fazem parte do estado de Mato Grosso do Sul (MS). O município localiza-se a 337 km da capital estadual (Campo Grande), ao sul da região Centro-Oeste do Brasil, no Leste de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Paranaíba), com uma população estimada de 7.687 habitantes em 2014, segundo o IBGE (2014).

Em 2014, ano em que ocorreu a pesquisa, segundo dados coletados na Secretaria Municipal de Educação, integravam o sistema educacional do município cinco estabelecimentos de ensino da rede pública que ofereciam a educação básica e uma instituição especializada.

No acervo das publicações disponíveis quando da realização desta pesquisa, não foram encontrados apontamentos que fizessem referência à educação especial em Inocência. Desse modo, recorreu-se a fontes primárias e secundárias que, de acordo com Lombardi e Nascimento (2004), são fundamentais na condução da investigação de objetos de pesquisa. Ressalta-se que as fontes são instrumentos que permitem conhecer e acessar, pelo movimento da história, acontecimentos, funcionamento de instituições e sistemas educativos.

Para conhecer como se efetivou o atendimento educacional às pessoas com deficiência no município de Inocência-MS, iniciamos com uma pesquisa exploratória na Secretaria

Municipal de Educação de Inocência, no Nuesp de Inocência e nas escolas localizadas no município. Tal exploração inicial permitiu constatar que, por muito tempo, a escola da rede estadual era a única responsável pela educação especial. Nessa etapa, foi possível levantar a forma da organização da educação especial nas escolas do município e assim delinear os procedimentos para obtenção das informações necessárias para a realização da pesquisa.

Inocência é um município relativamente novo, possui 57 anos de emancipação política. Portanto, é possível encontrar várias testemunhas de fatos e passagens importantes de sua história e, especificamente no nosso caso, da trajetória da educação especial em Inocência-MS. Assim sendo, decidimos por realizar entrevista focalizada, envolvendo um grupo de pessoas ligadas à educação no município e que, direta ou indiretamente, influenciaram as ações das políticas locais de atendimento educacional às pessoas com deficiência e, nesse sentido, podem colaborar para a reconstrução da memória da Educação Especial nesse município.

Segundo Gil (1999), com a entrevista focalizada define-se o foco de estudo, sendo possível delinear os procedimentos para obtenção das informações para a pesquisa com os entrevistados reunidos em grupo. Com a entrevista focalizada, cabe ao entrevistador focar temáticas específicas que vão oferecer um aprofundamento sobre uma determinada situação de investigação. Gil ainda pontua que a entrevista focalizada permite "ao entrevistador focar temáticas específicas que vão oferecer um aprofundamento sobre uma determinada situação de investigação". Neres (2010), que também fez uso desta metodologia em sua pesquisa, pontua que:

Embora seja uma técnica que possibilita ao entrevistado falar livremente sobre um assunto específico, é preciso que o entrevistador elabore um roteiro, assim obterá segurança na coleta de dados, respeitando o interesse temático e a precisão das informações (NERES, 2010, p. 83).

Assim, o uso da entrevista focalizada, no nosso caso, teve como finalidade possibilitar a coleta de informações acerca da história da educação especial no município de Inocência, permitindo uma abordagem mais centrada no objeto de pesquisa.

Para a entrevista focalizada foram convidadas 19 pessoas, das quais compareceram de 11 pessoas, entre elas: professoras que atuaram na sala especial na rede estadual, que exerceram a função de técnica da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (Uiap), que atuaram na sala de recursos da rede estadual e municipal, representantes da Secretaria Municipal de Educação, diretores atuais e ex-diretores das escolas públicas e da instituição

Apae, intérprete de Libras, ex-aluno da sala de recursos, mãe de aluno com deficiência que frequentou a sala de recursos, pessoas responsáveis pela fundação da Apae no município, professores e coordenadores pedagógicos da Apae, técnica do Núcleo de Educação Especial (Nuesp) e professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais das redes estadual e municipal. Objetivando manter sigilo quanto à identidade dos participantes da pesquisa, optamos por utilizar uma letra maiúscula diferente para cada sujeito ao sinalizarmos os mesmos no decorrer deste trabalho. Assim, as pessoas entrevistadas para a nossa pesquisa receberam a denominação de "A", "A1", "C", "D", "E", "F", "F1", "G", "L", "M", "O", "S", "T" e "V".

Cabe destacar que os profissionais, que por motivos diversos não puderam comparecer à reunião da entrevista focalizada, se disponibilizaram para prestar informações sobre o assunto em outro momento. Procuramos posteriormente três desses profissionais individualmente pois julgamos que teriam informações importantes para nossa pesquisa: a diretora da escola rural e duas professoras que atuam na Secretaria Municipal de Educação.

2.1 A educação especial em Inocência-MS: percursos e singularidades

Foi em 1985, com a criação da primeira classe especial na escola da rede estadual, que teve início a trajetória da educação especial no município de Inocência-MS. Aliás, até o ano de 1992, a rede estadual era a única responsável pela educação em Inocência, que era ofertada por duas escolas: uma em Inocência e outra no distrito de São Pedro, localizado a aproximadamente 25 km de Inocência, que pertence a esse município.

Desse modo, optamos por partir de uma análise da educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul e, no mesmo período, buscar investigar como se dava a aplicação dessas políticas públicas na realidade local.

O início da educação especial em Inocência está diretamente relacionado às ações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação (SED) nos anos de 1980. Essas ações, que foram intermediadas pela Diretoria de Educação Especial, visavam, além da criação de classes especiais em escolas localizadas no interior do estado, a formação das supervisoras de educação especial e de professoras de classes especiais no estado de Mato Grosso do Sul. Segundo Anache (1991), em 1984 havia 82 salas especiais para atendimento ao deficiente intelectual em 32 municípios, sete oficinas pedagógicas em seis municípios (atendendo 68 aprendizes), 19 salas especiais para deficientes auditivos em nove municípios e duas salas de recursos em Campo Grande, para atender alunos que cursavam o ensino comum e que necessitavam de atendimento psicopedagógico complementar.

Em 1985, segundo a técnica do Nuesp de Inocência, começou a funcionar a primeira sala especial na então EEPSG "Visconde de Taunay" (escola da rede estadual), que em 1988 passou a chamar-se EEPSG "Prof. João Pereira Valim" e atualmente denomina-se Escola Estadual Prof. João Pereira Valim. Segundo a técnica do Nuesp, a sala especial iniciou com 15 alunos, dos quais 14 com deficiência intelectual e um com deficiência auditiva.

Aqui em Inocência, eu me lembro que a primeira sala especial começou a funcionar em 1985 na Escola Estadual. Eu dei aula na sala especial por seis anos. Havia apenas uma sala dessas na escola e todos os alunos com problemas eram matriculados nela (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL– O).

Os alunos não possuíam laudo médico ou psicológico que diagnosticassem a deficiência. Os encaminhamentos se davam baseados no histórico de reprovações do aluno na 1ª Série. Os alunos permaneciam na sala especial até conseguirem aprender a ler e escrever, ou seja, quando estavam alfabetizados avançavam para a 2ª Serie na sala comum.

No período, a Escola Estadual era subordinada à Agência Regional de Paranaíba e todo o suporte para funcionamento da sala especial era fornecido pela Equipe de Educação Especial daquela agência, composta por uma psicóloga e uma coordenadora pedagógica.

A Secretaria de educação também não enviava esse material para a escola. Também não tínhamos capacitações para os professores, mesmo para quem atuava na sala especial. Raramente era oferecido curso em Campo Grande. E quando tinha curso ou alguma coisa para fazer na Secretaria de Educação na capital, era muito complicado. As estradas eram todas de terra, quando chovia ninguém passava. Qualquer coisa que fosse resolver fora de Inocência era difícil (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL– O).

Cabe destacar que as ações eram orientadas pelo modelo integracionista, de acordo com política de educação especial no país no referido período. Essa formatação também direcionava a organização da política da educação especial em Mato Grosso do Sul e no município de Inocência, que, a partir de 1985, contava com uma sala especial atendendo, em sua maioria, crianças com deficiência intelectual que freqüentavam vários anos a mesma série sem conseguir progressão na escolaridade, segundo dados coletados nas entrevistas realizadas.

Notamos que os alunos apenas eram matriculados na escola, ficavam segregados em uma sala especial e não desfrutavam de um atendimento educacional especializado, uma vez que no município não havia docentes capacitados e na época, era muito difícil buscar

capacitação em outras localidades devido à localização da cidade. Os professores não sabiam como lidar com os alunos, principalmente os com deficiência intelectual, que frequentavam vários anos a mesma série e sem conseguir aprovação acabavam abandonando a escola.

Em 1989 foi criado o Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (Cedesp) pelo Decreto nº 5.078/89, cujo objetivo era "oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino, pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e com problemas de conduta" (MATO GROSSO DO SUL, 1989a, n.p.).

Por intermédio desses serviços tinha-se o propósito de fortalecer o interior do Estado com ações que se concentravam na Capital, onde havia, inclusive, maior concentração de profissionais, como assistentes sociais, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos, principalmente nas especialidades de neurologia, otorrinolaringologia, oftalmologia e outros especialistas, dentre estes, professores especializados em educação especial (OLIVEIRA, 2004, p. 71).

A criação do Cedesp objetivava expandir o atendimento pelo interior do Estado, assim como melhorar o atendimento na educação especial. Também foram criadas as Unidades de Interiorização da Educação Especial, cujo objetivo era fortalecer a interiorização da educação especial por meio das orientações do Cedesp em regiões de 14 Agências Regionais de Educação, contando com equipes multiprofissionais. As Unidades de Interiorização, quando implantadas, ficavam subordinadas às Agências Regionais de Educação situadas em municípios-polo, escolhidos dentre os maiores, cuja localização geográfica dava mais condições de favorecer os municípios das respectivas regiões.

Um desses municípios-polo era Paranaíba, ao qual também pertencia Inocência. Nas Agências Regionais de Educação foi implantada uma equipe multidisciplinar com lotação de psicólogos, professoras responsáveis pela parte pedagógica e assistente social para o acompanhamento da educação especial pela Agência Regional, com a criação de outras salas especiais para o atendimento da população com deficiência.

Havia a Delegacia Regional em Paranaíba, que depois passou a se chamar Agência Regional. Lá havia uma equipe para dar suporte nas salas especiais. E uma ou duas vezes no ano é que aparecia uma coordenadora e uma psicóloga de Paranaíba para dar assistência e prestar atendimento aqui na escola. Ficávamos sem saber o que fazer (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-F).

Conforme exposto, as escolas da rede estadual de Inocência estavam subordinadas a Agencia Regional de Paranaíba, um dos municípios-polo, localizado a 88,9 km de distância.

Na época, a rodovia que ligava o município de Inocência a Paranaíba não era pavimentada e, devido ao difícil acesso, o atendimento prestado por esses profissionais da educação especial era precário.

Segundo Neres (2002), em 1991 o governo estadual reformulou os serviços de educação especial no Estado, lançando o Programa: “Nova Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul” que se baseava na descentralização do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. O primeiro ato foi a extinção da Diretoria de Educação Especial, criada em 1981, utilizando como argumento que a educação especial deveria ser concebida e promovida no contexto da educação geral. Foi criada então, a “Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais” (Capne), objetivando “promover sempre que possível a integração do PNE no ensino comum” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p.15) e reorganizar os atendimentos ofertados até então.

Ainda em 1991, as Unidades de Interiorização da Educação Especial foram substituídas pelas Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (Uiap’s) por meio do Decreto nº 6.064/91, sendo, então, o município de Inocência contemplado com uma Uiap. Essas unidades tinham como função prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando o atendimento. O objetivo prioritário das Uiap’s, segundo o decreto de criação, era realizar a triagem, avaliação, encaminhamento e acompanhamento nas diversas modalidades de atendimento: ensino domiciliar, ensino itinerante, sala comum com apoio especializado, sala de recursos e sala especial. Percemos que a situação não melhorou com a descentralização das ações da SED em relação à Educação Especial e com a criação da Uiap de Inocência, conforme aponta a entrevistada abaixo:

Quando acabou a Agência regional e nós tivemos que nos virar com a educação dessas crianças com problemas, a situação que já era difícil, ficou ainda pior. Não tínhamos psicólogo na cidade para ajudar nos diagnósticos. Eu participava de capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação em Campo Grande, aí lá eles passavam pra gente as mudanças necessárias, orientações para diagnosticar os alunos com deficiência, como deveríamos proceder as ações aqui na nossa escola. A gente voltava entusiasmada, mas quando deparava com a realidade aqui de Inocência, ficávamos desanimadas. Se as coisas funcionavam era só na capital, aqui não virava, as coisas não fluíam. Nas reuniões na SED eles prometiam que iriam adequar as salas para atender, por exemplo, deficiente auditivo, com revestimento acústico e tudo. Mas tudo não passava de sonho. Acho que eles sonhavam, idealizavam uma educação para as pessoas com deficiência e nos deixavam iludidos também, porque na realidade a situação era bem precária, bem difícil. A educação em si não era prioridade do governo, muito menos a educação especial naquela época (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL–F).

A função das Uiap's era de prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando o atendimento realizado até então pelas Agências Regionais por meio do trabalho de profissionais que deveriam ir às escolas realizar avaliações, acompanhamento e encaminhamento para os serviços especializados ou para as comunidades (NERES, 2006).

Segundo o documento de criação, cada Uiap deveria ter dois técnicos, um pedagogo e um psicólogo que se deslocavam até as escolas estaduais para triagem, diagnóstico, acompanhamento e encaminhamento dos alunos que frequentavam o ensino comum. Mas, sobre esse período de funcionamento da Uiap em Inocência, essa condição não se materializou:

O trabalho era muito difícil, complicado mesmo, pois não havia espaço físico adequado, os profissionais não recebiam orientação, era angustiante, o serviço não fluía, a gente não via resultado. Às vezes participávamos de capacitações na capital, mas quando chegávamos e nos deparávamos com a realidade local, ficávamos desanimadas (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL –O).

A Uiap de Inocência contava apenas com a técnica e as professoras que atuavam nas salas especiais. Não havia psicólogo e outros profissionais da área da saúde para auxiliar nos diagnóstico e serviços prestados. Aliás, não havia esses profissionais no município. Portanto, a situação ficou ainda mais crítica com a descentralização, ou seja, quando se desligou da Agencia Regional de Paranaíba. Entretanto, mesmo diante de todas as dificuldades, houve um grande esforço em diagnosticar e oferecer atendimento educacional especializado aos alunos na escola estadual. Verificamos que houve um aumento significativo de alunos diagnosticados com algum tipo de deficiência, mas muito desses alunos indicados eram aqueles que apresentavam fracasso escolar e não propriamente deficiência. Tal situação é retratada no excerto da entrevista:

O que a gente percebia era que o fracasso escolar foi jogado na educação especial. Todos os alunos com problemas de aprendizagem e até mesmo de comportamento eram jogados para as salas de recursos ou salas especiais. Na educação especial, a tendência era acolher os alunos com dificuldade de aprendizagem na sala especial (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – F).

A literatura evidencia que tal ocorrência não era exclusiva de municípios como Inocência, pois Oliveira (2004) destaca que a situação ocorria em todo o Estado:

Na década de 1980, tomando-se como base nossa experiência de trabalho, qualquer caso considerado problema na escola já era passível de encaminhamento à educação especial, o que superlotava as classes especiais. Essas classes, oficialmente, eram criadas para atender aos alunos com deficiência cujos comprometimentos não lhe permitiam acesso à classe comum, mas não tão acentuados que os indicassem para uma escola especial (OLIVEIRA, 2004, p. 67).

Em Inocência, que na época ainda não possuía uma escola especial, a sala especial deveria atender todos os casos. Mas a escola não aceitava matrícula dos casos mais graves de deficiência intelectual ou múltiplas, sob a alegação de que não tinha um corpo docente preparado, não possuía uma equipe multidisciplinar e o espaço físico não era adequado para atender alunos com comprometimentos físicos ou mentais graves.

Nesse período foi criada a primeira escola da rede municipal em Inocência. Segundo dados coletados no Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional de Inocência "Prof. Olivalto Elias da Silva", a escola municipal foi criada pelo Decreto Municipal nº 12/92, de 02/03/1992, com o nome de Centro Educacional de Inocência, funcionando no antigo prédio da Escola Estadual Visconde de Taunay (INOCÊNCIA, 2013, p. 3-4). Na época, a Secretária de Educação também exerceu a função de diretora da escola até maio de 1992, quando a prefeitura municipal nomeou outra professora para direção da escola. Mediante a Lei Municipal nº 385/95, de 05/09/1995, a escola passou a se chamar Centro Educacional de Inocência "Prof. Olivalto Elias da Silva", nome atual da escola. A escola possui ato de reconhecimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano pela Deliberação CEE/MS nº 4656, de 19/02/1997. O município, até 2014, não contava com Conselho Municipal de Educação instituído, portanto as deliberações partem do Conselho Estadual de Educação.

Em 1995, com a mudança do governo estadual, a nova equipe da SED/MS responsável pela educação especial, através do Decreto nº 8.559, de 23/04/96, reinstalou a Diretoria de Educação Especial que estava ligada à Superintendência de Educação da Secretaria. Essa Diretoria cria, pelo Decreto 8.782 de 12/03/97, o Centro Integrado de Educação Especial (Cieesp) em Campo Grande.

O CIEESP é criado com a finalidade de garantir ao PNE serviços especializados, uma vez que a Diretoria de Educação Especial – DEE entendia que o atendimento ao alunado especial era ainda limitado, devido, principalmente, à falta de instituição pública que realize a avaliação diagnóstica e o atendimento específico aos vários tipos de deficiência. As atividades do CIEESP, através das coordenadorias, poderiam resolver as dificuldades de avaliação e encaminhamento enfrentado pelas UIAP(S) (NERES, 2002, p.7).

Segundo o apontado por Neres (2002), apenas as siglas e os serviços mudaram, pois as dificuldades continuavam. O Cieesp ofertava vários serviços para atender as pessoas com deficiência nas 10 coordenadorias que o compunham: Coordenadoria de vivência em artes, Coordenadoria de atendimento do Deficiente Físico, Deficiente Auditivo, Visual, Mental, Altas Habilidades, Coordenadoria de informática, de prevenção e capacitação, de integração ao PNE no mercado de trabalho e Coordenadoria Integrada. Segundo Neres (2002, p.7) os problemas enfrentados até então eram os mesmos: "falta de técnicos especializados, morosidade no atendimento, grandes listas de espera nos serviços, falta de recursos, situação que encontra lugar comum nos programas gerenciados pelo Estado."

Em 1999, com a mudança de governo, mais uma vez as siglas e os serviços de educação especial sofrem alterações. É criada a Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais em substituição à Diretoria de Educação Especial. As Uiap's e Cieesp's são substituídas pelas Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais ou simplesmente Unidades de Inclusão, como eram chamadas. De acordo com o Decreto nº 9.904, de 11 de março de 1999, foram criadas 77 Unidades de Inclusão em todo o estado, sendo uma na capital e as demais no interior.

Segundo Neres (1999, p. 102), "criam-se órgãos, reformulam-se políticas, mudam-se estratégias de atendimento, seja na área da educação, saúde e trabalho. É como se a mudança de órgãos e de estratégias pudesse resolver o problema da falta de atendimento". Na prática, não se consegue garantir uma educação de qualidade às pessoas com deficiência, podendo verificar, por exemplo, a história de criação e extinção dos órgãos como Cramps (1982), Cedesp (1989), Uiap's (1992) e Cieesp (1997), serviços criados e extintos sem documentação que confirme avaliação e resultados. Com relação às mudanças que ocorrem nas instâncias decisórias, é pontuado por Cordeiro (2003, p. 52) que estas jamais poderiam acontecer sem a participação dos professores e que essas "mudanças acontecem por causa de interesses políticos e econômicos" sem a participação dos demais interessados. Para esse autor, os professores é que respondem na sociedade pelos atos praticados na escola e por cujas "[...] falhas no sistema educacional como um todo" ainda são responsabilizados (ibidem, p.52). Um fato importante apontado por profissionais da educação especial em Inocência é que nesse período atuavam nas salas de recursos professores em fim de carreira que não respondiam mais às exigências na sala de aula comum, conforme aponta a entrevistada:

[...] quando as professoras já não aguentavam mais a sala normal, para não serem readaptadas, lhes era oferecido dar aula nas salas de recursos, pois era mais

tranquilo, tinha poucos alunos matriculados. Mas parece que para os alunos era um castigo, eles não tinham motivação para estudar no período contrário, as aulas eram muito chatas, não havia computador e nenhum recurso para despertar o interesse dos alunos nas salas de recursos. Acho que era por isso que faltavam demais às aulas. A frequência dos alunos era mínima (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTORIA EDUCAÇÃO ESPECIAL–O).

Percebemos que a educação especial não era tratada com a devida importância. Isso se justifica pelo fato de lotarem em uma sala de recurso, que deve usar de técnicas e métodos diferenciados para atender os alunos com deficiência, um professor em final de carreira e que não consegue atuar em sala de aula comum. Frente a essa situação, é possível questionar a qualidade do atendimento prestado aos alunos.

As Unidades de Inclusão estavam ligadas, administrativamente, às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Educação da Secretaria de Estado de Educação. O serviço direcionou-se, a partir de então, às escolas, ficando a cargo dos serviços de apoio realizar os encaminhamentos (salas de recursos, sala especial, ensino itinerante, ensino domiciliar, Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos [CCDT] e salas hospitalares) (GRANEMANN, 2006).

O final da década de 1990 foi marcado pelo movimento da inclusão dos alunos com deficiência na sala comum. Tal orientação passou a ser a tônica das políticas de educação especial nas esferas nacional, estadual e municipal. Esse movimento foi influenciado, principalmente, pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e pela Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (SALAMANCA, 1994). Assim, a partir dos anos de 1990, as ações em prol da inclusão passaram a defender mudanças no ambiente, nas escolas e transformação da sociedade, contrapondo-se aos discursos anteriores que defendiam que o sujeito deveria ser preparado para ser integrado na sua comunidade e na escola.

Ao analisar a realidade do município de Inocência, causa certa estranheza o fato de nesse período, ou mais precisamente no ano de 1998, a comunidade se organizar para criar uma instituição especializada em atender alunos com deficiência intelectual e múltipla, a Apae de Inocência, constituída em 5 de novembro do referido ano. O movimento foi encabeçado por professores da rede estadual, inclusive a técnica da Unidade de Inclusão, uma assistente social, a Secretária Municipal de Assistência Social, a Secretária Municipal de Educação, pessoas da comunidade ligadas ao Rotary Club de Inocência e Loja Maçônica Morada do Sol 1929. Na entrevista focalizada, algumas pessoas que fizeram parte do grupo ao serem questionadas sobre os motivos que as levaram a fundar uma escola especial em tempos de

inclusão, as mesmas relataram que foram motivadas pela precariedade dos serviços ofertados aos alunos com necessidades educacionais especiais pelas escolas da rede pública na época,

Acreditávamos que a criação da Apae seria uma solução para a escolarização das pessoas com deficiência, pois confiávamos que, com a vasta experiência de vários anos de atuação na área da educação especial, a Apae poderia atender satisfatoriamente aos alunos que, pelo grau de comprometimento, as escolas do estado ou do município não tinham condições de acolher (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTORIA EDUCAÇÃO ESPECIAL–F).

Portanto, mesmo com as políticas de inclusão educacional de alunos com deficiência na escola comum, em Inocência a comunidade se organizou para fundar uma escola especial. Um fato importante é que tal iniciativa partiu de professores e pessoas ligadas a órgãos públicos municipais e não de pais de alunos com deficiência. Observamos a angústia de professores e profissionais ligados à educação em relação à escolarização de alunos com deficiência intelectual que não avançam e que apresentam distorção idade-série¹⁰. Vários estudos na área de educação especial (MIRANDA, 1993; KASSAR, 1995; MACHADO; SOUSA; SAYÃO, 1997; GLAT; MULLER, 1999) indicam que grande parte dos trabalhos pedagógicos direcionados a estudantes com deficiência intelectual, na época da fundação das instituições, estava centralizado na incapacidade do sujeito. O trecho registrado abaixo revela essa realidade:

E na escola estadual tínhamos casos de alunos que estavam com catorze, quinze anos ou mais que não saíam da primeira série, Não conseguia aprender nada, não sabiam ler nem escrever nada. A solução era chamar a família e sugerir matricular na Apae, porque eles atrapalhavam demais. Nós não sabíamos mais o que fazer. (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTORIA EDUCAÇÃO ESPECIAL– O).

Assim, um fator determinante para que a comunidade se mobilizasse em prol da criação de uma escola especial em Inocência foi o fato de a rede pública não oferecer condições adequadas para que a inclusão se efetivasse de maneira satisfatória. Os casos de deficiência intelectual eram os que mais angustiavam os profissionais envolvidos com a educação. Sobre esta questão, Glat (2009) pondera:

¹⁰De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos seis anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais (Redação dada pela Lei nº 11.274/2006).

Na medida em que existem indivíduos desviantes... é preciso dar-lhes um destino. Portanto, começa a se formar um outro grupo de indivíduos aos quais a sociedade delega a função de lidar com esses desviantes. Com lidar eu me refiro a entender, explicar, diagnosticar, vigiar, tratar, proteger, etc. e tudo isso na verdade significa controlar esses indivíduos para que fiquem em seu lugar - à margem da comunidade - e não ameacem a estabilidade do sistema, não subvertam a ordem, o *status quo*, a normalidade (GLAT, 2009, p. 24).

No caso de Inocência, havia um quase desconhecimento de causa, pois a grande maioria dos profissionais da educação não sabia como trabalhar com salas heterogêneas, atender às especificidades de cada aluno e atender todos os alunos, inclusive os com deficiência intelectual. Buscaram, portanto, na criação de uma instituição especializada, uma solução para resolver a necessidade de atendimento dos alunos com deficiência intelectual.

Outra questão a ser observada é a morosidade com que as políticas públicas na área da educação especial se materializam e a demora é ainda maior nos pequenos municípios do interior do estado de Mato Grosso do Sul, como é o caso de Inocência. Pela distância da capital e pelo difícil acesso, não havia capacitações para professores da sala comum em relação ao atendimento à diversidade e a grande maioria não teve em sua formação acadêmica disciplinas ou conteúdos relacionados à educação especial.

Observamos que a exemplo do que ocorre em âmbito nacional, e educação especial sempre contou, no Estado, com a parceria público-privado, transferindo ações, tais como: avaliação, acompanhamento, apoio especializado e também recursos financeiros para as organizações não governamentais. No caso da Apae de Inocência, atualmente, é firmada uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e as entidades não governamentais do estado de Mato Grosso do Sul chamado Termo de Cooperação Educacional, cujo objetivo é o “desenvolvimento de ações educativas mediante a cedência de profissionais para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.2). De acordo com o Termo, a SED cede professores para atuar na entidade e esta deve “propiciar aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, matriculados na Rede Estadual de Ensino e devidamente indicados pela concedente, atendimentos clínicos, caso a instituição ofereça esse serviço” (ibidem, p.3). Portanto, o Estado cede professores para as instituições como a Apae e Pestalozzi e, em contrapartida, estas devem prestar atendimento clínico aos alunos da rede estadual, nos serviços da área da saúde disponibilizados por estas.

Após o ano 2000, como é notório também nos anos anteriores, as mudanças realizadas na política da educação especial brasileira refletiram nas políticas da educação especial em Mato Grosso do Sul. De tal modo, em 2005 foi publicada a Deliberação CEE/MS nº

7.828/2005 que “dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 01), assegurando o direito à educação na rede estadual, já a partir de zero ano de idade. A referida Deliberação, em seus direcionamentos, está em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do Decreto nº 6.571/2008, consolidou a política em vigor, o qual destaca a substituição do termo "educação especial" por "atendimento educacional especializado" a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais. Esse documento também garante o financiamento da União, Estados e Municípios para a ampliação da oferta do AEE para os alunos com necessidades educacionais especiais. Tais dispositivos influenciaram a organização dos atendimentos da educação especial em MS e, conseqüentemente, em Inocência, o que culminou, em 2008, com a extinção das salas especiais e salas de recursos e em 2009 houve a implantação de salas de recursos multifuncionais nesse município.

A partir de 2009, por meio do Decreto nº 12.170/2009, as Unidades de Inclusão foram denominadas de Núcleos de Educação Especial (Nuesp) vinculados, administrativamente, às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Estado de Educação. No mesmo ano foi criado o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (Ceespi), com o objetivo de “prestar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial a inclusiva” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 01). São subordinados ao Ceespi: o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e o Núcleo de Educação Especial (Nuesp), cabendo ao NAAH/S criar, de acordo com a demanda, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e, em suas unidades, “identificar, atender, desenvolver e oferecer apoio pedagógico aos alunos com altas habilidades e superdotação, bem como orientar a família e capacitar professores da Rede Pública de Ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 01).

Ao Nuesp cabe criar, em todos os municípios do estado, Núcleos de Educação Especial. Quanto aos objetivos, devem oferecer suporte e promover a articulação e o desenvolvimento das políticas de educação especial da Secretaria de Educação do Estado, podendo encaminhar os alunos da Rede Pública para receber atendimento de instituições públicas e privadas.

Em Inocência, o Nuesp dava suporte pedagógico e técnico a todas as escolas que compõem o sistema educacional do município, inclusive atendia, até 2013, aos alunos das escolas municipais nas salas de recursos multifuncionais, uma vez que a rede municipal de educação inaugurou sua sala de recursos multifuncionais somente no segundo semestre daquele ano. Portanto, observamos que a oferta de atendimento de educação especial nas escolas públicas do município de Inocência ficou a cargo da rede estadual de educação até 2013.

Em 2014, o Nuesp de Inocência atendeu nas escolas da rede estadual 48 alunos, oferecendo os seguintes serviços educacionais especializados: salas de recursos multifuncionais, tradutor/intérprete de Libras, professor itinerante, professor de apoio, material impresso para alunos de baixa visão e capacitações a toda comunidade escolar. Na escola da rede estadual que funciona no distrito de São Pedro não havia, em 2014, sala de recursos multifuncionais, possuía apenas um professor de apoio.

[...] o atendimento é muito limitado, tem uma quantidade razoável de alunos que necessitam de atendimento especializado, mas porque a grande maioria dos alunos daquela escola são oriundos da zona rural e devido à dificuldade de transporte, não frequentam a sala de recursos multifuncionais. E se formos, por exemplo, tirá-los de aulas como Educação Física, que a gente considera menos importante, para que eles frequentem a sala de recursos multifuncionais nesse horário, para os alunos funciona como um castigo. Isso é inviável. Então lá, por enquanto, não funciona a sala de recursos multifuncionais (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL– O).

Nas escolas rurais a situação é ainda mais crítica, pois devido ao difícil acesso não é possível oferecer o atendimento educacional a esses alunos e, conforme foi relatado, "*[...] é muito difícil encontrar profissionais para atuarem na sala normal das escolas rurais, na sala de recursos então, está fora de cogitação no momento*" (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA EDUCAÇÃO ESPECIAL–G). É ofertado, aos alunos da zona rural, o atendimento especializado nas salas de recursos do município, tanto na rede estadual quanto municipal, mas as famílias não trazem no contraturno de aula, alegando dificuldades de condução, uma vez que não há o transporte escolar para este fim.

Verificamos que a estruturação da educação especial na rede municipal de ensino de Inocência é bem recente. De acordo com informações coletadas em 2014 na Secretaria Municipal de Educação, a educação dos alunos da educação especial começou a ser debatida na rede municipal de educação apenas em fevereiro de 2006, quando iniciaram estudos sobre

o Programa "Saberes e Práticas da Inclusão" para professores e Coordenadores da Rede Municipal, Estadual e Particular.

O referido programa refere-se a uma formação continuada que compreendia duas modalidades: a do Ensino Fundamental e a da Educação Infantil. Era uma capacitação composta de 250 horas, que se estendeu durante todo ano de 2006. O programa referia-se a um trabalho que implicava na reestruturação dos sistemas de ensino a partir da capacitação dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos educandos as condições de acesso e, especialmente, com sucesso em salas comuns. Mas, conforme foi destacado na Entrevista Focalizada, o tema ficou restrito às sessões de estudo. Em 2007 abriu-se uma sala de recursos na escola municipal, mas a mesma funcionou até o final daquele ano. O trabalho era muito difícil, não havia suporte da Secretaria Municipal, conforme aponta o excerto da entrevista abaixo:

Eu fui convidada para trabalhar na sala de recursos porque eu tinha terminado especialização em psicopedagogia, então a direção da escola, na época, achava que eu iria conseguir resolver todos os problemas dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental. Até os problemas de indisciplina mandavam para mim resolver. Dei aula nessa sala apenas esse ano. Desisti, pois me sentia angustiada. O trabalho era muito difícil, não havia suporte da Secretaria Municipal. A gente não sabia como ensinar esses alunos. Depois disso eu não quis mais dar aula na sala de recurso. Prefiro a sala normal. Eu quero que meus alunos aprendem, que eles cheguem no final do ano sabendo ler e escrever. E na sala de recurso eles não aprendiam e eu me sentia frustrada (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL–D).

Assim, até 2013, os alunos que necessitavam de atendimento educacional especializados eram encaminhados para as salas de recursos da rede estadual ou eram atendidos pela Apae. No caso dos alunos com deficiência intelectual, eram todos encaminhados para a Apae. O que aconteceu é que muitos desses alunos foram transferidos para a escola especial da Apae, optando em frequentar a instituição m tempo integral.

Em 2014, o Nuesp de Inocência atende todas as escolas públicas do município, portanto foi o único órgão responsável pela educação especial na rede pública de ensino na cidade:

O Nuesp aqui de Inocência é responsável pelas escolas estaduais e municipais. Parece que de uns anos pra cá a gente tem tido mais apoio e as coisas estão caminhando melhor. Nós começamos o ano de 2014 com quatro salas de recursos e quarenta e oito alunos da Escola Estadual JPV, mas devido a transferência de muitos alunos, tivemos que fechar uma dessas salas. No momento tem apenas três salas de recursos funcionando, uma no período matutino e duas no vespertino. A partir do ano passado, abriu uma sala no CEI e os alunos do município não frequentam mais as salas de recursos no estado. Temos uma professora intérprete

em LIBRAS e cinco professores de Apoio na escola JPV e uma na escola JPA, no distrito de São Pedro. O Apoio foi uma experiência que começou no início do ano passado, devido ao pouco espaço físico das escolas, as salas ficaram super-lotadas, com mais de quarenta alunos e com aluno com necessidade educacional especial junto. Entramos em contato com a coordenadoria de educação especial na SED que sugeriram a contratação de professores de Apoio para auxiliar os alunos com deficiência e servir de elo de ligação entre a sala comum e a sala de recursos. Essa foi uma experiência que deu certo e continuamos com os Apoios em 2014, mesmo tendo resolvido o problema do espaço físico na escola (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL– O).

Os profissionais que atuam na educação especial em Inocência, na escola da rede estadual, apontam que nos últimos anos houve um avanço significativo quanto aos atendimentos educacional às pessoas com deficiência, acompanhando as definições da política de inclusão escolar:

É mesmo, este ano melhorou muito. Com as salas de recursos multifuncionais funcionando no mesmo prédio da escola estadual, houve uma maior aproximação entre os professores da educação especial e os demais professores da escola, inclusive até da coordenação e direção da escola. Ficávamos muito distantes. Parecia que não fazíamos parte da mesma escola e do mesmo sistema de ensino. Eu sinto que temos que trabalhar em conjunto, os professores das salas de recursos com os professores da sala normal. É unindo forças que a gente consegue melhorar o atendimento, avançar com essas crianças escola (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL– S).

Em 2014, escola da rede municipal atendia quatro alunos na sala de recursos multifuncionais, que iniciou suas atividades somente em 14 de julho. Durante todo o mês de novembro a sala não funcionou, pois a professora estava de licença médica. Para atender a um aluno com surdez, a escola possui uma profissional que atua como Instrutora Mediadora em Libras. Também é contratado professor itinerante sempre que necessário, ou seja, quando algum aluno apresentava licença médica superior a trinta dias.

Observa-se que o atendimento educacional às pessoas com deficiência em Inocência ainda está em processo de implementação. Os profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação informaram que na rede municipal não há um órgão responsável para direcionar as ações de educação especial no município. A técnica do Nuesp é quem responde por todos os encaminhamentos e ações da educação especial no município de Inocência. Mas, conforme foi apontado por profissionais que atuam na educação especial no município, houve avanços significativos nos últimos anos com relação ao atendimento educacional às pessoas com deficiência que estudam na rede estadual. Há profissionais que atuam em sala de aula auxiliando os alunos com deficiência, tais como intérprete de Libras, professor de apoio,

além de professor itinerante. São disponibilizados também vários recursos e materiais de apoio a esses alunos.

Na maioria dos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, o atendimento às pessoas com deficiência intelectual iniciou em instituições particulares ou filantrópicas como a Apae, mas em Inocência a situação foi inversa, ou seja, em meio ao movimento nacional de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, iniciou uma mobilização local para fundar uma instituição especializada, a Apae.

Diante do exposto, foi possível constatar que a educação especial esteve presente na história da educação em Inocência, principalmente nas duas últimas décadas, indicando sua constituição, continuidades e descontinuidades no âmbito da política da educação especial de Mato Grosso do Sul. Além dos indicadores apontados por este estudo, o conhecimento construído no seu percurso também possibilitou compreender e registrar como se deu a trajetória da educação especial em Inocência, desde a abertura da primeira sala especial em 1985, até os dias atuais. O estudo permite destacar a necessidade de que os atendimentos educacionais especializados, proporcionados no sistema municipal de ensino sejam materializados de forma a melhor atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

2.2 A fundação da Apae no âmbito da educação especial em Inocência-MS

Na maioria dos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, o atendimento às pessoas com deficiência intelectual iniciou em instituições particulares ou filantrópicas como a Apae, mas em Inocência a situação foi inversa, ou seja, em meio ao movimento nacional de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, iniciou uma mobilização local para fundar uma instituição especializada, a Apae de Inocência.

Acreditávamos que a criação da Apae seria uma solução para a escolarização das pessoas com deficiência, pois confiávamos que, com a vasta experiência de vários anos de atuação na área da educação especial, a Apae poderia atender satisfatoriamente aos alunos que, pelo grau de comprometimento, as escolas do estado ou do município não tinham condições de acolher (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – F).

Conforme consta no livro de registro, a primeira reunião de fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Inocência foi realizada na sede do Rotary Club local, em cinco de novembro de 1998 e contou com a presença de 35 pessoas, entre as quais: professores e pedagogos de Inocência que atuavam na rede pública, profissionais liberais

comerciantes, funcionários públicos e a esposa do prefeito da época, que exercia a função de Secretária Municipal de Assistência Social. Participaram, também, vários membros do Rotary Club e da Loja Maçônica Morada do Sol 1929, além de quatro pessoas ligadas à Apae de Aparecida do Taboado, entre as quais: o presidente daquela Apae e outro membro da diretoria executiva, a diretora pedagógica e uma psicóloga que atuava também naquela entidade. No mesmo dia da fundação, realizou-se a eleição da diretoria executiva, escolhendo o primeiro presidente da Apae de Inocência, um membro do Rotary Club.

Pode causar certa estranheza que pessoas ligadas à educação do município de Inocência, portanto, pessoas informadas das políticas educacionais nacionais e cientes da proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência preferencialmente na escola comum, se organizaram para fundar uma instituição especializada no município, no final da década de 1990. Pautamo-nos em Batista e Mantoan (2006) para clarificar sobre a questão, quando em relação à escola comum, elas pontuam que:

O caráter elitista, meritocrático, homogeneizador e competitivo dessas escolas oprimem o professor e o reduz a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência mental, pois são aqueles que mais amarram o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante disso, a saída encontrada pela maioria desses professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente entenda como ensiná-los (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 12).

Analisando a questão por outro ângulo, Kassar (1998) pontua que o pensamento liberal que seguiu historicamente a organização da educação especial, pautado na crença da deficiência como um problema individual ou familiar, de não adaptação da pessoa com deficiência à sociedade e a falta de comprometimento do Estado com sua educação, atualmente

[...] encontra no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de “parceria”, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (KASSAR, 1998, p. 24).

Portanto, diante da necessidade de buscar alternativas para suprir a falta de atendimento, um grupo, composto em sua maioria por professores, se mobilizou prol da fundação de uma instituição especializada, a Apae, no município de Inocência.

Assim registra-se que em cinco de janeiro de 1999 realizou-se, na sede do Rotary Club, a eleição da primeira diretoria executiva da Apae de Inocência-MS. No documento em que foi registrada a primeira eleição, Ata nº 001/1999, conta a fala do presidente da Apae de Aparecida do Taboado-MS elogiando a iniciativa da comunidade de Inocência de “fundar uma entidade que tanto ajuda poderá prestar a dezenas de crianças e adolescentes de nosso município que estão a crescer e ficar mais velho sem o mínimo atendimento, ficando essas pessoas condenadas a pagar por um pecado que não cometeram” (APAE DE INOCÊNCIA, 1999, p. 2). Nessa mesma reunião, além da eleição da diretoria executiva, foi homologado o estatuto da Apae de Inocência-MS. Os membros da primeira diretoria eram pessoas da comunidade, pais ou responsáveis por alunos com deficiência, alguns professores, membros do Rotary Club e da Loja Maçônica Morada do Sol 1929.

Entre os fins da Apae de Inocência que consta no primeiro estatuto:

a) promover medidas de âmbito municipal que visem assegurar o ajustamento e o bem estar dos excepcionais; [...] c) servir de órgão de articulação com outras entidades do município, que defendam a causa do Excepcional em qualquer de seus aspectos; [...] encarregar-se da documentação e da divulgação das normas legais e regulamentares federais, estaduais e municipais, relativas ao excepcional, procurando provocar a ação dos órgãos competentes no sentido do aperfeiçoamento da legislação; [...] considera-se “Excepcional” a pessoa que se diferencia do nível médio dos indivíduos, em relação a uma ou várias características físicas, mentais ou sensoriais, de forma a exigir atendimento especial com referência à sua educação, desenvolvimento e integração social. (APAE DE INOCÊNCIA, 1999, p. 2-3)

No mesmo estatuto, em seu artigo 4, consta que para consecução de seus objetivos a Apae de Inocência se propõe a cooperar com as Instituições empenhadas na educação, desenvolvimento e integração social do excepcional, além de manter, estimular e auxiliar na criação de cooperativas, de escolas especializadas, oficinas pedagógicas, oficinas protegidas, salas especiais e seções especializadas em entidades públicas e privadas. Era objetivo constante no estatuto conveniar com órgãos públicos federais, estaduais e municipais, bem como solicitar e receber auxílios ou subvenções de órgãos públicos ou particulares. É pontuado por Jannuzzi e Caiado (2013), ao analisar os estatutos das Apaes, que

[...] há um jogo estabelecido: de um lado, há a afirmação do poder da instituição enraizada na família e na comunidade, intransferível ao Estado, que, aliás, solicita sua existência; porém, de outro lado, as verbas concedidas não suprem as reais necessidades, obrigando as diversas unidades a apelarem à caridade da sociedade, o que ocorre desde sua fundação, em 1954 (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 27).

A fundação da escola especial mantida pela Apae, cujo nome é Centro de Educação Professora Alanira Benedita de Carvalho Brito, se deu no dia nove de julho de 1999. O nome da escola foi escolhido em homenagem a uma professora que atuou na rede estadual de educação de 1979 a 1989, quando teve sua trajetória de vida interrompida. Mas são poucas as pessoas na cidade que sabem o nome da escola e a chamam pelo nome da entidade mantenedora, escola da Apae. A própria escolha do nome, ao homenagear uma professora da rede estadual, confirma o fato de que a instituição especializada se deu sob a influência maior de professores tanto da rede estadual quanto municipal, mais do que pais de alunos com deficiência ou outras partes da comunidade. Assim, a Apae foi criada em atenção aos anseios de muitos professores de Inocência-MS. E a partir de então, alunos com deficiência intelectual que apresentavam problemas de distorção idade-série eram encaminhados para a escola especial da Apae, apesar de a mesma, naquele período, ainda não possuir autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar regularmente. Os casos mais graves, como os de múltiplas deficiências, também foram encaminhados para a instituição, apoiados no artigo 58 da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional que diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996, n.p.).

As atividades escolares do Centro de Educação Professora Alanira Benedita de Carvalho Brito iniciaram-se em agosto de 1999. A escola começou a funcionar provisoriamente em uma casa alugada à Rua João Batista Parreira, número 1015, tendo como seu primeiro diretor pedagógico um professor cedido pela Secretaria de Estado de Educação.

O início das atividades foi bastante sofrido, pois a alimentação vinha da Prefeitura Municipal e doações da comunidade, como também os móveis e carteiras para os alunos, sendo que muitos equipamentos tiveram que ser adaptados, principalmente para os que tinham deficiência física. Iniciaram-se as aulas em agosto de 1999 com 12 alunos matriculados. No período ainda não tínhamos autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionarmos como escola especial. Isso dificultava muito nosso atendimento, pois não conseguíamos firmar convênios para receber recursos do MEC. Os recursos da Assistência Social também dependiam de documentos como Título de Utilidade Pública Estadual e Federal. Demorou um tempo para a Apae regularizar essa parte de documentação (ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – T).

Pela crescente demanda nessa área e a limitação na atuação das entidades filantrópicas, Neres (1999, p. 100) entende que, mesmo sendo “Subvencionadas pelo Estado e recebendo

doações esporádicas, algumas não têm recursos suficientes para manter e administrar seus projetos”.

A criação da Apae no município foi uma opção de professores e membros da comunidade para melhorar o atendimento prestados aos alunos com deficiência na época, uma vez que os serviços disponíveis nas escolas públicas do município não eram satisfatórios. Mas, o que percebemos é que a instituição, nos primeiros anos após sua fundação, também funcionava precariamente. Quanto ao espaço físico:

A Apae funcionou até 2006 em uma casa alugada, que não oferecia o mínimo de acessibilidade. Havia degraus por todo lado, as portas não eram alargadas e não dava para as cadeiras de rodas entrarem, os cômodos que foram transformados em salas de aulas eram pequenos e também não havia uma área externa para desenvolvermos atividades em grupo ou atividades físicas(ENTREVISTA FOCALIZADA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – A).

Mesmo sem um mínimo de acessibilidade arquitetônica, com espaço limitado e com recursos financeiros insuficientes para manutenção da instituição, assim como para capacitar o corpo docente e demais profissionais, alunos com deficiência intelectual eram encaminhados para a Apae, principalmente oriundos da escola da rede municipal que na época não oferecia nenhum atendimento especializado a alunos com deficiência.

Em 19 de junho de 2006 foi inaugurada a sede própria para funcionamento da escola especial mantida pela Apae de Inocência-MS. Hoje a escola está situada à Rua Jaime David, número 846, e atende 27 alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla. A Apae possui convênios firmados com os governos municipal, estadual e federal dos quais recebe recursos financeiros para a manutenção dos serviços prestados, adequação do prédio às normas de acessibilidade, compra de equipamentos, alimentação e material pedagógico, assim como funcionários administrativos, professores e profissionais da área da saúde cedidos para atuarem na escola especializada. Segue a proposta “Apae Educadora” da Federação das Apaes, cujo objetivo é inserir oficialmente as escolas especiais da rede Apaiana "na estrutura da educação nacional, ofertando educação básica nos níveis de educação infantil e fases iniciais do ensino fundamental, de forma interativa com as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional" (FENAPAE, 2001, p. 28).

Nos documentos encontra-se registrado a preocupação de capacitar os professores em outras localidades, assim como preparar profissionais da área da saúde para atender os alunos matriculados. É constante também o registro da preocupação da diretoria executiva da Apae de Inocência em arrecadar fundos para a manutenção da escola especial, assim como em

regularizar a documentação necessária para firmar convênios com o poder público municipal e estadual para cedência de professores e funcionários administrativos, bem como com o poder público federal para conseguir recursos para manutenção da escola especial. Portanto, essa instituição conquistou os títulos de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal junto às secretarias de Assistência Social municipal e estadual, respectivamente, assim como no Conselho Nacional de Assistência Social. Esses títulos garantem à entidade firmar convênios e conseguir o recebimento de recursos, tanto da educação quanto da assistência social.

A escola especial tem funcionários administrativos, profissionais da área da saúde, professores cedidos pela Prefeitura Municipal de Inocência e professores cedidos pela Secretaria Estadual de Educação. Recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Recebia, também, recursos do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed) até o ano de 2008, quando o programa foi suspenso pela Resolução nº 33, de quatro de julho de 2008, tendo em vista o estabelecido no § 4º do art. 8º¹¹ e no § 2º do art. 9º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007¹². Portanto, de acordo com a legislação, as escolas especiais conveniadas com o poder público passaram a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No estado de Mato Grosso do Sul, as Apaes que declaram no censo escolar que possuem convênio com o poder público estadual, recebem integralmente os recursos do Fundeb repassados pela Secretaria Estadual de Educação, que continua cedendo professores para atuarem nas escolas especiais.

Jannuzzi e Caiado (2013, p. 55) observam que "nas diretrizes gerais do movimento Apaeano, as orientações sempre foram na busca por convênios e parcerias com o setor público e privado", fato observado pelas autoras desde o primeiro estatuto da federação das Apaes.

Em Inocência, os recursos do Fundeb destinados à Apae serviram para reformar e ampliar o prédio da escola especial, afim de adequá-lo aos padrões de acessibilidade. Foram adquiridos, também, recursos tecnológicos de última geração, materiais didáticos e equipamentos para fisioterapia, para academia e para equipar a cozinha da escola. As verbas também foram investidas na melhoria do transporte escolar.

¹¹ § 4º Observado o disposto no parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no § 2º deste artigo, admitir-se-á o cômputo das matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade.

¹² § 2º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Sobre a organização das escolas da rede Apae a partir de 1990, Jannuzzi e Caiado (2013) pontuam que:

Embora a Apae já nascesse sob a ótica da instituição e, cada vez mais, procurasse profissionalizar-se administrativamente, foi a partir da década de 1990 que o foco do crescimento pôde ser constatado no movimento Apaeano e na sua organização gerencial. Ele vai estruturando-se burocraticamente, ampliando meios para garantir sua manutenção. O que refere o contexto desse período histórico, ante as mudanças do capitalismo cada vez mais globalizado e impregnado de ideologia liberal, com encolhimento maior do Estado e diminuição de subsídios. Mudanças que também afetam a sociedade civil, restringindo as doações particulares, apoio procurado pela Apae desde seu início e, desde então, condicionado aos resultados e pautado pela "produtividade e racionalidade", implicando a profissionalização da administração educacional (JANNUZZI;CAIADO, 2013, p.59).

É notório que as despesas para manutenção de uma escola especial são grandes e que sem o auxílio de recursos oriundos do poder público é impossível manter os atendimentos assistenciais, de saúde e escolarização dos alunos com deficiência nessas escolas. E, mesmo diante dos progressos na regulamentação da legislação garantindo direitos sociais com o Estado assumindo a educação especial, a Apae de Inocência segue propondo uma escola especial que possui autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionamento da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade educação especial até julho de 2017, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011.

Na ocasião do levantamento dos dados para este estudo, visando oferecer o atendimento educacional especializado, a escola possuía autorização do Conselho Estadual de Educação para ofertar escolarização nas modalidades Educação Infantil para alunos dos seis meses aos cinco anos, Ensino Fundamental para alunos dos seis anos aos 14 anos e Educação Profissional para alunos a partir dos 14 anos. Também mantinha em funcionamento Informática Educacional, Oficina Terapêutica e Educação Física para todos os alunos.

A instituição Apae é a mantenedora da escola especial Centro de Educação Professora Alanira Benedita de Carvalho Brito e do Centro de Atendimento Educacional Especializado, conforme Resolução CNE/CEB nº 04/2009. A escola possui autorização do Conselho Estadual de Educação para ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Ano. Além da escolarização, é ofertado o Atendimento educacional especializado aos alunos da instituição e aos alunos de outras escolas que optarem por frequentar a instituição em período contrário ao da aula na escola comum. Portanto, assim como nas escolas comuns de Inocência, a escola da Apae também tem a escolarização organizada em nove anos. Os alunos são divididos em quatro turmas para a escolarização: no período matutino estão o 3º Ano "A"

e 2º Ano "A", no período vespertino estão as turmas do 2º Ano "B", 2º Ano "C" e 3º Ano "B". No ano de 2014, a escola não possui alunos matriculados na Educação Infantil e nos demais anos do Ensino Fundamental. No período contrário ao da escolarização, os alunos frequentam as oficinas, as atividades físicas e os atendimentos multidisciplinares. Há dois alunos inseridos no mercado de trabalho que são monitorados pela professora da Oficina Profissionalizante.

Com relação à estrutura física, funciona em prédio próprio, onde: há três salas de aula amplas e com climatizador de ar em todas elas; além do banheiro administrativo tem banheiro masculino e feminino adaptados para uso dos alunos; possui cozinha e um amplo refeitório; sala para atendimento de fisioterapia e fonoaudiologia; há uma academia equipada com diversos aparelhos para uso dos alunos; tem uma sala – a sala de tecnologias – com ar condicionado e 12 computadores destinados às aulas de computação; além das salas destinadas à coordenação, direção e secretaria da escola, o prédio possui uma área coberta com mais de 150m² destinada às atividades coletivas (recreação e jogos); há uma área aberta reservada ao cultivo de hortaliças e ervas medicinais; e, tem uma sala com um espaço coberto em volta, designada para a Oficina Profissionalizante. Não possui área poliesportiva, mas é utilizado o ginásio de esportes localizado próximo a escola para as aulas de Educação Física e treinamentos esportivos.

A instituição possui vários equipamentos e recursos tecnológicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem: lousa digital, computadores, projetor interativo, projetor multimídia, três televisores de 42' a 55', aparelho de som, DVD e notebooks. Possui também vários jogos educativos e equipamentos esportivos. O material escolar e uniforme dos alunos é fornecido gratuitamente aos mesmos. A instituição possui dois automóveis de passeio e um veículo utilitário para o transporte de todos os alunos de suas residências até a escola.

Em relação à equipe pedagógica, possui cinco professoras que atendem em período integral na instituição, uma coordenadora e uma diretora. Toda a equipe possui Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização em Educação Especial ou Psicopedagogia. Também participam constantemente de capacitações ofertadas pela rede Apaee, assim como cursos de formação, palestras e seminários que são disponibilizados às professoras, diretora e coordenadora.

Os alunos da instituição participam de jogos estudantis locais, assim como de jogos regionais das Apaees que são realizados anualmente. Participam também do Festival Regional Nossa Arte, com apresentação de teatro, danças e artesanatos. No âmbito local, os alunos são convidados para participar de vários eventos das escolas comuns como Feira de Ciências,

Festa Junina, Jogos Estudantis e vários projetos organizados pela Secretaria Municipal de Educação que envolvem todas as escolas da cidade. Assim, diante desta estrutura organizacional descrita, que é parte significativa do contexto vivenciado pelos sujeitos da pesquisa, se deu a coleta dos dados do presente trabalho, organizados no próximo capítulo.

Neste trabalho, não descrevemos a estrutura organizacional das outras escolas que estiveram presentes na trajetória escolar dos sujeitos desta pesquisa, pois sabemos que não são mais as mesmas vivenciadas por eles. Com toda certeza, essas escolas passaram por reformas e ampliações na estrutura física e o corpo docente também mudou. Algumas escolas também foram desativadas, como é o caso de algumas escolas rurais. Assim, se o contexto vivenciado pelos alunos com deficiência intelectual ouvidos nesta pesquisa mudou, acreditamos não ser necessário descrevê-los na atualidade. Portanto, basta observar a fala dos sujeitos e buscar por características presentes nos espaços escolares vivenciados.

Como na maioria das escolas da rede Apae, no Centro de Educação Prof^a Alanira Benedita de Carvalho Brito é desenvolvido o Programa de Apoio à Inclusão Escolar (Paie) por meio do qual os alunos considerados aptos são encaminhados às escolas do ensino comum e são acompanhados por uma professora da escola especial que orienta professores, gestores e demais funcionários da escola sobre as necessidades específicas dos alunos. O Paie atende alunos de 04 a 14 anos. Mas, na ocasião desta pesquisa, apenas uma aluna estava inserida no programa, uma vez que os demais alunos da escola possuíam idade superior a 15 anos.

A Apae de Inocência promove o atendimento com profissionais da área da saúde (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo) aos alunos matriculados na instituição especializada, assim com os alunos das escolas estaduais e municipais, em atenção ao Termo de Cooperação firmado com as Secretaria Estadual de Educação e Prefeitura Municipal, ou seja, são cedidos professores para atender na instituição e em troca a Apae oferece os atendimentos na área da saúde aos alunos das escolas públicas. Nesse sentido, Neres (2010) pontua que a presença marcante das instituições não governamentais na história da educação especial constitui tanto a organização como o financiamento de parte das despesas com a educação especial, como serviços médicos e terapêuticos, além de oportunizar o atendimento da necessidade e ocupação.

O objetivo principal da Apae de Inocência, garantido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola especial, é promover ações pedagógicas que visam proporcionar a inclusão das pessoas com deficiência intelectual e múltipla na sociedade, criando, portanto, oportunidades que favoreçam o alcance da autonomia intelectual, moral e social de seus alunos. Portanto, a Apae objetiva garantir a inclusão social dos alunos com deficiência

intelectual e múltipla, quer encaminhando para a escola comum ou inserindo no mercado de trabalho.

Como o maior número de alunos que frequentam a Apae de Inocência vem de um encaminhamento das escolas comuns, principalmente da rede municipal, podemos traduzir como um pedido de socorro para aqueles alunos que a escola não estava conseguindo atender ou não estava "dando conta". Sobre esses alunos encaminhados, podemos afirmar que todos eles traziam um histórico de reprovações nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que a escola deposita no aluno a responsabilidade pelo seu fracasso.

Nos últimos anos têm se firmado uma grande parceria entre a escola da Apae e a rede municipal de educação, apesar de que sempre houve um bom diálogo entre a instituição e as escolas tanto da rede municipal como estadual. Esse entrosamento, além de ter proporcionado troca de experiências entre os professores e demais profissionais da educação, também favorece a inclusão dos alunos da Apae e a quebra de preconceitos. Isso porque muitos eventos, projetos e atividades extraclasse são realizados em conjunto com as outras escolas (exemplo: Jogos Estudantis, Festa Junina, Desfile Cívico, Projeto Meio Ambiente, Projeto de Reciclagem, Feira de Artesanato, etc.). Assim, em Inocência, a Apae procura, juntamente com a comunidade escolar do município, repensar a maneira de como conceber o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, levando em conta as políticas educacionais, mas também acreditando que a inclusão escolar não ocorre somente na escola comum e que a instituição especializada também pode ser inclusiva.

Mas, se a comunidade de Inocência criou uma instituição especializada que oferece escolarização a alunos com deficiência intelectual e procura inseri-los na sociedade, isto não isenta o poder público da obrigação de ofertar uma educação pública de qualidade a esses alunos.

Diante do que reafirmamos, nossa compreensão é a de que a educação escolar deve ser política pública social, portanto, sob a égide do Estado, com atendimento integral. Apenas um sistema público de educação atingirá todas as camadas sociais. Se a sociedade civil se organiza para criar instituições especializadas, isso não isenta o Estado da responsabilidade com a educação pública de qualidade e para todos (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 63).

Entretanto, mesmo diante das políticas educacionais que afirmam ser dever do Estado para com as pessoas com deficiência a oferta de educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino e confirmam, também, que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2011), a rede municipal de ensino possuía

apenas uma sala de recursos multifuncionais até 2014 que, segundo a diretora da escola, *"funciona precariamente, pois a professora além de não possuir especialização na área, falta muito por motivo de licença médica"*. A diretora da escola municipal também informou que a sala de recursos não funciona e os alunos não são atendidos quando a professora está de licença. Diante do exposto, podemos entender porque mesmo diante das políticas de inclusão, alunos com deficiência intelectual que recebem a escolarização na escola municipal são encaminhados para receber atendimento educacional especializado na Apae e, quando os mesmos apresentam problemas de distorção idade-série, migram em definitivo para a instituição, uma vez que a escola municipal não oferece nenhum atendimento educacional a jovens e adultos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, com base nos dados coletados com os profissionais ligados a educação especial em Inocência-MS durante a entrevista focalizada, a Apae foi criada nesse município tendo como objetivo principal atender os casos de alunos com deficiência intelectual ou múltiplas que apresentavam idade avançada para estudar nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, a pesquisa revela que a escola especial ainda exerce sua função a que foi destinada até a atualidade. Podemos pensar que a intenção da comunidade ao criar esta instituição especializada para prestar atendimento a esses estudantes não foi pensando em excluí-los da escola, pois muitos deles, não conseguiam permanecer na escola comum em função da grande distorção idade série já apontada nesse trabalho.

3 OS CAMINHOS ESCOLARES VIVENCIADOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OUVINDO OS SUJEITOS

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

(Eduardo Galeano)

Para aproximar e sustentar o objeto de estudo aqui delineado, ou seja, a trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual, realizamos um levantamento das pesquisas já realizadas. Privilegiando a metodologia como critério de seleção dos trabalhos, buscamos por estudos sobre deficiência intelectual/mental que, de algum modo, utilizam-se da voz desses sujeitos como material de análise. Utilizamos os descritores “Inclusão Escolar, Deficiência intelectual, Deficiência Mental, Trajetórias Escolares, Depoimentos de alunos com deficiência” e realizamos a pesquisa na biblioteca eletrônica da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Grupo de trabalho de Educação Especial (GT 15) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal da Paraíba (UFP), da Universidade Regional de Blumenau (Furb), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Tais investigações nos revelaram que Rosana Glat é a precursora no uso desta metodologia, utilizando alunos com deficiência intelectual/mental. Sua tese de doutorado intitulada "Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental", realizada em 1988, originou o livro de mesmo nome cuja versão atualizada foi publicada em 2009.

Após a leitura dos resumos de alguns trabalhos e leitura completa de outros que apresentavam aspectos mais próximos e relacionados com nossa pesquisa, selecionamos os estudos realizados a partir do ano 2000, uma vez que a partir dessa data se intensificaram as políticas de inclusão escolar e, por consequência, as pesquisas envolvendo o tema. Entre os trabalhos encontrados nesse levantamento selecionamos os de Amaral (2004), Kassar (2006), Santos (2006), Garcia, E. (2007, 2009), Veltrone (2008), Gai (2008), Testa (2012), Antunes (2012) e Pereira (2013), pois se aproximavam mais de nossa intenção de pesquisa.

A tese de doutorado de Tatiana Platzer do Amaral, de 2004, intitulada "Deficiência mental leve: processos de escolarização e subjetivação", temo recorte temático centrado no processo de subjetivação da deficiência mental leve, bem como sua produção a partir da perspectiva das egressas das classes especiais para deficientes mentais leves de escolas públicas no estado de São Paulo. A pesquisa em foco caracteriza-se como um estudo de caso, que teve como colaboradoras duas ex-alunas de classe especial para deficientes mentais leves, com idade de 31 e 34 anos, entrevistadas nos anos de 2002/2003. Em sua pesquisa, Amaral (2004) também reuniu documentos de prontuários escolares, bem como produções escritas. Além disso, colaboraram com a pesquisa as mães das entrevistadas.

O artigo de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, sob o título "Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares", procura conhecer e analisar a escolaridade através da memória de adultos que, quando crianças, foram considerados "deficientes mentais" e, portanto, passaram por experiências educacionais diferenciadas. Em seu trabalho, Kassar (2006) entrevistou ex-alunos de classes especiais para deficientes mentais. Ela parte do pressuposto de que a memória é socialmente construída e os discursos formam-se nas relações sociais para analisar os depoimentos que são comparados com documentos escolares e depoimentos de professores dessas classes especiais. Os depoimentos dos adultos (ex-alunos) e dos professores foram tomados em diferentes tempos: os de ex-alunos foram recolhidos recentemente e tratam de suas memórias escolares e os de professores foram registrados há cerca de 15 anos e referem-se às imagens daquelas crianças, os adultos de hoje.

A tese de doutorado de Roseli Albino dos Santos (2006), com o título "Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais", teve o recorte temático centrado na relação deficiência intelectual e processos de escolarização. O objetivo da pesquisa de Santos (2006) foi compreender e explicar, a partir do relato do próprio sujeito que frequentou classe especial para deficientes mentais, como se constituiu a trajetória escolar e os resultados alcançados no processo de escolarização destes alunos.

O artigo de Edelir Salomão Garcia, cujo título é "Êxito ou fracasso escolar: o papel da classe especial para deficiente mental na visão de ex-alunos", trata de uma retomada aos estudos resultantes de sua dissertação de mestrado que trouxe à tona alguns conhecimentos sobre o percurso escolar de alunos de classes especiais para deficientes mentais na cidade de Corumbá-MS durante a década de 1990, "onde se desvelou quem eram os alunos que frequentavam essas classes e como a educação especial se inseria e se relacionava com o ensino regular" (GARCIA, E.,2007, p.2).

A dissertação de Veltrone (2008), intitulada "A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), buscou identificar, descrever e analisar a percepção dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais a respeito da atual matrícula na classe comum, das interações sociais na escola, dos relacionamentos com a aprendizagem do conteúdo curriculare das expectativas futuras, comparando a experiência de escolarização em classe comum com outros espaços da Educação Especial por eles vivenciados. O estudo de Veltrone (2008) foi desenvolvido em uma escola da rede estadual em que participaram 20 alunos divididos em dois grupos: o primeiro contava com 10 alunos egressos de espaços especializados para estudantes com deficiência e o outro grupo com 10 alunos que eram os respectivos colegas de classe. Além de entrevistas, Veltrone (2008) utilizou desenhos.

A pesquisa de Daniele Noal Gai (2008), "Deficiência mental, escolarização, narrativas: a terceira margem do rio?", teve como foco a deficiência intelectual e os processos de escolarização no ensino comum. O estudo foi desenvolvido com base nas narrativas de dois alunos com histórico de deficiência intelectual que frequentavam os anos finais do ensino fundamental de escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS com o objetivo de conhecer o perfil, as expectativas e as perspectivas desses alunos, assim como analisar os sentidos atribuídos por eles ao processo de participação e escolarização no ensino comum.

Edelir Salomão Garcia também apresentou no IX Congresso Nacional de Educação, em 2009, um artigo intitulado "A passagem pela classe especial para deficientes mentais: (re)fazendo histórias escolares". Seu trabalho teve por objetivo analisar como os alunos avaliavam a passagem pela classe especial como parte de sua trajetória escolar. Garcia, E. (2009) apresenta uma avaliação das práticas e políticas implementadas para a educação dos alunos com necessidades especiais a partir da perspectiva dos próprios alunos.

A dissertação de Fernanda Ambrósio Testa (2012) teve o objetivo de analisar a compreensão de jovens de um Programa Profissionalizante de um Centro de Atendimento

Educacional Especializado em Educação Especial (Caesp) na área da Deficiência Intelectual e Múltipla sobre as trajetórias estudantis e sobre os processos que constituíram as identidades deles. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como sujeitos sete estudantes na faixa etária de 18 a 22 anos no ano de 2010, ocasião em que os dados foram coletados. Testa (2012) coletou os dados por meio de entrevista narrativa, as quais foram agrupadas em cinco categorias: signos, necessidade de intervenção, afetividade, diferenciação e exclusão escolar.

Na tese de doutorado “História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito”, Kátiuscia C. Vargas Antunes (2012) procura compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, pertencente à rede pública estadual do município de Teresópolis, no Rio de Janeiro. O objetivo principal de Antunes (2012) foi compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola comum a partir das histórias de cinco jovens inseridos na rede regular de ensino. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa norteada pelo método da história de vida, segundo os pressupostos de Glat (2009), Augras (2009), Ferrarotti (1993) e outros.

A autora Josiane Eugênio Pereira, em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) no ano de 2013, cujo título é “História, Memória e Educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá/SC, 1955-1970)”, investiga as experiências familiares, educacionais e espaciais que aparecem na memória das pessoas com deficiência intelectual/mental leve e moderada entrevistadas, quando estimuladas a recordar suas infâncias. Também procura, por meio dessas narrativas, perceber indícios do processo de inclusão na sociedade no tempo em que os entrevistados eram crianças. O objetivo geral da pesquisa de Pereira (2013) é analisar os pontos de vista das pessoas com deficiência, investigando o modo como estas lembram e re/interpretam a condição de ser-no-mundo, partindo de uma concepção de infância que os/as considera como atores das próprias histórias. A pesquisa de Pereira (2013) foi organizada a partir de entrevistas com quatro pessoas com deficiência mental/intelectual leve a moderada, na faixa etária entre 55 e 56 anos, com quatro respectivos familiares. O trabalho de Pereira (2013) foi dividido em três eixos, infância, deficiência e memória, nos quais é mostrado que o deficiente intelectual sempre teve o desejo de participar da sociedade, mas que nunca houve a preocupação com a escolarização destes.

Portanto, os trabalhos já realizados, apesar de utilizarem a mesma metodologia empregada em nossa pesquisa, ou seja, ouvir os sujeitos – no caso pessoas com deficiência intelectual –, não apresentam a mesma abordagem que é investigar e desvelar a trajetória de educação e de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual que frequentam uma instituição especializada em tempos de inclusão escolar e buscar, nesses caminhos, os motivos que teriam levado estes alunos a serem encaminhados para a instituição especializada.

3.1 Abordagem, procedimentos de pesquisa e análise dos dados coletados

Para a realização da presente pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa que, conforme descreve Minayo (2010), pode ser definida como:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Assim como Minayo (2010), acreditamos que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Portanto, procuramos entender o fenômeno em estudo, no caso a trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, dos sujeitos da pesquisa, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários dados foram coletados e analisados para que entendamos a dinâmica do fenômeno.

Para a coleta de dados optamos, a princípio, pela entrevista individual semiestruturada, porém não conseguimos obter os dados que necessitávamos, pois os alunos, em sua maioria, ficaram tímidos e retraídos, não respondiam as perguntas e, quando respondiam, eram respostas curtas que não traziam as informações que precisávamos. Assim, optamos novamente pela entrevista focalizada, já realizada para a coleta de dados, sobre a educação especial no município de Inocência. Pois acreditávamos que o fato de os alunos com deficiência intelectual ficarem reunidos em um só grupo para a realização da entrevista iria criar uma relação de interação, um clima de estímulo e aceitação mútua, permitindo que informações fluíssem para a captação dos dados desejados.

Para Gil (1999, p. 120), com a entrevista focalizada é possível ao entrevistador focar

um tema bem específico apesar de "permitir ao entrevistado falar livremente sobre o assunto". O autor também pontua que este tipo de entrevista é bastante empregado com "grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica". Portanto, consideramos pertinente a aplicabilidade deste método para a coleta de dados na realização da pesquisa. E como esperávamos, a entrevista focalizada deixou os sujeitos mais a vontade para falar e expressar suas histórias de vida, que em muitas ocasiões se encontram ou se assemelham.

Sobre este tipo de pesquisa, na qual é dada voz ao sujeito que comumente é excluído, Caiado (2003) aponta que:

Dar voz aos excluídos da escola porque as pessoas deficientes estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles. Em nome deles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos. Nesse sentido, aqui se busca conhecer o que eles têm a contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; quais as lembranças que carregam da escola que frequentaram, do relacionamento com os professores, com os colegas; e sobre essas marcas busca-se conhecer o que pensam da escola inclusiva (CAIADO, 2003, p.44).

Assim, os alunos se sentiram importantes e valorizados em representar a si e aos demais discursivamente, como aluno com deficiência intelectual. E a condição de entrevistado elevou a autoestima dos mesmos. É importante lembrar que eles são mais que um aparato biológico, são seres humanos que fazem parte de uma sociedade, marcados por um tempo e um lugar social. Caiado (2003, p. 45) diz que é comum na educação especial reduzirmos o ser humano "a um corpo e, nesse corpo, a uma ausência biológica, a um erro genético" e assim constroem-se explicações e propostas baseadas na deficiência da pessoa, seja ela física, sensorial ou intelectual.

Portanto, entendemos que refletir sobre a trajetória de escolarização do aluno com deficiência intelectual é refletir sobre os diferentes caminhos que os alunos com deficiência intelectual podem percorrer em nosso país, a partir das condições sociais que os mesmos estão inseridos. Não é possível separar o aluno com deficiência intelectual de sua história de vida. "História marcada pelo tempo vivido, pelo lugar social ocupado" (CAIADO, 2003, p. 45).

Compactuando com Caiado (2003), vale destacar que não se quer negar a deficiência e muito menos minimizar a marginalização social que sofrem as pessoas que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos. Se a deficiência intelectual é uma condição limitadora, porém, as histórias de vida podem desvendar que indivíduos percorrem diferentes trajetórias sociais, mesmo em condições biológicas similares. Portanto, o que pretendemos aqui, por meio da análise das falas dos sujeitos com deficiência intelectual, é buscar elementos que

possibilitem a reflexão sobre suas trajetórias escolares e os motivos que levaram esses jovens para uma instituição especializada em tempos que se apregoam a inclusão escolar preferencialmente na escola comum.

Para a entrevista focalizada, foram selecionados cinco alunos com deficiência intelectual leve, na faixa etária entre 15 a 29 anos e que frequentam a instituição especializada Apae de Inocência. Todos os selecionados passaram por experiência de inclusão na escola comum a partir de 1990 e foram encaminhados por esta para a instituição especializada.

Após a definição dos sujeitos e do instrumento de coleta de dados, passamos para a realização das entrevistas. Em um primeiro momento conversamos com os alunos, ocasião em que explicamos sobre a pesquisa e os convidamos a participar da mesma. Depois da aceitação dos alunos, conversamos com os pais ou responsáveis, explicando-lhes de maneira bem acessível sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tudo realizado de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho de Ética da Plataforma Brasil, pelo qual a pesquisa com seres humanos foi submetida e autorizada.

Optamos pela realização da entrevista na instituição em que os sujeitos estudam por ser um local que eles se sentem familiarizados, pois frequentam a mesma há vários anos. O clima durante a entrevista era de informalidade e descontração. Os alunos, assim agrupados, sentiram-se a vontade e seguros em suas respostas, apesar de que cada aluno teve um comportamento singular durante a entrevista, que foi gravada em áudio e depois transcrita. E objetivando manter sigilo quanto à identidade dos sujeitos, optamos por utilizar uma letra maiúscula diferente para cada aluno ao sinalizarmos os mesmos na transcrição e no decorrer deste trabalho. Assim, os alunos sujeitos de nossa pesquisa receberam a denominação de "G", "V", "B", "J" e "S".

Durante toda a entrevista, que aconteceu na sala de tecnologias da Apae, permanecemos sozinhos no local em que se realizava a gravação. Inicialmente, esclarecemos mais uma vez sobre os motivos da entrevista e sobre a garantia de sigilo da identidade deles. Também informamos que o conteúdo de suas afirmações seria confidencial, isto é, não seria comentado com nenhum outro profissional da instituição ou de outra escola. Também informamos ao grupo que eles não eram obrigados a responder nenhuma pergunta ou falar sobre qualquer assunto que eles considerassem desagradável. Após esses esclarecimentos, ligamos o gravador e iniciamos a conversa sem perguntas pontuais, apenas seguindo um roteiro semiestruturado para não desviar do foco. Solicitamos que contassem sobre suas passagens escolares, das lembranças da escola, objetivando coletar dados sobre suas

trajetórias escolares. Tentamos conduzir a entrevista de forma que eles falassem livremente das lembranças.

Sobre a pesquisa envolvendo as histórias de vida, Caiado (2003) pontua que:

Ao lembrarem, ao falarem sobre as marcas que os constituíram únicos, os entrevistados, na realidade, falam de um tempo que foi constituído por homens reais, falam de um lugar social que foi ocupado nas relações estabelecidas entre esses homens reais. Então, os fatos relatados de sua vida, sua memória individual, trazem o germe de uma memória social, se analisarmos esse relato enquanto parte de uma totalidade formada por múltiplas e complexas determinações (CAIADO, 2003, p. 48).

Desde o início deste trabalho, nossa preocupação, era com aproximação existente entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa. O fato de a pesquisadora exercer a função de diretora pedagógica na instituição pesquisada dificultou a necessidade de um distanciamento que muitos pesquisadores afirmam ser necessário existir, entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, para não comprometer a pesquisa. Mas, tal preocupação se dissipou quando Glat (2009, p. 33) pontuou sobre "importância da qualidade da relação pessoal que se estabelece entre entrevistador e entrevistado", devendo haver uma "identificação e empatia" entre ambos. A autora afirma que não existe "conhecimento puramente objetivo, já que o pesquisador está intimamente implicado no seu objeto de estudo". Portanto, para Glat (2009, p. 33) o entrevistador e o entrevistado "consciente ou inconscientemente se influenciam uns aos outros", não somente pelas palavras, mas também pelo tom de voz, pelos gestos, pela fisionomia, olhar, outros comportamentos ou traços pessoais.

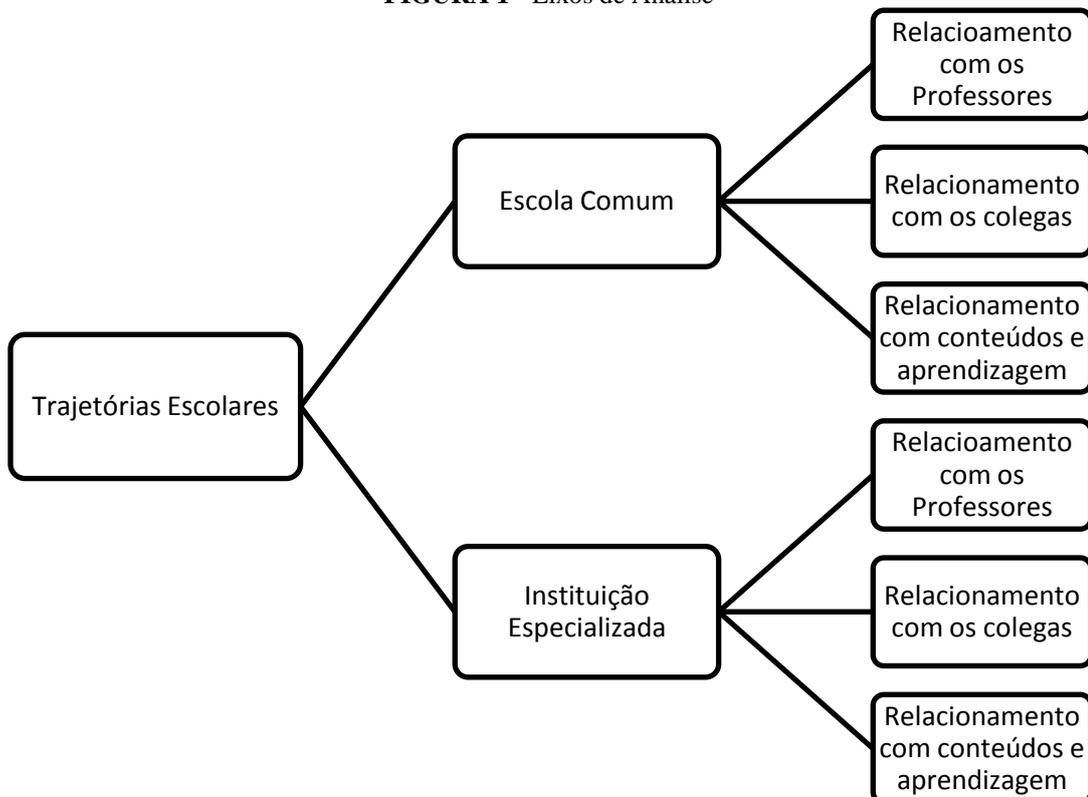
A interferência do pesquisador, então, em vez de ser considerada uma variável não controlada podendo contaminar os resultados da pesquisa, é, ao contrário, a própria essência do método de história de vida [...]. A estrutura geral da entrevista no seio da qual as informações serão recolhidas é determinada não pelo pesquisador através de perguntas padronizadas e predeterminadas, mas, como dito anteriormente, pelo informante; pela maneira com que ele encara e valoriza os diversos aspectos de sua vida (GLAT, 2009, p. 34).

Procuramos fazer pessoalmente a transcrição da entrevista que durou pouco mais de uma hora e levou cerca de sete horas para a transcrição. O fato de fazer pessoalmente a transcrição, palavra por palavra, possibilitou-nos reviver a entrevista e pontuar adequadamente a escrita. Ouvir, digitar e relembrar cada parte da entrevista possibilitou um maior aprofundamento nos depoimentos de cada sujeito que fizeram parte da entrevista. Portanto, consideramos um grande desafio transformar a linguagem oral em escrita. E tal

procedimento é muito importante, pois deve assegurar a formação de um documento a ser trabalhado e analisado pelo pesquisador, como afirma Caiado (2003).

Terminada a transcrição, lemos e relemos todos os dados para que, pelos dizeres dos alunos, pudéssemos identificar os caminhos percorridos por eles e as dificuldades enfrentadas nesse percurso. Buscamos confirmar os caminhos percorridos pelos sujeitos da pesquisa por meio de documentos nas escolas citadas por eles durante a entrevista. Procuramos investigar sobre o relacionamento desses sujeitos com os professores e colegas de classe. Visualizamos as dificuldades, as angústias e as superações com relação ao aprendizado dos conteúdos e atividades desenvolvidas na escola. Enfim, buscamos identificar, nas falas dos sujeitos, informações, pistas ou marcas que de alguma forma revelassem a trajetória e o percurso escolar por eles vivido, com vista a desvelar continuidades e descontinuidades, dificuldades em relação à sua escolarização, tendo como parâmetro as propostas para a educação especial em curso. Com base nessas constatações, delimitamos dois eixos de análise que apresentamos na Figura 1.

FIGURA 1 - Eixos de Análise



Fonte: Elaboração própria

Estruturados os dados para análise da pesquisa, procedemos usando como aporte teórico os estudos de diversos autores já mencionados anteriormente. Além desses procedimentos adotados, ressaltamos que outros caminhos foram sendo construídos quando

da necessidade de mantermos, enquanto pesquisadoras, um olhar distanciado do objeto de estudo. Ressaltamos que, durante a pesquisa, a nossa análise também foi motivada pelos nossos ideais e crenças que incorporamos pelo senso comum ao longo de nossas vivências na escola comum e na instituição especializada.

3.2 Os sujeitos da pesquisa, suas trajetórias e experiências vividas na escola

Os sujeitos desta pesquisa são alunos com deficiência intelectual que frequentam uma instituição especializada e foram eleitos a partir dos seguintes critérios:

- Alunos com deficiência intelectual leve a moderado;
- Alunos com idade superior a 14 anos;
- Alunos que frequentam a instituição especializada há mais de um ano;
- Alunos que frequentaram a escola comum anteriormente.

Atendendo a esses critérios foram eleitos cinco sujeitos, quatro do sexo masculino e um do sexo feminino. Todos frequentam a instituição Apae há mais de cinco anos. Todos moram atualmente na zona urbana do município de Inocência e pertencem a famílias de baixa renda.

É relevante, nesse contexto, conhecer algumas particularidades de cada aluno, como a idade, tempo que frequenta a instituição especializada e a escolarização, ou seja, em que Ano do Ensino Fundamental estão matriculados em 2014. Assim, segue o Quadro 1 apresentando tais informações:

QUADRO 1 - Informações sobre os sujeitos da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	INÍCIO NA APAE ANO - IDADE	IDADE ATUAL	SÉRIE ATUAL
G	2.000 - 15 anos	29 anos	3º Ano EF
V	2.001 - 7 anos	20 anos	3º Ano EF
B	2.008 - 9 anos	15 anos	3º Ano EF
J	2.006 - 15 anos	23 anos	3º Ano EF
S	2.000 - 11 anos	25 anos	3º Ano EF

Fonte: Registro de matrícula na Apae de Inocência-MS/2014.

O aluno "G", segundo sua Ficha de Anamnese Psicopedagógica¹³ anexada ao registro de matrícula, possui baixa visão causada por toxoplasmose, associada à deficiência intelectual de grau leve. Ele estuda na escola da Apae desde o ano 2000 e foi encaminhado pela Escola Estadual, local em que frequentava a classe especial. Conforme registros no Laudo

¹³ Anamnese Psicopedagógica é um documento anexado ao registro de matrícula e corresponde a dados coletados a partir de uma entrevista que o profissional da área da saúde (psicólogo) e/ou educação (pedagogo) realiza com o responsável pelo aluno, em seu primeiro encontro, geralmente no ato da matrícula, tentando relembrar fatos já ocorridos. Este documento é atualizado todos os anos, na realização da matrícula anual.

Psicopedagógico, "G" é um aluno conversador e de amizade fácil, mas durante a entrevista se retraiu e falou pouco. O mesmo documento afirma que "G" está inserido no mercado de trabalho¹⁴ no período contrário ao da escolarização desde 2006. É funcionário registrado de um supermercado local. Durante a entrevista, observamos que ele é um exemplo almejado por alguns colegas da instituição que sonham adquirir sua liberdade financeira por meio do trabalho. O "G" é um dos poucos alunos da Apae que não recebe o Benefício de Assistência Social ao Idoso e ao Deficiente (Loas), pois não abre mão do registro na Carteira de Trabalho (LAUDO PSICOPEDAGÓGICO, 2014).

O aluno "V", segundo dados constante na Anamnese Psicopedagógica, possui deficiência intelectual leve associada a problemas neurológicos que requer o uso constante de medicamentos e especial atenção dos profissionais que atuam na instituição, pois sempre que fica muito nervoso e agitado entra em crise e convulsiona. Mas, quando está medicado e bem de saúde é muito falante. Nas observações da Ficha de Anamnese Psicopedagógica de "V", consta que seu pai separou-se de sua mãe quando ele tinha menos de dois anos e que já foi preso várias vezes por não pagar pensão alimentícia dos filhos. Atualmente, "V" mora com a mãe e um irmão mais velho. Ele possui mais um irmão que é casado e mora em uma fazenda próxima a Inocência. A mãe, atualmente, não possui marido e trabalha de empregada doméstica para sustentar as despesas da casa.

Segundo o Laudo Psicopedagógico (2014), "V" participa de todas as atividades propostas na instituição, a qual frequenta em período integral. "V" ficou bem à vontade e descontraído durante a entrevista e isto favoreceu a coleta de dados, pois ele estimulou os demais entrevistados a também fornecerem suas contribuições. Era "V" que sempre começava a responder as perguntas da entrevista focalizada. Na entrevista focalizada, "V" revelou que sonha em trabalhar e receber um salário. Apesar de receber o Loas, segundo Anamnese Psicopedagógica, ele "cata latinhas" nas horas que não está na escola para, como ele mesmo diz, "[...] para poder comprar umas coisinhas que eu quero".

O outro sujeito da nossa pesquisa é a aluna "B", a única do sexo feminino que participou da entrevista. A Ficha de Anamnese Psicopedagógica de "B" aponta que a mesma possui deficiência intelectual leve, hiperatividade e alguns distúrbios neurológicos que estão controlados com medicação. Segundo consta na Ficha de Anamnese Psicopedagógica de "B", ela foi abandonada pela mãe com menos de um ano de idade. Foi criada pelo pai, mas o

¹⁴ A APAE de Inocência também realiza o trabalho de inserção e acompanhamento dos alunos com deficiência no mercado de trabalho. Possuía, no ano de 2014, dois alunos com deficiência intelectual inseridos no mercado de trabalho.

mesmo faleceu quando "B" tinha apenas quatro anos. A partir de então, "B" passou a ser criada pela tia paterna que, atualmente, é a responsável legal por "B". Segundo registros no Laudo Psicopedagógico (2014, n.p.), "a tia é bastante zelosa e preocupada com "B", comparece na instituição em todos os eventos e reuniões". Em 2008, a aluna foi encaminhada pela escola municipal para o AEE na instituição em período contrário ao de aula. A partir de 2011, "B" passou a frequentar a instituição em período integral, recebendo também a escolarização na Apae. Ela se retraiu no início da entrevista, mas logo ficou descontraída e nos revelou as lembranças de suas passagens escolares.

O "J", conforme registros na Anamnese Psicopedagógica, é um jovem com deficiência intelectual leve e distúrbios na fala. O Registro de Matrícula aponta que "J" era aluno da Escola Estadual e, na época, já estava com 15 anos e frequentava a 1ª Série. Segundo o Relatório de Encaminhamento feito pela Coordenação Pedagógica da Unidade de Apoio à Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais (Uaipne) de Inocência-MS, em 29 de maio de 2003 "à família - recomendamos insistir com os estudos, matriculando-o numa instituição [...]". O relatório também destaca que ele não conhecia o alfabeto, nem cores e nem os números de zero a nove. "É irritado, nervoso, não tem limites no comportamento".

Verificamos que mesmo diante do Relatório de encaminhamento, a família resistiu por três anos em matricular o "J" na instituição. O encaminhamento somente se efetivou no ano de 2006, quando o Conselho Tutelar e a Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude de Inocência foram chamados na escola para intermediar o caso, devido aos constantes problemas indisciplinares causados por "J" na escola (RELATÓRIO DO CONSELHO TUTELAR, 2006). Assim, a partir de 2006, "J" passou a estudar em período integral na escola especial mantida pela Apae, recebendo o AEE na mesma instituição. De acordo com documentos realizados periodicamente na Apae, intitulados Laudo Psicopedagógico, desde o princípio "J" se mostrou cooperativo e melhorou gradativamente nas atividades pedagógicas. Ele se destacou nas atividades esportivas e ganhou troféus e medalhas nas Olimpíadas regionais e estaduais da rede Apae. Segundo o Laudo Psicopedagógico (2014), atualmente "J" está inserido no mercado de trabalho, é acompanhado e monitorado pela instituição, apesar de não frequentar a escolarização desde 2010. Sempre que tem uma folga no trabalho, "J" vai a Apae visitar os professores e amigos que estudam na instituição. E em uma dessas visitas, convidamos para participar da pesquisa e ele prontamente aceitou e compareceu no dia marcado para a entrevista focalizada. Segundo laudo médico, "J" possui articulatórios e gagueira associados. Apesar de constantes terapias com a Fonoaudióloga da Apae, os distúrbios na fala ainda persistem e são bastante

perceptíveis. E, devidos a estes problemas na fala, ele conversa pouco e responde somente o que lhe é perguntado. Durante a entrevista respondeu com poucas palavras, mas de maneira satisfatória o que era questionado.

O Histórico Escolar de "S" aponta que o mesmo estuda na Apae desde o ano 2000, apesar das várias interrupções no atendimento educacional para acompanhar a família que se mudava para a zona rural, ele sempre retornava para a instituição quando a família voltava a morar na cidade. A Ficha de Anamnese Psicopedagógica de "S" revela que ele possui deficiência intelectual leve, não possui nenhum outro problema neurológico associado, portanto, também não faz uso de nenhum medicamento. O documento também pontua que o pai de "S" abandonou a família quando ele tinha apenas cinco anos de idade. "S" mora com a mãe e com a irmã mais velha. Mas ele possui mais dois irmãos que são casados e moram em fazendas na região de Inocência. Segundo a Ficha de Anamnese Psicopedagógica, a mãe de "S" também possui deficiência intelectual associada a problemas neurológicos e depressão, portanto, também recebe assistência da instituição. O Histórico Escolar de "S" revela que ele foi encaminhado para a instituição pela escola da rede municipal. A Ficha de Anamnese Psicopedagógica revela que "S" é um jovem tímido e retraído e tais características também se manifestaram durante a entrevista em que ele respondeu, com poucas palavras, as perguntas a ele dirigidas.

Após conhecermos algumas características particulares de cada um dos alunos com deficiência intelectual que participaram desta pesquisa, buscamos construir os caminhos escolares por eles vivenciados, as dificuldades encontradas, os relacionamentos com colegas e professores, assim como a relação com a aprendizagem. Os dados foram coletados pela fala dos sujeitos e complementados com alguns documentos disponibilizados pela instituição Apae, Secretaria Municipal de Educação e escolas das redes estadual e municipal de Inocência-MS.

3.2.1 Trajetórias escolares

Nesta etapa da pesquisa, os jovens fazem referência às suas vivências escolares no que se refere ao estudo e destacando, também, os momentos de repetência que marcaram seu percurso na escola. Os dizeres emergem de diferentes trajetórias de escolarização, mas que se assemelham em alguns aspectos. A constante mudança de escola é um fato que marca a trajetória de todos os sujeitos pesquisados.

Eu estudei só em três escolas só. Lá no São Pedro eu fiz a primeira série. Eu morava numa fazenda lá perto do Posto Recreio, lá pra aquelas bandas lá. Estudei lá no São Pedro, lá na escola CEI e lá na escola do Estado. Eu estudei nas duas escolas do estado, lá no estado e onde tem a fanfarra hoje. Na velha e na nova (ENTREVISTA FOCALIZADA – “G”).

"G" aponta que não cursou a Educação Infantil, foi matriculado na primeira série quando morava na fazenda. A escola citada pertence à rede estadual e está localizada no distrito de São Pedro. Ele apontou que morava em uma fazenda da região e, portanto, viajava todos os dias cerca de 25 km por estrada não pavimentada para chegar à escola. Na época ele ingressou na classe comum, uma vez que sua deficiência intelectual só foi identificada depois de vários anos de reprovação na 1ª Série. Em 1996, já com 11 anos, "G" estudou na 1ª Série Especial I Grau, na escola da rede estadual localizada em Inocência. No ano seguinte, permaneceu na mesma escola e na mesma série. Em 1998, com 13 anos de idade estudou na escola municipal, também, localizada na zona urbana. Em 1999, retornou para a Escola Estadual e no ano seguinte, em 2000, já com 15 anos, foi matriculado na instituição especializada.

Para facilitar a visualização da trajetória escolar de "G", elaboramos o seguinte quadro:

QUADRO 2 - Trajetória escolar do sujeito "G"

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE								
	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Instituição especializada - Apae									★
Escola Estadual - 1ª série - sala comum								★	
Escola Municipal - 1ª Série - sala comum							★		
Escola Estadual - 1ª Série - Classe especial					★	★			
Escola do Campo - 1ª Série - Classe comum	★	★	★	★					

Fonte: Histórico Escolar/2014

Em relação a sua trajetória de escolarização, "V" diz:

Eu estudei lá no Santo Antônio. Aí quando eu morava lá no Santo Antônio eu ia pra escola de perua ou eu vinha de ônibus para estudar aqui em Inocência também. Aí tinha um motorista que pegava nós também. Aí teve uma vez que eu estudei lá no Vera Cruz também. Então eu já estudei lá no Santo Antônio, lá no Vera Cruz também, lá no João Cirilo também. E eu ia de ônibus todo dia pra estudar lá. O ônibus passava cedo, pegava eu, pegava o "W" e levava pra escola. E assim eu ia. Minha mãe trabalhava lá no Senhor "D". Aí quando não tinha aula pra mim sabe o que eu fazia? Eu ia trabalhar lá no Senhor "D", ajudar a desbrotar pasto. Aí quando tinha aula pra mim, aí eu não podia trabalhar lá no Senhor "D". Aí eu tinha que ir na escola todo dia. Porque eu não podia faltar na escola. Aí minha mãe, pois

nós pra estudar lá no Vera Cruz, ai depois pois nós pra estudar no João Cirilo e depois pois nós pra estudar no Santo Antonio e depois aqui em Inocência mesmo (ENTREVISTA FOCALIZADA – “V”).

Podemos observar que a trajetória de escolarização de "V" tem muitas passagens por escolas do campo, ou seja, escolas localizadas na zona rural. Desde o ano 2001 "V" frequenta a instituição para receber o AEE em período contrário ao da escolarização. Na Ficha de Anamnese de "V" está observado que o atendimento especializado ficou comprometido devido às várias interrupções do mesmo em virtude da mãe se mudar para a zona rural, para acompanhar o esposo. Essa passagem por escolas rurais é lembrada na entrevista focalizada. No Histórico Escolar de "V" observamos que ele começou a cursar a pré-escola com cinco anos de idade, na escola municipal, a qual frequentou até os 13 anos, permanecendo sempre na 1ª Série. No período de 2007 a 2009, a família de "V" mudou-se para a zona rural, período este que "V" frequentou várias escolas do campo localizadas nos municípios de Inocência e Três Lagoas, conforme conta no Histórico Escolar. No ano de 2009, quando tinha 15 anos, a família mudou-se em definitivo para a cidade e "V" foi matriculado no período matutino na escola municipal e recebia o AEE na instituição no período vespertino. Em 2012, a mãe de "V" matriculou-o na Apae em período integral para a escolarização, atendimento educacional especializado e para participar das oficinas profissionalizantes.

QUADRO 3 - Trajetória escolar do sujeito "V"

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE													
	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Instituição especializada - Apae														★
Escola Municipal - 2º Ano - Classe comum												★	★	
AEE - Instituição especializada - Apae														
Escola do Campo - 2º Ano - Classe comum									★	★	★			
Escola Municipal - 2º Ano - Classe comum				★	★	★	★	★						
AEE - Instituição especializada - Apae														
Escola Municipal - 1º Ano - Classe comum			★											
AEE - Instituição especializada - Apae														
Escola Municipal - 1ª Ano - Classe comum		★												
Escola Municipal - Pré III - Classe comum	★													

Fonte: Histórico Escolar/2014

Podemos observar que a trajetória escolar do aluno "V" é marcada por várias mudanças de escola, inclusive escola localizada na zona rural. Observamos, também, várias reprovações do aluno no 2º Ano do Ensino Fundamental.

A aluna "B" relata que estudou somente em uma escola antes da instituição, mas nos dados coletados durante a pesquisa identificamos a passagem em duas escolas. Em 2006 estudou na Educação infantil, Pré III, na escola municipal. Em 2007 repetiu o Pré III na mesma escola. Em 2008 começou a cursar o 1º Ano do Ensino Fundamental na escola municipal, mas pediu transferência para a escola estadual no meio do ano. Em 2009 fez novamente o 1º Ano do Ensino Fundamental na escola Estadual. No ano de 2010 voltou para a escola municipal. Ela frequenta a instituição especializada desde fevereiro de 2008, quando foi encaminhada pela escola municipal para receber o AEE na instituição. Em 2011, com 12 anos, a tia de "B", que é a responsável legal pela mesma, matriculou-a na escolarização ofertada pela escola especial da Apae. Portanto, a partir de 2011, "B" passou a frequentar a instituição em período integral.

QUADRO 4 - Trajetória escolar do sujeito "B"

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE					
	07	08	09	10	11	12
Instituição especializada - Apae						★
Escola Municipal - 1ª Ano - Classe comum					★	
AEE - Instituição especializada - Apae						
Escola Estadual - 1ª Ano - Classe comum				★		
AEE - Instituição especializada - Apae						
Escola Municipal - 1ª Ano - Classe comum / Escola Estadual - 1º Ano - Classe comum			★			
AEE - Instituição especializada - Apae						
Escola Estadual - Pré III - Classe comum	★	★				

Fonte: Histórico Escolar/2014

Outro sujeito da nossa pesquisa, "J", quando solicitado a falar sobre suas trajetórias escolares disse:

Eu estudei lá na escola estadual, só na primeira série (fala de cabeça baixa com tristeza no semblante.) Eu reprovei muito. Sabe, eu não conseguia sair da 1ª série. Aí todo mundo falava que aqui na Apae era bom né, então eu vim estudar aqui.
(ENTREVISTA FOCALIZADA – “J”).

"J" só se lembrou de uma escola em que frequentou antes de estudar na instituição especializada, mas ao buscarmos mais dados, em documentos disponibilizados pelas escolas

do município, constatamos que "J" estudou, também, na escola municipal. Ele iniciou sua trajetória de escolarização em 1997, quando fez o pré-escolar na escola municipal, permanecendo nesta escola e na 1ª Série até o ano de 2003, quando foi matriculado na escola estadual. Mas no ano seguinte voltou para a escola municipal. No ano de 2005 retornou para a escola estadual que a encaminhou para a instituição especializada em 2006, quando ele tinha 15 anos. Em suas lembranças salientam-se as várias reprovações na primeira série.

QUADRO 5 - Trajetória escolar do sujeito "J"

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE									
	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Instituição especializada - Apae										★
Escola Estadual - 1ª série - Classe comum e Sala de recurso na mesma escola									★	
Escola Municipal - 1ª Série - Classe comum								★		
Escola Estadual - 1ª Série - Classe comum e Sala de recurso na mesma escola							★			
Escola Municipal - 1ª Série - Classe comum		★	★	★	★	★				
Escola Municipal - Pré III - Classe comum	★									

Fonte: Histórico Escolar/2014

A repetência marcou a história escolar de todos os sujeitos desta pesquisa, mas observamos que para "J" as marcas ficaram mais acentuadas. Ele se lembra dos vários anos na 1ª Série com tristeza e mágoa, sentimentos manifestados pelo seu comportamento e postura quando fala das reprovações com a cabeça baixa. E o fato de ser encaminhado para a instituição especializada significou uma esperança de aprendizagem e de avanço escolar.

Com relação à trajetória escolar de "S", o mesmo revela: *"Eu estudei no CEI e numa escola lá pra frente do Batuira, na escola da fazenda"*. Ele frequenta a instituição desde o ano 2000, mas seu percurso dentro da instituição sempre é interrompido devido a mudanças da família para a zona rural. Ele revela que estudou em escola rural, assim como na escola municipal. Os dados foram confirmados e constatamos que nos anos de 2000 e 2001 "S" frequentou a escola municipal e a instituição no período contrário para o AEE. Em 2002, quando "S" tinha 13 anos e ainda permanecia na 1ª série, a mãe solicitou a transferência da escolarização para a instituição especializada. No ano seguinte, 2003, "S" estudou em uma escola municipal rural, retornando para a Apae no ano seguinte. Em 2005, "S" mudou-se com a família novamente para a zona rural, estudando em uma escola do campo próxima a fazenda onde morava. Em 2007 a família mudou-se para a cidade de Inocência e "S" foi matriculado

na Apae, permanecendo até o momento presente, frequentando a instituição em período integral.

QUADRO 6 - Trajetória escolar do sujeito "S"

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE											
	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Instituição especializada - Apae												★
Escola do Campo - 1ª série - Classe comum										★	★	
Instituição especializada - Apae									★			
Escola do Campo - 1ª série - Classe comum								★				
Instituição especializada - Apae							★					
Escola Municipal - 1ª Série - Classe comum e AEE na instituição - Apae					★	★						
Escola Municipal - 1ª Série - Classe comum		★	★	★								
Escola Municipal - Pré III - Classe comum	★											

Fonte: Histórico Escolar/2014

Conforme observamos nos quadros apresentados, a repetência marcou a história escolar dos sujeitos da pesquisa, indicando que o fracasso escolar é comum na trajetória de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Este fato fica evidente se atentarmos para a distorção idade-série apresentada por estes alunos, conforme mostrado no Quadro 1 deste capítulo. Os problemas de repetência e defasagem idade-série também foram identificados e analisados em várias pesquisas sobre alunos com deficiência intelectual: Veltrone (2008), Amaral (2004), Santos (2006), Testa (2012), Pereira (2013), Gai (2008) e Antunes (2012). Portanto, este é um problema levantado em várias pesquisas, deixando evidente que a escola ainda não conseguiu encontrar um caminho para incluir efetivamente alunos com deficiência intelectual, pois essa significativa defasagem idade-série contraria os pressupostos da educação inclusiva que preconiza que todos os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino e aprendizagem, devem ser inseridos no sistema regular de ensino com o mínimo possível de distorção idade-série.

A proposta de educação inclusiva implica uma mudança da cultura e organização escolar no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade como lei fundamental da educação e da adoção de procedimentos no âmbito da gestão e da sala de aula que procurem alternativas para proporcionar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Entretanto "a repetência, fracasso escolar e abandono de estudos constitui uma cicatriz que marca a vida escolar de grande parte dos alunos com deficiência" (ANTUNES, 2012, p. 93).

Entre os sujeitos pesquisados, três revelaram que passaram por escolas do campo, ou seja, escolas localizadas na zona rural em suas trajetórias escolares. Tal fato nos remeteu a tese de doutorado de Antunes (2012), que realizou uma pesquisa muito interessante sobre as histórias de vida de alunos com deficiência intelectual de escola rural. A autora buscou por documentos que fizessem referência à inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais nas escolas do campo e não encontrou nenhuma referência. Antunes (2012) cita a Resolução nº 2 de 2008, que dispõe sobre as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, expõe o objetivo da educação do campo como a universalização do acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos das escolas do campo, mas em nenhum momento faz referência à inclusão de alunos com deficiência, da mesma forma que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) "também não faz menção à inclusão nas escolas do campo (ANTUNES, 2012, p. 40)

Considerando que a maioria dos nossos entrevistados passou por escolas do campo, fato justificado uma vez que a agropecuária é a base econômica do município de Inocência e mais de 36% da população vive na zona rural (IBGE, 2014), é preciso um olhar atento a esses alunos que estudam na zona rural. Portanto, devido ao considerável número de alunos com deficiência que estudam em escolas localizadas na zona rural apresentado por Antunes (2012) e confirmado em nossa pesquisa, não se pode negar a esta população os serviços de atendimento educacional especializado a que tem direito. Por conseguinte, é imprescindível que as políticas públicas voltadas para inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns "voltem-se para a realidade das escolas do campo, garantindo aos alunos uma educação condizente com sua realidade sociocultural e suas necessidades educativas especiais" (ANTUNES 2012, p. 41).

Em relação às políticas públicas educacionais voltadas para as escolas do campo, Arroyo (2007) pontua:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007, p. 158).

Uma similitude encontrada nas trajetórias dos alunos entrevistados, mas que foi estabelecida como critério para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, é a passagem pela escola comum antes de serem encaminhados para a instituição que frequentam atualmente. Tal fato nos leva a refletir sobre as políticas de inclusão, pois somente garantir a matrícula dentro das atuais condições do sistema educacional brasileiro não garante o sucesso e a permanência desses alunos na escola comum. Segundo Veltrone (2008, p. 39), "a inclusão escolar é um discurso importado e que precisa ser contextualizado dentro da nossa realidade educacional". E com base em Mendes (2006), a mesma autora pontua que

[...]uma das falhas frequentes das propostas políticas da inclusão escolar têm sido a tendência em tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou preservar padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política (VELTRONE, 2008, p. 39).

Portanto, a política de inclusão escolar deve ser compreendida dentro da realidade local, no caso Inocência, caracterizada por escolas com instalações físicas insuficientes e inadequadas, classes superlotadas, escolas situadas na zona rural com difícil acesso e sem sala de recursos, corpo docente cuja formação deixa a desejar, desvalorização do magistério municipal que conta com salários muito abaixo do piso nacional para o magistério, não possui atendimento educacional especializado nas escolas situadas na zona rural e na escola da rede municipal urbana esse atendimento é precário e insuficiente. Desta maneira, é preciso contextualizar um projeto de inclusão escolar dentro das possibilidades de cada região ou local, pois apenas garantir a matrícula dos alunos com deficiência intelectual na escola comum é insuficiente. A escola comum deve se adequar para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiência.

Portanto, enquanto o sistema escolar não buscar superar a condição de fracasso na qual muitos alunos com deficiência intelectual se encontram, através de práticas pedagógicas diferenciadas para atender às suas necessidades e especificidades, o resultado é fatal: crianças e jovens com deficiência intelectual, e nesse quadro podemos incluir também os alunos sem deficiência, continuarão relatando histórias de repetência, de não adaptação e de fracasso escolar. Esses sujeitos continuarão repetindo de diferentes maneiras, em futuras pesquisas, que não conseguem aprender.

3.2.2 Relacionamento com os colegas

Sobre o relacionamento com os colegas de classe na escola comum, os sujeitos desta pesquisa apontaram que:

-E lá na escola era assim: lá tinha uns meninos lá que ficava me xingando, ficava gritando, xingando minha mãe. Ai eu falava pros outros e pra minha mãe e minha professora também. Eles falavam pra mim meter o pau neles, bater neles também. Aí eu contava pra minha mãe e ela mandava eu bater neles também e eu batia neles. Tinha vez que eu contava pra diretora da escola que eles me xingavam, que xingavam minha mãe e a diretora chamava eles lá e chamava atenção deles. Aí sabe como o menino chama? É "D" o nome dele. Ele estudava na minha sala do segundo ano lá. Ele era pequeno, mas ficava xingando minha mãe. Aí minha mãe falou assim que eu devia bater nele e eu bati mesmo, pra modo ele parar de xingar minha mãe. Aí eu contei pra diretora e ela deixou ele na diretora até na hora do recreio ("V").

-Os colegas até que eram legal, mas eu brigava muito. Todo dia a professora brigava comigo. Eu era brigão demais. Os moleques atentava eu e então eu brigava. Depois eu estudava no CEI e morava na fazenda, aí eu vinha de ônibus. Brigava até dentro do ônibus ("S").

-Eu também gostava de arrumar uma confusãozinha. Brigava com a metade, discutia com os outros. E tinha um monte de colegas que ficavam do meu lado também. Eles falavam: -Oh, não mexe com ele não ("G").

-Eu também brigava. Um dia eu briguei com um menino porque ele puxou meu vestido e eu dei um murro no olho dele. Eu era maior que ele e não ia levar desaforo pra casa. Eu brigava só quando mexiam comigo ("B").

-Era bom, mas briga tinha um pouco. Eu brigava demais lá. Os outros mexiam demais comigo lá. Eu tava quieto no meu canto e eles iam lá e mexiam comigo demais. Aí eu sentava a mão neles mesmo, eu era maior, então chegava o pau ("J").

(ENTREVISTA FOCALIZADA)

Observamos que existiam atritos na relação dos sujeitos desta pesquisa com seus pares na escola comum. Veltrone (2008) pontua que os alunos com deficiência intelectual carregam o estigma da deficiência, da inferioridade e este estigma, estabelecido pela sociedade, "legítima e justifica as agressões que os alunos sofrem no âmbito escolar, já que são percebidos como inferiores aos demais" (VELTRONE, 2008, p. 64).

Antunes (2012, p. 116) também pontua que "o preconceito, o estigma e a marginalização fazem parte da história dos jovens entrevistados", contribuindo para o fracasso escolar dos alunos com deficiência intelectual e, até mesmo, daqueles que não se enquadram por algum motivo ao modelo de aluno ideal que muitos educadores ainda acreditam ser possível existir.

A esse respeito, Glat (2009) demonstrou que, depois da família, os colegas da escola e do trabalho, por exemplo, desempenham um papel importante na vida das pessoas com deficiência. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Goffman (1988), a autora afirma que a natureza de uma pessoa é gerada pela natureza de suas filiações grupais. A maneira como essas filiações acontecem orienta a constituição social dos modos de ser e agir das pessoas com deficiência.

Nas palavras de Glat (2009, p. 98),

Tudo aquilo que é diferente, que sai da rotina, que rompe com a norma (daí o termo anormalidade) causa medo porque ameaça a nossa própria estabilidade [...] O “anormal”, o diferente, o desconhecido, apavora porque nos obriga a mudar nossa maneira de ser. As pessoas que se portam de modo estranho, que são diferentes, colocam outros em situações novas e desconhecidas, nas quais não sabem de antemão como agir.

Nesse sentido, as pessoas com deficiência também reagem com agressividade, como é o caso dos nossos entrevistados, ficam isoladas ou são levadas a associar-se entre si. As falas dos alunos apresentados nesta seção mostram que é importante resgatar a identidade dos alunos com deficiência, considerando-os como sujeitos constituídos não apenas por esta condição, por este estigma. São sujeitos influenciados pelas relações interpessoais dentro e fora da escola, portanto, tem sua personalidade formada pelas relações sociais que estabelecem com o seu contexto cultural e social. Ser aluno é apenas um dos papéis que estes sujeitos desempenham na sociedade, por isso é necessário conhecer quem é essa pessoa com deficiência intelectual, deixar que ela se mostre como ela realmente é e não como a sociedade acredita que ela seja ou como professores acreditam que o aluno com deficiência intelectual seja.

Quando indagados a relatarem sobre a interação com seus pares da instituição, os sujeitos desta pesquisa responderam:

-Aqui eu acho bom. Bom demais ("V").
-Os meninos ficam correndo atrás de mim, brincando de pega-pega ("B").
-Eu gosto de todo mundo, do "F", do "A" e do "G" e "V" também ("S").
-Aqui na Apae eu gosto de todo mundo ("J").
-Só que a amizade com os colegas daqui é diferente da amizade com as pessoas de fora. A amizade de fora é uma coisa e da escola é outra. Eu trato as pessoas daqui do mesmo jeito que eu trato as lá de fora. E as de fora, do mesmo jeito daqui de dentro. Normal. Eu trato como pessoas normais. A pessoa é normal, tudo normal. Eu não critico. E se eu ver alguém criticando eu vou ver porque está criticando aquela pessoa. Eu não gosto que os outros criticam. Eu não gosto que faz chantagem com os outros. Se fizer isso perto de mim eu fico o dia inteiro triste ("G").(ENTREVISTA FOCALIZADA)

Os alunos entrevistados revelaram um bom relacionamento com seus pares dentro da instituição especializada. Mas "G" chama a atenção para o fato de que as pessoas da instituição devem ser tratadas de maneira diferente. Observamos que o discurso socialmente estabelecido sobre a deficiência intelectual e, em alguns casos, incorporado inconscientemente pelas próprias pessoas com deficiência (GLAT, 2009), deixa marcas

significativas nas histórias de vida dos sujeitos. Pode-se dizer que este foi o caso de "G", cuja trajetória escolar foi marcada por vários momentos distintos: sua vivência em uma escola do campo, classe especial para alunos com deficiência intelectual e duas escolas comuns até ser encaminhado para a instituição especializada.

A questão da normalidade destacada na fala de "G" é tratada na pesquisa de Veltrone (2008). A autora afirma que "a sociedade impõe para a pessoa considerada anormal uma condição de desvio" (ibidem, p. 18) que corrobora situações de segregação e exclusão da sociedade contra ela. Portanto, o grupo de pessoas com deficiência intelectual recebeu o *status* de anormalidade em relação aos padrões estabelecidos pela sociedade e, conseqüentemente, "para ele foi atribuído o estigma da inferioridade" (ibidem, p.18) que acaba por delimitar suas potencialidades e limitações que favoreceram e ainda favorecem práticas de exclusão e segregação das pessoas com deficiência intelectual.

3.2.3 Relacionamento com os professores

Os sujeitos desta pesquisa, quando solicitados a falar de seus professores ou professoras na escola comum, em sua maioria pontuou que havia um bom relacionamento:

-Elas me tratavam bem. Até a professora de Educação física me tratava bem. Deixava nós jogar bola no Ginásio de Esportes. Levava nós para brincar lá no Ginásio de Esportes ("V").

-Lá eu estudei com a professora... aquela que foi embora pra Três Lagoas... ah sei, a professora "D". Eu gostava muito dela ("G").

-A professora uma vez puxou minha orelha lá na escola. Mas eu fiz um pouquinho de arte também. Mas depois passou ("B").

-As professora era boa, não brigava comigo não ("J").

-As professoras era boa ("V").

-A professora puxava a orelha na sala ("S").

-As professoras de lá era boa também ("J").

-Todo dia a professora brigava comigo ("S").

-Tinha dia que a professora pegava pelo braço e falava: - Vamos lá pra diretoria agora, você vai ficar lá até bater o sino do recreio. Só saia de lá quando tinha que ir embora, eu heim ("V").

-Lá no CEI eu estudei com a mãe da "E". Eu estudei com a mãe dela. Ela me tratava normal, igual tratava os outros normal, ela me tratava a mesma coisa. Ela não desfazia da gente não. Não desfazia. Aí eu fui estudar com minha tia. Dois anos eu estudei com minha tia "L" ("G"). (ENTREVISTA FOCALIZADA)

A maioria dos entrevistados revelou que gostava da professora, mas alguns disseram que a professora "puxava a orelha", outro disse que a professora era brava. Isso revela que nem todos os professores estão preparados para lidar com a diversidade e heterogeneidade de alunos que entram na escola. Por falta de conhecimento, muitos professores perdem o equilíbrio emocional e se estressam diante de situações que não conseguem lidar e/ou resolver

dentro da sala de aula. Na pesquisa de Veltrone (2008, p. 59), alguns participantes também revelaram que em determinados momentos os professores eram bravos "(no sentido, por exemplo, de gritar muito, de dar ordens ou reprimendas para atos indisciplinados, de dar instruções incompreensíveis e querer que o aluno compreenda, etc.)".

Quanto ao relacionamento com as professoras da instituição que eles frequentam, de modo geral, os participantes afirmam gostar e se relacionar satisfatoriamente com as atuais professoras. Esses dados são exemplificados nas falas a seguir:

-Boa, eu acho as professora daqui tudo boa ("V").

-Aqui a gente aprende mais. A professora é boa também e o ano que vem, se Deus quiser, a gente está aqui de novo, né? ("S").

-É e as professoras, quando a gente não sabe elas ajuda a gente, né ("S").

-Eu não tenho reclamação das professoras não. Elas são tão boazinhas. O relacionamento com as professoras aqui é excelente ("G").

-A professora é boa também. Tem vezes que a tia "M" é meia chatinha, mas eu gosto dela. Tem dia que ela chega meio chatinha, mas depois nós se entende ("B").

(ENTREVISTA FOCALIZADA)

No estudo de Veltrone (2008), uma das suas categorias de análise foi a relação dos alunos com deficiência intelectual com os professores. Em linhas gerais, seu estudo apontou para o fato de que alguns alunos atribuíram ao professor da classe especial qualidades relacionadas ao carinho, à atenção e dedicação.

O fato dos alunos atribuírem mais à professora da classe especial a qualidade de ser boazinha, tanto pode ser reflexo de um melhor preparo para lidar com o aluno com deficiência, quanto também de uma atitude mais benevolente (VELTRONE, 2008, p. 61).

Em nossa pesquisa também observamos, nos relatos sobre as professoras da instituição, as mesmas qualidades descritas na pesquisa de Veltrone (2008) quando os sujeitos expressam: "*professora tão boazinha*" e "*ajuda a gente*". Para Glat (2009), tal característica pode ser explicada pela visão clínica da deficiência em que o aluno visto como qualitativamente diferente dos demais necessita, portanto, de um professor com qualidades diferentes também. Muitas professoras compreendem sua atuação na educação especial como uma missão de vida e, por vezes, acabam se envolvendo emocionalmente com os alunos.

Os relatos apresentados nesta seção apontam que a interação entre os professores ou professoras e os alunos com deficiência intelectual é marcada por situações variadas, revelando que alguns docentes não estão preparados para lidar com esses alunos, enquanto

outros, mesmo com todas as barreiras e dificuldades encontradas, tentam ajudar os alunos, apoiando-os para superarem suas dificuldades.

3.2.4 Relacionamento com os conteúdos e aprendizagens

As aprendizagens, os conteúdos e atividades realizadas nas escolas trilhadas pelos alunos com deficiência intelectual, sujeitos desta pesquisa, são assim relatadas:

-O que eu não gostava era de pintar. De pintar eu não gostava não, porque é só pintar, pintar. Eu gostava mais era de escrever, de escrever na lousa, fazer essas coisas que eu fazia lá, prova, essas coisas. Disso que eu gostava. Lá eles mandava a gente pintar muita coisa. Dava desenho e mandava pintar. Aí mandava outro ainda e eu tinha que pintar e mandava mais desenho e tinha que pintar. Aí depois ela falava: Oh "V", não tem mais desenho não, pode guardar as canetas, não tem mais nada não. Aí eu ficava lá parado, sentado lá na cadeira, lá dentro da sala. Aí tinha dia que eu falava: - Professora, pode ir lá no banheiro? Ai ela falava: Pode ir. Aí eu ia, tomava água, ia no banheiro. Depois eu voltava pra sala e chegava e falava: Professora, dá licença? Ela falava: Pode entrar "V". Não é assim chegar e entrar de uma vez, a gente tem que pedir licença("V").

-Lá eles mandava até pintar os desenhos nas provas que eles davam pra mim. Eu pintava. Aí a professora falava: "V",coloca seu desenho da prova aqui em cima da mesa! Aí eu ia lá e colocava. E ela falava: pode sentar agora. Eu ia e sentava na minha carteira. E sentava direitinho. Eu sentava assim retinho e colocava a mesa pertinho de mim assim e a cadeira ficava debaixo da mesa, assim debaixo da mesa. Aí eu só saía a hora que batisse o sino do recreio ("V").

-Eu não gostava de Ciências. Era o que eu mais odiava. Era muito difícil, gente! Lá nós pintava muito também. Um dia eu enjoei de tanto pintar ("B").

-A minha passava de tudo. Passava de Matemática, passava de assim na lousa e eu pegava o caderno de Matemática e copiava. Tinha dia que ela passava tarefa para fazer em casa, aí eu pegava o caderno e fazia. Ai tinha dia que ela falava: - Oh "V", não é pra faltar porque segunda feira tem prova e não é pra faltar. Eu não faltava não. Eu ia todo dia quando tinha prova. Aí quando eu estiver doente ou tiver com alguma dor assim, aí eu posso faltar. Mas se eu não tivesse nem com dor nem doente, aí eu tinha que ir pra escola. Não podia faltar nunca, tinha que ir pra escola ("V").

-Eu não gostava da prova de Matemática ("S").

-É o que eu mais odeio (no caso se referindo a disciplina de Matemática) ("B").

-O resto eu copiava da lousa e fazia tudo. Aí quando chegava a prova, vixi! Tinha continha que eu também fazia no caderno ("S").

-Tinha ciências que eu gostava. Eu não gostava de Estudos Sociais. Eu gosto de Matemática. A Matemática usa mais é número. Número de contas. É o que eu mais gostava e gosto. Eu gostava de ciências e de matemática. E não gostava de Estudos Sociais ("G").(ENTREVISTA FOCALIZADA)

As falas de "V" e "B" revelam que eles não gostavam de realizar as atividades de pintura que eram passadas constantemente para eles na sala de aula. Supomos que as professoras lembradas por eles se utilizavam desse tipo de atividade para mantê-los ocupados na sala de aula, por ser considerada mais fácil e não necessitar tanto da ajuda ou mediação do professor. Mas, em sua fala "V" revela que realizava prontamente, mesmo desmotivado, as atividades de pintura e que por vezes ficava ocioso até o término da aula.

Copiar da lousa também foi uma atividade lembrada por "S" e "V". E as provas, principalmente de Matemática, são lembradas com temor pela maioria dos entrevistados. Na pesquisa de Veltrone (2008), os participantes com deficiência intelectual também revelaram ter dificuldades com a aprendizagem do conteúdo curricular. Tal fato foi observado pela autora como uma não adequação do ensino às necessidades dos alunos.

Em nossa pesquisa, assim como na de Veltrone (2008), aparecem queixas quanto ao "sistema instrucional tradicional baseado no giz e quadro, por exigir cópia e ser custoso (cansa a mão, é difícil de ler)"(ibidem, p.71). Além disso, alguns sujeitos de nossa pesquisa revelaram dificuldades em um ou outro conteúdo, cujo nível das atividades e avaliações exigidas pareceram estar além das habilidades dos mesmos.

Em nenhum momento da entrevista focalizada os sujeitos culpavam a escola pelo seu fracasso escolar. Este fato também foi observado nas pesquisas sobre alunos com deficiência intelectual referenciadas neste trabalho. E segundo Ventrone (2008, p. 74), com base em Patto (1990), o aluno se sente como único responsável pelo seu fracasso, pois isto foi "culturalmente estabelecido e construído pela escola para legitimar a exclusão e segregação dos alunos que não seguiam aos seus padrões".

Neste sentido, se por um lado a escola foi criada para minimizar as diferenças, por outro ela acabou por desenvolver práticas e valores que aos poucos as acentuaram ainda mais, classificando e selecionando os alunos. Com critérios de permanência meritocráticos e excludentes – especialmente em termos de avaliação – muitas crianças e jovens foram colocados para fora da escola e, junto com isso, tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente (ANTUNES, 2012, p. 22).

A proposta de inclusão escolar é bem clara: a escola deve estar apta a atender todo o alunado. Portanto, é necessária uma revisão de sua estrutura e que atenda às necessidades de um ensino diferenciado a esses alunos. Mas adequar a escola comum para atender às necessidades de todos os alunos não é tarefa fácil. Nossa pesquisa, assim como as demais que nos embasamos e citamos no decorrer deste trabalho, indica que estas adequações não estão sendo realizadas ou, quando são, não atingem às necessidades de todos os alunos. Portanto, é necessário encontrar caminhos e considerar que a escuta desses alunos com deficiência intelectual pode contribuir para que os professores, assim como a escola, encontrem respostas para se adequar e atender satisfatoriamente a diversidade, para que a proposta de inclusão escolar se efetive. É preciso garantir, além do acesso desses alunos à escola, a permanência e sucesso escolar.

Quando solicitado aos sujeitos desta pesquisa que relatassem sobre as atividades realizadas na instituição especializada que eles frequentam, eles disseram:

- Eu não gosto de pintar. Agora de fazer teatro, eu gosto muito de fazer teatro ("G").*
- Brincar, jogar no computador e também recortar e colar palavras é bom ("S").*
- Colar é bom mesmo. Fazer pesquisa em revista e depois colar ("G").*
- Eu adoro escrever e fazer comida gostosa na cozinha e fazer teatro também. E também gosto de cantar e dançar. Eu dancei com o "S" na festa junina, né "S"("B").*
- *Eu gosto de escrever na lousa. Eu não gosto de ficar parado. E gosto de trabalhar na horta também, de plantar as coisas, de plantar alface, de plantar assim aquele tomatinho, de aguar a horta. Eu gosto também de aguar a horta ("V").*
- *Eu gosto de tudo que a gente faz aqui. Não tem nada que eu não gosto não. Mas de jogar bola nas outras cidades é o que eu gosto mais ("J").*
- Eu gosto de tudo que a gente faz aqui. Pintar, recortar, colar, assistir filme e jogar no computador e trabalhar na horta. Também gosto de trabalhar com a tia "M" fazendo sabão e na horta ("S").*
- A atividade que eu mais gosto é de fazer continha. Agora pintar, de verdade mesmo, eu não gosto. Também não gosto muito de trabalhar na horta. Trabalhar é só no mercado ("G").(ENTREVISTA FOCALIZADA).*

Os sujeitos, em sua maioria, sinalizaram gostar das atividades realizadas na instituição. Observamos pelas falas dos alunos que nem todas as atividades são realizadas em sala de aula e são exatamente essas atividades, da parte diversificada do currículo, que segundo seus dizeres causam mais motivação, gosto e prazer em estudar. Tal fato nos remete a pesquisa de Antunes (2012):

Nos relatos dos jovens foi possível identificar o quanto eles se envolviam com atividades peculiares do contexto rural. Exatamente por ser uma escola agrícola, os alunos tem acesso a um currículo diversificado, que tem entre as disciplinas clássicas uma que é voltada para o ensino de técnicas agrícolas. Em algumas falas percebemos como os alunos se identificavam com esta disciplina e o quanto os conteúdos ensinados neste componente curricular eram significativos para eles, pelo fato dos mesmos serem ensinados de maneira contextualizada com a realidade da qual os jovens fazem parte (ANTUNES, 2012, p. 137).

A pesquisa de Antunes (2012), como já foi citada anteriormente, ocorreu em uma escola do campo, com uma matriz curricular diversificada e, portanto, conforme observado pela autora, os alunos se identificam mais com as disciplinas da parte diversificada do currículo.

O mesmo acontece na instituição especializada que serviu de palco desta pesquisa. Conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, a escola especial tem todo o seu trabalho pedagógico desenvolvido por meio de projetos, com atividades individualizadas, atendendo a necessidade e capacidade de cada aluno ou atividades coletivas que envolvem todos os alunos da escola e a comunidade, como teatro, música, dança, jogos e atividades

desportivas. E tem uma matriz curricular composta de disciplinas do núcleo comum e várias disciplinas da parte diversificada, como Horticultura, Jardinagem, Culinária e Computação, que causam um maior interesse dos alunos.

Portanto, se compararmos com a realidade da escola comum:

Em sala de aula, com atividades pré-estabelecidas e estruturadas, o aluno geralmente, apenas tem que obedecer às determinações do professor. Nem sempre as atividades propostas e a maneira como são direcionadas são atrativas e significativas para os alunos e, muitas vezes, os alunos com deficiência não conseguem acompanhar as aulas. Este é um ponto importante de reflexão e recondução do trabalho pedagógico (ANTUNES, 2012, p. 99).

Portanto, é possível perceber que, de um modo geral, os alunos sujeitos desta pesquisa se identificam com a instituição e a tomam como um ambiente acolhedor, conforme observamos nas palavras de "J" e de "B":

-Eu acho que aqui na Apae a gente aprende melhor. A gente aprende mais que lá na outra escola. Porque aqui é sossegado não tem ninguém para encher o saco né. Lá era direto um provocava daqui, o outro dali. Eu acho que foi bom vir para a Apae ("J").

-Eu prefiro na Apae. Eu gosto da Apae, é legal. Porque a outra escola que eu estudava era chata ("B"). (ENTREVISTA FOCALIZADA).

Esses questionamentos são fundamentais para se pensar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola comum. Incluir este aluno significa garantir a ele espaços de diálogo, participação e interação com colegas de turma e professores. Para tanto, a adoção de metodologias diferenciadas de ensino, trabalho colaborativo em sala de aula, trabalho com material diferenciado e outras estratégias são algumas das possibilidades de garantir aos alunos com deficiência intelectual (e não apenas para estes) uma relação diferente com os conteúdos. Se os professores que trabalham com alunos com deficiência e outras necessidades especiais parassem para ouvir essas pessoas para junto com elas descobrir os caminhos para a sua aprendizagem, certamente a relação dos alunos com os conteúdos seria diferente e as chances de sucesso aumentariam significativamente.

As propostas são bem claras dentro do que deveria ser uma escola inclusiva, mas na prática, com o aluno real, constatam-se mudanças nas ideias originais e um "esvaziamento" de motivações por parte da escola, ou seja, vai se perdendo o incentivo, à medida que avança o ano letivo. A escola, seus integrantes, passam a descrever das próprias possibilidades no desenvolvimento de um processo de inclusão escolar. E, conseqüentemente, encaminha o aluno, especialmente o que apresenta deficiência mental, para uma escola especial (SILVA, 2007, p. 114).

Portanto, é dentro da realidade da sala de aula, no contato professor/aluno, que o trabalho pedagógico se concretiza e é nessa relação professor/aluno que o processo de inclusão escolar é construído. Mas Silva (2007), ao investigar os sentimentos dos professores sobre o processo de inclusão escolar, pontua que

Esses profissionais sentem-se incapazes diante da complexidade que esses alunos apresentam nas suas aprendizagens. Como sujeitos mediadores do saber, entendem a importância das propostas inclusivas, mas denotam sérias dificuldades na ação, esperando, muitas vezes, receita de "como fazer", esquecendo-se de que educação envolve seres humanos, logo, é um processo incompatível com tratamento padronizado (SILVA, 2007, p. 117).

Esses sentimentos expressos pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual são barreiras atitudinais de difícil superação, portanto, não são removidas pela imposição da legislação. Concordando com Silva (2007, p. 118), dependem em grande parte, "da reestruturação dos aspectos subjetivos" que interferem na postura de cada pessoa e nas atitudes de cada indivíduo frente ao outro que é diferente, com características únicas, um ser singular, mas que por isso mesmo oferecem possibilidades de enriquecimento do conhecimento. Somente com a formação continuada, sistemática e qualitativa dos professores e demais profissionais da escola, de acordo com a realidade de cada escola, é que a inclusão escolar será efetivada.

Faz-se necessário compreender que não é preciso abolir o sistema de educação especial para que exista educação inclusiva. Pelo contrário, a educação especial será a base sobre a qual deveria se sustentar toda e qualquer nova proposta inclusiva. As trocas de informações e o trabalho conjunto entre as duas é que definirá o sucesso da proposta, pois há tanto numa quanto noutra conhecimentos que não podem nem deveriam ser desperdiçados e/ou ignorados (SILVA, 2007, p. 78).

Nesta perspectiva, a instituição tem muito a contribuir e o seu dever é dar suporte às escolas comuns para a efetivação da inclusão escolar. Não podemos desprezar todo o conhecimento e experiência historicamente acumulados pelas mesmas ou ter o pensamento ingênuo e irresponsável de que alunos com deficiência intelectual possam prescindir de apoios e serviços especializados em seu processo de escolarização, especialmente aqueles com maiores comprometimentos (SILVA, 2007).

Não devemos excluir ou acabar com as instituições ou escolas especiais para que a inclusão escolar aconteça. Ao contrário, para grande parcela de alunos com deficiência ela é o único recurso que lhes possibilita a educação. Ao observarmos o grau de distorção idade-série

que apresentam os sujeitos desta pesquisa, iremos concordar que é mesmo difícil a interação com colegas bem mais novos que comumente frequentam o mesmo Ano escolar na escola comum.

Antes de finalizar esta seção, acreditamos ser oportuno discutirmos a questão da "terminalidade específica", uma vez que, de acordo com os dados constantes no Quadro 1, os sujeitos desta pesquisa apresentam uma grande distorção idade-série. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), no seu inciso II do art. 59, define que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais "terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental" (BRASIL,1996, n.p.). Mas e os alunos querem a terminalidade? A fala de "V" evidencia que não:

-Aqui a gente aprende mais. A professora é boa também e o ano que vem, se Deus quiser, a gente está aqui de novo, né?(ENTREVISTA FOCALIZADA – "S").

E as famílias também se manifestam contra a possibilidade de o filho ou filha receber o certificado de terminalidade específica, conforme se constatou na pesquisa de Lima (2009) em relação as expectativas familiares, onde 54% dos pais de alunos com deficiência intelectual que cursavam as primeiras séries do ensino fundamental, mesmo diante da defasagem na relação idade e série dos filhos, manifestaram-se contra a possibilidade de o filho ou filha receber o certificado de terminalidade específica.

Os alunos manifestaram que gostam da escola e a consideram importante em suas vidas:

-Eu gosto de estudar. Eu gosto de estudar sabe por quê? Por que eu quero ser alguma coisa na vida, ser um trabalhador, pra ter serviço na vida, pra trabalhar no mercado ("V").

-Olha o estudo ninguém toma da gente. É o mais importante ("G").

-Eu gosto de estudar para aprender mais as coisas, porque precisa pra gente se formar pra médico, veterinário, essas coisas... E aí é bom, né. A gente tem que estudar ("S"). (ENTREVISTA FOCALIZADA).

A escola, como observado na entrevista, tem um lugar importante na história de cada um dos sujeitos desta pesquisa que, de maneira muito particular, expressaram esta relação. Portanto, conhecer a leitura que o próprio jovem com deficiência intelectual faz da escola e dos serviços especializados oferecidos a ele pode servir de parâmetro e acrescentar novos ingredientes na discussão atual sobre a edificação de uma educação inclusiva e sobre qual

seria a melhor forma de atendimento educacional para adolescentes com deficiência intelectual.

Diante dos relatos dos alunos com deficiência intelectual aqui analisados, que vão ao encontro com dados obtidos em outras pesquisas, percebemos que a inclusão escolar desses sujeitos ainda é um projeto em construção, haja vista que o sistema escolar brasileiro não tem garantido as condições materiais para uma efetiva participação e inclusão dos alunos nele inseridos. Portanto, é urgente que a escola reveja seu papel na formação e na vida desses alunos.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não tenho um caminho novo, o que tenho de novo é um jeito de caminhar.
(Thiago de Melo).

A construção de um trabalho científico, em todas as suas etapas, é uma tarefa intensa em que não conseguimos medir nosso aprendizado. Ao olhar nossa trajetória de estudos, a escolha do tema, o problema de pesquisa, a organização do projeto de pesquisa, o delineamento e sistematização dos conhecimentos e a coleta e análise os dados consideramos que chegamos às considerações de forma mais amadurecida enquanto pesquisadora.

Portanto, não optamos por escrever as usuais considerações finais neste momento, pois imaginamos que não seria possível esgotar o assunto sobre as trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual. Assim, acreditamos que seriam importantes pesquisas sobre o assunto aqui investigado que possibilitariam um aumento da discussão e, portanto, permitiriam uma melhor compreensão desta realidade.

O grande desafio neste trabalho foi manter um distanciamento da pesquisa. Desta forma, para sustentar um compromisso ético na produção do sólido entendimento humano no ato de pesquisar, nos cercamos de um aporte teórico que permitiu fazer uma leitura mais fidedigna dos dados coletados, testamos dois instrumentos de coleta de dados, fizemos o cotejo com o histórico escolar dos sujeitos e, assim, com todos esses cuidados, reunimos um cômputo de informações que responderam ao objetivo da pesquisa.

Privilegiamos a escuta do sujeito, nesta pesquisa, o que nos possibilitou um novo olhar para a escola e para a compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Os cinco jovens que participaram da pesquisa, com os seus relatos, nos levaram a refletir sobre aspectos fundamentais de seus percursos escolares trilhados até chegarem à instituição especializada. As falas dos sujeitos nos mostraram além de suas trajetórias escolares, as relações e interações que ocorrem dentro da escola com os seus pares, com os professores e com o processo de ensino e aprendizagem, a importância da escola em suas vidas, bem como suas perspectivas e expectativas de futuro e do mundo do trabalho.

Contudo, ressaltamos que escrever sobre algumas considerações que foram reveladas na entrevista focalizada com os alunos "J", "G", "B", "S" e "V" já indicam uma possibilidade de compreendermos as dificuldades, os anseios, as barreiras e as conquistas alcançadas por alunos com deficiência intelectual durante suas trajetórias escolares.

A opção por esta metodologia, que procurou dar voz a sujeitos que historicamente

foram e em alguma medida ainda são silenciados pela escola e pela sociedade, foi intencional e consciente. Pois ao promover a oportunidade desses jovens discorrerem sobre suas trajetórias escolares, sua relação com a escola e suas interações dentro dela, buscamos valorizar a importância dos mesmos no contexto pesquisado.

Portanto, garantir um espaço de fala aos alunos com deficiência intelectual foi uma opção teórica que avaliamos coerente com um os princípios da inclusão apregoado nas políticas públicas.

Isso é particularmente importante quando o pesquisador lida com um grupo definido de antemão como “diferente” dos demais. Tais grupos, que a sociedade mais ampla estigmatiza, como marginais ou inferiores, não têm, por isso mesmo, voz ativa no cenário social. Seu discurso é classificado como “primitivo”, “inculto” ou “incoerente”. Já que ninguém para ouvi-los, o estigma se reforça a si próprio, e torna-se cada vez mais fácil encerrar tais grupos no gueto do desvio ou da incapacidade (AUGRAS, 2009, p. 14).

Vimos o quanto as pessoas com deficiência intelectual foram historicamente impedidas de exercitar o seu protagonismo à medida que eram classificados pela escola com tal deficiência. A exclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual marcou fortemente a nossa história educacional.

Mas a partir dos anos de 1990, em atenção aos interesses dos organismos multilaterais, observamos um aparato legal a favor das pessoas historicamente excluídas da escola e da sociedade. São criadas leis garantindo a inclusão de alunos com deficiência, preferencialmente na escola comum. Entretanto, fica evidente, como já foi dito anteriormente, que as intenções das políticas brasileiras na área de educação nas últimas décadas são de inserir o país na dinâmica de uma sociedade mundializada, adotando os condicionamentos apontados pelos organismos multilaterais, impondo uma racionalidade que combina um novo formato de financiamento com a definição de metas, construção de indicadores quantitativos de avaliação e programas com foco bem delimitados em relação aos problemas a serem prioritariamente enfrentados.

Devemos reconhecer que a história de inclusão é recente, o que explica como, ainda nos dias de hoje, o sistema educacional se depara com grandes percalços para lidar com esses alunos. Notamos que, mesmo após anos de pesquisas, debates e discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, suas trajetórias ainda refletem as marcas da incapacidade e do descrédito em relação ao seu potencial, marcas impostas culturalmente pela sociedade. Isso foi discutido por Antunes (2012) ao tratar dos aspectos psicossociais da

deficiência. A autora pontua que a dificuldade dos alunos com deficiência intelectual,

[...] muitas vezes está no fato de nós educadores negarmos a oportunidade dessas pessoas se mostrarem de fato como elas são e que os alunos com deficiência não devem corresponder aquilo que nós gostaríamos que eles fossem (ANTUNES, 2012, p. 134).

Apesar dos avanços significativos das políticas de inclusão, principalmente do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade ainda não sobrepujaram práticas homogeneizadoras de ensino e de organização do espaço escolar. Nesse sentido, é importante observar o que cada jovem traz de contribuição para que a escola considere e pense sobre como vem reproduzindo, mesmo que indiretamente, algumas atitudes ou procedimentos e estigmas.

Observamos que as dificuldades no processo de inclusão escolar desses alunos na escola comum formam uma trama de situações que vão influenciando umas às outras, gerando, ao final, novos processos de exclusão dos alunos. Diante dessa constatação, podemos afirmar que os problemas e dificuldades evidenciados nessa pesquisa, com os relatos e atitudes de cada participante, foram formando ideias e reafirmando conceitos.

As histórias de vida dos cinco sujeitos desta pesquisa nos revelam o quanto a organização do espaço/tempo da escola são impróprias às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. É preciso refletir sobre a matriz pedagógica que se mostra inadequada para todos os alunos, inclusive para os alunos sem deficiência. Como promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual com essa matriz pedagógica que tem se revelado ineficiente? Como fazer inclusão escolar diante dos altos índices de reprovação, evasão e evidente fracasso escolar? Segundo Antunes (2012), existem os programas de aceleração dentro das políticas de correção desse mal, mas a autora pontua que esses programas são inadequados para os alunos com deficiência intelectual, pois visam recolocar o aluno no mesmo modelo educacional sem questionar a necessidade de mudança real da escola, ou seja, rever a organização do sistema educacional. Como pensar a inclusão dessas pessoas na lógica excludente do sistema escolar brasileiro e da sociedade atual?

Os jovens que participaram desta pesquisa, devido a idade avançada que possuem, tiveram seus primeiros professores ou professoras que passaram por cursos de licenciatura que sequer discutiram sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência na escola comum. Portanto, podemos afirmar que esses jovens tiveram professores ou professoras sem uma formação acadêmica adequada e sem uma política de formação continuada que desse aos

mesmos subsídios para trabalhar com esses sujeitos. Por isso, foi um equívoco acreditar que o fato de ter alunos com deficiência intelectual na escola comum fosse concretizar a proposta de inclusão. No entendimento de Antunes (2012), não se pode limitar a mudança da estrutura e funcionamento da escola à iniciativa de gestores e professores. Corroborando com a autora, tal "discussão deve considerar os aspectos econômicos e políticos que permeiam a educação nacional" (ibidem, p. 135).

O fracasso escolar e a segregação dos alunos com deficiência, mesmo antes de serem encaminhados para a instituição especializada, foram evidenciados nos relatos dos jovens na medida em que mencionaram suas histórias de reprovação, o isolamento em sala de aula e a ausência de apoio às suas necessidades educacionais específicas.

Entretanto, não podemos afirmar que os jovens pesquisados foram excluídos da escola. Não podemos generalizar qualquer problema social longe de um contexto histórico e também social específicos. Com base em Martins (1997), a exclusão deve ser compreendida como privação: privação de direitos, privação de esperança, privação de frequentar uma escola, privação de bem estar, privação de emprego e de tudo que a sociedade possa oferecer.

Frente ao que foi dito, cabe questionarmos se houve, de fato, exclusão escolar dos jovens entrevistados pelo simples fato de os mesmos serem encaminhados para uma instituição especializada. Se a sociedade local criou uma instituição especializada para atender alunos com deficiência intelectual que apresentam distorção idade-série como estratégia para manter esses alunos inseridos no sistema educacional, podemos considerar isso como exclusão? Os alunos se sentem excluídos da escola? A pesquisa não revela em nenhum momento sentimentos de exclusão, apesar de alguns sujeitos demonstrarem interesse em voltar a estudar na escola comum.

É evidente que as práticas pedagógicas realizadas na escola comum em relação aos alunos com deficiência não foram suficientes para que os mesmos construíssem conhecimento e exercitassem sua autonomia. Certamente este trabalho, por se situar em um cenário específico, não tem como responder a tantas indagações que permeiam o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Não obstante, os relatos dos sujeitos que participaram da pesquisa dizem muito sobre suas vidas, a escola, suas interações com colegas e professores, assim como sua relação com os saberes formalmente ensinados tanto na escola comum como na instituição que frequentam. Por conseguinte, tais relatos nos apontam caminhos para atuação da escola e dos professores que possibilitariam um melhor desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos.

Outro fator que teve destaque nesta pesquisa foi o contexto onde ela foi realizada: uma instituição especializada em um município com menos de 8.000 habitantes. Os dados apresentados na segunda seção desta dissertação sobre a educação especial no município de Inocência demonstram que é imprescindível que as políticas públicas voltadas para inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum atentem para a realidade das escolas localizadas em pequenas cidades, lugarejos e escolas do campo, possibilitando a esses sujeitos uma educação condizente com sua realidade sociocultural.

Portanto, inclusão escolar é dar o direito de igualdade de oportunidade a todos os alunos, mas isso não denota uma mesma maneira de educar a todos, mas sim, proporcionar a cada sujeito o que melhor atende às suas necessidades de acordo com suas características individuais, interesses e capacidades.

É preciso avaliar os aspectos positivos dessas instituições e rever paradigmas que as sustentaram em diferentes momentos da nossa história. É preciso rever posturas, empenhar-se na formação de professores, discutir sobre conhecimentos construídos durante o período em que em nosso país somente as instituições atendiam aos alunos com necessidades especiais. Portanto, a educação especial não deve instituir sistemas paralelos, mas sim integrados em ação cooperativa e responsável para a construção de uma verdadeira inclusão escolar.

Diante dos dados levantados nesta pesquisa, consideramos a inclusão escolar importante e defendemos a educação inclusiva, mas sem que isso seja sinônimo de negação da educação especializada, por confiarmos que essa educação tem papel importante nesse processo específico e no atendimento de alunos que, por vários motivos, não poderiam se beneficiar de um atendimento educacional especializado de qualidade em uma escola comum.

Certamente nossas considerações são provisórias e abrem espaço para que novas pesquisas sejam realizadas e, somadas a este e a outros estudos, possam fortalecer as ações em favor da constituição de escolas que valorizem as diferenças e trabalhem no sentido de atender as necessidades específicas de cada aluno, seja ele deficiente ou não.

Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para o contexto da educação brasileira, seja no âmbito da escola comum ou da instituição especializada. Os dados que aqui foram apresentados podem contribuir para o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola e na sociedade. Essa é a contribuição da pesquisa que não se esgota aqui, pelo contrário, aponta para a necessidade de investigação permanente no campo da educação especial e inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Intellectual Disability, Definition, Classification, and Systems of Supports, 11th edition, 2010. Disponível em: <http://www.aaidd.org>

AAMR - AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo Mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AINSCOW, Mel. **Necesidades educativas especiales.** UNESCO. Madrid: Narcea, 1995.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2011.p.12-27.

AMARAL, Tatiana Platzer do. **Deficiência mental leve:** processos de escolarização e de subjetivação. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da USP, São Paulo-SP, 2004.

ANACHE, Alexandra, A. **Discurso e Prática:** a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 1991.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. **Histórias de Vida de alunos com Deficiência Intelectual:** percurso escolar e a constituição do sujeito. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UERJ, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004>. Acesso em 10/06/2015.

APAE DE INOCÊNCIA. **Ata da Fundação,** datada de 5/11/1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 2004.

AUGRAS, M. Prefácio. In: GLAT, Rosana. **Somos Iguais a Vocês:** Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.p. 11-15.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos:** investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. 2012. Disponível em: <[http://minhateca.com.br/joaoricardoatm/Muitos+muitos+livros/Bottomore*2c+Tom+\(org\)+Dicion*c3*a1rio+do+Pensamento+Marxista,94505205.pdf](http://minhateca.com.br/joaoricardoatm/Muitos+muitos+livros/Bottomore*2c+Tom+(org)+Dicion*c3*a1rio+do+Pensamento+Marxista,94505205.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível: <<http://www.planalto.gov.br>>. Brasília: DOU, 1934. Acesso em 20 out. 2014.

BRASIL. **Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1961. Disponível: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2014.

BRASIL. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1971. Disponível: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL; MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978**. Brasília: DOU, 1978.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. **Deliberação CNE/CEB nº 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL; MEC/SEESP - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. (Documento orientador). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2014.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 33, de 4 de julho de 2008**. Define a suspensão da execução do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed), até ulterior deliberação, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2008. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: DOU, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: DOU, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 set. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DOU, 2011. Disponível em:<<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 25 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DOU, 2013. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 20 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.003, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 2014. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora da PUC/SP - EDUC, 2004.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CORDEIRO, Celso Alberto da Cunha. **A educação inclusiva dos professores: A ponta do iceberg**.2003.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo,2003.

CORRÊA, Nesdete Mesquita; SILVA, Karina de Lima. A Educação Especial no município de Aquidauana – MS: Um estudo dos seus indicadores.In: Encontro da Associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial, 7, Londrina, 2011. **Anais...** Londrina: ABPEE, 2011. p.3445-3456

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

DECICINO, Ronaldo. **Organizações internacionais: Conheça as principais instituições multilaterais**, 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br>>. Acesso em 23 out. 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23/10/2014.

FENAPAE. **Apae Educadora: A Escola que buscamos**. Proposta Orientadora das Ações Educacionais, 2001. Disponível em:<<http://www.Apaebrasil.org.br/arquivos.phtml?t=10063>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

FENAPAE. **Mobilização Meta 4 PNE - Participem Apaes e FEAPAEs!**, 2011. Disponível em: <<http://www.Apaebrazil.org.br>>. Acesso em: 21 set. 2014.

FICHA DE ANAMNESE. **Documento preenchido no ato da matrícula**. Centro de Educação Professora Alanira Benedita de Carvalho Brito, Apae, fevereiro de 2014.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In. OLIVEIRA, D. A (org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.p.46-62.

GAI, Daniele Loal. Deficiência mental, escolarização, narrativas: a terceira margem do rio? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13501>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, Edelir Salomão. **Êxito e/ou fracasso escolar: o papel da classe especial para deficiente mental na visão de ex-alunos**. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 4, Londrina, 2007. **Anais...** Londrina: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/245.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2015.

GARCIA, Edelir Salomão. A passagem pela classe especial para deficientes mentais:(re)fazendo histórias escolares. In: Congresso Nacional de Educação, 8, Paraná, 2009. **Anais...** PUCPR: EDUCERE, 2009. p.10874-10886. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3071_1515.pdf>. Acesso em 20/03/2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p.445-455, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; MULLER, Tânia Mara Pedroso. **Uma professora muito especial: questões atuais em educação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês...: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2005.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Educação Especial: trajetórias em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande-MS, 2006. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br>>. Acesso em 09 nov. 2014.

IBGE. **Síntese das Informações sobre Inocência-Mato Grosso do Sul.** 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

INOCÊNCIA. **Lei Municipal nº 385/95, de 05 de setembro de 1995.** Inocência-MS, 1995.

INOCÊNCIA, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Ata nº 001 de 05 de novembro de 1999.** Trata da fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Inocência e eleição da Diretoria Executiva. Inocência-MS, 1999a.

INOCÊNCIA, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Estatuto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Inocência.** Inocência-MS, 1999b.

INOCÊNCIA, Conselho Tutelar. **Relatório do Conselho Tutelar.** Inocência-MS, 2006

INOCÊNCIA. **Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional de Inocência "Prof. Olivalto Elias da Silva.** Inocência-MS, 2013.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martinho. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Apae: 1954 a 2011: algumas reflexões.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cad. CEDES**, v.19, n.46, p.16-28, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003>. Acesso em: 20 mar. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil.** Discurso e Silêncio na História de Sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao Portador de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (org). **Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais.** Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2000, p.137-166.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. **Cadernos CEDES** (Impresso), Campinas, v.26, n.68, p.60-73, 2006.

LAUDO PSICOPEDAGÓGICO. **Documento preenchido no ato da matrícula.** Centro de Educação Professora Alanira Benedita de Carvalho Brito, Apae de Inocência-MS, fevereiro de 2014.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual:** terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial) - UFSCar, 2009. Disponível em: <http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2823>. Acesso em 10/06/2015.

MACHADO, Adriana Marcondes.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de.; SAYÃO, Yara. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Educação Especial em debate.** São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, 1997. p.69-116.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 1231/81.** Criou o Centro Regional Cramps e Ceada. Campo Grande, 1981.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 261, de 26 de março de 1982.** Campo Grande, 1982.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação 1985-1987.** Campo Grande, 1985.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação.1988-1991.** Campo Grande, 1988.

MATO GROSSO DO SUL. Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 1989

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 5.078/89.** Criação do Cedesp. Campo Grande, 1989a.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades especiais.** v.4. Campo Grande – MS, 1992.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 4.827 de 02 de outubro de 1997.** Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentem necessidades especiais. Campo Grande, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 7.828/2005.** Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Educação. Campo Grande, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 12.170 de 2009.** Dispõe sobre a criação dos Núcleos de Educação Especial (Nuesp) e dá outras providências. Campo Grande-MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Termo de cooperação educacional nº 22642 de 30/1/2014.** Processo nº 29/001270/2014. Secretaria do Estado de Educação, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v.34, n.93, p.157-173, maio-ago. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A estruturação do pensamento conceitual em alunos de classe especial** – alunos com deficiência ou com atraso intelectual? Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

NERES, Celi Corrêa. **Educação profissional do portador de necessidades especiais, para quê?**(O caso de Campo Grande-MS). 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1999.

NERES, C. C. .História do Atendimento Educacional do Portador de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul. In: Congresso Nacional de História da Educação, 2, 2002, Natal - RN. **Anais...** Natal RN: HISTEDBR- UNICAMP/UFRN, 2002. p.372-376.

NERES, Celi Corrêa. A educação especial no Mato Grosso do Sul na década de 1990. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4, Goiás, 2006. **Anais...** Goiás: CBHE, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Celi%20Correa%20Neres%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade Educação de São Paulo, São Paulo, 2010

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –UFMS, Campo Grande, 2004.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiências**. Tradução de Edilson Alkmin da Cunha, Brasília: Corde, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza A Queiroz. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1990.

PEREIRA, Josiane Eugênio. **História, memória e educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)**. Criciúma-SC: Ed. do Autor, 2013.

RELATÓRIO DO CONSELHO TUTELAR. **Documento consultado nos arquivos da escola**. Centro de Educação Professora Alanira Benedita de Carvalho Brito, Apae, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. IN: _____ & BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p.41-51.

SANTOS, Roseli Albino dos. **Processos de escolarização e deficiência**: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2006.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC-SP, 1996. p.15-40.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TESTA, Fernanda Ambrósio. **Trajetória estudantil**: os dizeres de jovens de um centro de atendimento educacional especializado em educação especial (Caesp). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau-SC, 2012.

TORRES, Rosa Maria. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC-SP, 1996. p.125-193.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo do Termo de Assentimento - (aos alunos com deficiência intelectual)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: Trajetórias e Percursos Escolares**. Você foi selecionado porque atende aos propósitos da pesquisa, mas sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir. Se você se recusar de participar, isso não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

Este estudo tem por objetivo investigar, sob a ótica de alunos com deficiência intelectual, maiores de 14 anos, suas trajetórias, histórias escolares e expectativas, com vistas a ampliar as fontes de se pensar os processos de exclusão e inclusão por eles vivenciados.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista com questões abertas, que será transcrita, devolvida para conferência e posteriormente analisada.

As informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais assegurando o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados cientificamente.

Caso alguma pergunta traga desconforto ou tristeza, você não precisa responder. O telefone do CEP/UFMS, para denúncias ou dúvidas é (67) 3345 7187.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Inocência-MS, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor ou incapaz

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Aos pais dos alunos com deficiência intelectual)

Convidamos seu filho(a) para participar da Pesquisa "**Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual: Trajetórias e Percursos Escolares**" sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Amélia Alves Mendes de Souza**, a qual pretende investigar, sob a ótica de alunos com deficiência intelectual, maiores de 14 anos, suas trajetórias, histórias escolares e expectativas, com vistas a ampliar as fontes de se pensar os processos de exclusão e inclusão vivenciados.

A participação de seu filho(a) é voluntária e se dará por meio de conceder uma entrevista com questões abertas, que será transcrita, devolvida para conferência e posteriormente analisada.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são de apenas expor situações que talvez seu filho(a) gostaria de deixar esquecidas ou obscuras. Se o Senhor(a) concordar e autorizar a participação de seu filho(a), estará contribuindo para entendermos os motivos que levam alunos com deficiência intelectual a serem excluídos da escola comum.

Se depois de consentir a participação de seu filho e desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa ou de seu filho(a). Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade de seu filho(a) não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Apae, situada à Rua Jaime David, 846, pelo telefone (67) 3574 1609.

Caso alguma pergunta traga desconforto ou tristeza, seu filho(a) não precisa responder, o telefone do CEP/UFMS, para denúncias ou dúvidas (67)3345 7187.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, pai ou responsável pelo menor ou incapaz _____ fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em deixar meu filho(a) em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/___/___
Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista focalizada - História da educação especial em Inocência-MS

A entrevista será realizada com grupo composto de ligadas à Educação Especial no Município de Inocência - (professores da escola comum e da Apae, pais ou responsáveis de alunos com deficiência, alunos oriundos da classe especial e outras pessoas da comunidade que fizeram parte da história da Educação Especial).

Será apresentado um cronograma baseado nas políticas de educação especial em Mato Grosso do Sul para orientar os entrevistados e auxiliá-los a recordar como essas políticas se davam na esfera municipal.

- 1- Década de 1980 - criação das salas especiais e as Unidades de Interiorização.
-Sobre as salas especiais (criação, funcionamento, organização).
- 2- Em 1991 - descentralização e criação das UIAP's na rede estadual.
-Sobre a Uiap em Inocência (funcionamento, organização).
- 3- Em 1999 - As Uiap's foram substituídas pelas Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais - (Unidades de Inclusão).
-Sobre a Unidade de Inclusão (funcionamento, organização)
- 4- Em 2009 as Unidades de Inclusão foram extintas e criou-se o Nuesp.
- Sobre o Nuesp (funcionamento, organização, as escolas atendidas, nas escolas rurais, na escola do distrito de São Pedro)
- 5 - Em 1992 criou-se a escola da rede municipal.
-Sobre a Educação Especial na rede municipal (oferta de atendimento, organização, escolas rurais)
- 6- Em 1998 fundou-se a Apae de Inocência
- Sobre a Instituição Apae (criação, funcionamento, organização)

APÊNDICE D - Entrevista focalizada - História educação especial: focalizando o município de Inocência-MS

MA - Iniciando a entrevista, gostaria informar que vou direcionar os questionamentos seguindo um cronograma baseado nas políticas de educação especial em Mato Grosso do Sul. As pesquisas revelam que os serviços de educação especial no nosso estado começaram na década de 1980, com a criação das salas especiais e depois das Unidades de Interiorização. Gostaria que vocês me falassem sobre as salas especiais em Inocência, quando foram criadas, funcionamento, organização e outras questões que vocês julgarem importantes sobre o assunto.

O- Aqui em Inocência, eu me lembro que a primeira sala especial começou a funcionar em 1985 na Escola Estadual. Eu dei aula na sala especial por seis anos. Havia apenas uma sala dessas na escola e todos os alunos com problemas eram matriculados nela. A escola não tinha recursos para comprar material adequado. A Secretaria de educação também não enviava esse material para a escola. Também não tínhamos capacitações para os professores, mesmo para quem atuava na sala especial. Raramente era oferecido curso em Campo Grande. E quando tinha curso ou alguma coisa para fazer na Secretaria de Educação na capital, era muito complicado. As estradas eram todas de terra, quando chovia ninguém passava. Qualquer coisa que fosse resolver fora de Inocência era difícil.

F- Havia a Delegacia Regional em Paranaíba, que depois passou a se chamar Agência Regional. Lá havia uma equipe para dar suporte nas salas especiais. E uma ou duas vezes no ano é que aparecia uma coordenadora e uma psicóloga de Paranaíba para dar assistência e prestar atendimento aqui na escola. Ficávamos sem saber o que fazer. Os pais também não colaboravam, parece que não queriam aceitar que a criança tinha problema. Isso dificultava nosso trabalho, porque muitos pais não queriam que os filhos frequentassem a sala especial, parecem que tinham preconceito.

MA - Sobre a Uiap, criada em 1991 nas escolas da rede estadual. Como ficou o funcionamento e a organização dos serviços da educação especial em Inocência, após a descentralização e criação da Uiap no município.

F - Quando acabou a Agência regional e nós tivemos que nos virar com a educação dessas crianças com problemas, a situação que já era difícil, ficou ainda pior. Não tínhamos psicólogo na cidade para ajudar nos diagnósticos. Eu participava de capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação em Campo Grande, aí lá eles passavam pra gente as mudanças necessárias, orientações para diagnosticar os alunos com deficiência, como deveríamos proceder as ações aqui na nossa escola. A gente voltava entusiasmada mas quando deparava com a realidade aqui de Inocência, ficávamos desanimadas. Se as coisas funcionavam era só na capital, aqui não virava, as coisas não fluíam. Nas reuniões na SED eles prometiam que iriam adequar as salas para atender, por exemplo, deficiente auditivo, com revestimento acústico e tudo. Mas tudo não passava de sonho. Acho que eles sonhavam, idealizavam uma educação para as pessoas com deficiência e nos deixavam iludidos também, porque na realidade a situação era bem precária, bem difícil. A educação em si não era prioridade do governo, muito menos a educação especial naquela época.

O - O trabalho era muito difícil, complicado mesmo, pois não havia espaço físico adequado, os profissionais não recebiam orientação, era angustiante, o serviço não fluía, a gente não via resultado. As vezes participávamos de capacitações na capital, mas quando chegávamos e nos deparávamos com a realidade local, ficávamos desanimadas.

F- O que a gente percebia era que o fracasso escolar foi jogado na educação especial. Todos os alunos com problemas de aprendizagem e até mesmo de comportamento eram

jogados para as salas de recursos ou salas especiais. Na educação especial, a tendência era acolher os alunos com dificuldade de aprendizagem na sala especial.

MA - Sobre a Unidade de Inclusão, criada em 1999 na rede estadual, a situação mudou? Me falem sobre o funcionamento e organização da mesma.

F - Na minha opinião mudou somente o nome, porque o resto continuava do mesmo jeito, os profissionais ficavam perdidos, não sabiam o que fazer com os alunos que necessitavam de atendimento especializado.

T - E as professoras que davam aula, nessa época, nas salas de recursos aqui em Inocência, já estavam prestes a aposentar, estavam cansadas. Vocês lembram da Dona "I", da Dona "E" e da "A"? Coitadas, já estava no fim da carreira, não aguentavam mais nada.

O - É mesmo, quando as professoras já não aguentavam mais a sala normal, para não serem readaptadas, lhes era oferecido dar aula nas salas de recursos, pois era mais tranquilo, tinha poucos alunos matriculados. Mas parece que para os alunos era um castigo, eles não tinham motivação para estudar no período contrário, as aulas eram muito chatas, não havia computador e nenhum recursos para despertar o interesse dos alunos nas salas de recursos. Acho que era por isso que faltavam demais às aulas. A frequência dos alunos era mínima.

T - Agora a "O" falando me fez lembrar que no início da Apae foi a mesma coisa. Os funcionários cedidos pelo Estado para trabalhar lá também já estavam quase aposentando, não "A1"?

A - É mais ou menos. O fato de ir para a Apae me deu um novo gás. Concordo que eu já não tinha pique para dar aula para adolescentes, mas lá na Apae eu estava começando em uma função diferente, uma outra realidade. E eu, apesar da idade avançada, gosto de desafios e acho que exerci minha função até aposentar, a contento. Apesar das dificuldades encontradas na minha época, e não foram poucas, eu não deixei o barco afundar não.

T - Eu não queria te ofender "A1". Pois todos nós sabemos que vocês se desdobraram para conduzir a Apae, em uma época muito difícil, também. A minha crítica é que as pessoas que eram destinadas para a educação especial não tinham toda aquela energia, por exemplo, de um professor no início de carreira, com idéias novas, que saiba lidar com computadores e todas essas tecnologias que a garotada toda adora. Acho que vocês me entenderam, não é?

MA - Tudo bem, já que vocês entraram no assunto, me falem sobre a Apae. Quando foi criada, os motivos que levaram a criação da Apae, o funcionamento e organização?

T - Bom, eu me sentia em dívida com Deus, pois logo que me formei, lá em Uberaba, tive a oportunidade de trabalhar em uma sala especial e me recusei. Até chorei na época, pois não conseguia me ver dando aula para alunos com deficiência. Então carreguei essa angústia por muitos anos, mesmo depois quando vim para Inocência. Aí em 1997, a professora "F", que era técnica da Uiap na época, recebeu um convite para participar de uma reunião na Apae de Aparecida do Taboado e me chamou para ir com ela. Você lembra disso "F" ?

F - Não me lembro muito bem não, minha memória não anda muito bem. Mas continua "T".

T - Bom, nessa reunião foi-nos sugerido fundar a Apae no município de Inocência. Nesse momento eu me senti tocada por Deus, era o momento saldar minha dívida lá do início da minha carreira. Nessa reunião também recebemos uma cartilha sobre o funcionamento da Apae e os caminhos para se realizar a fundação da entidade em nosso município. Lá também falaram que a Maçonaria costumava ajudara Apae de várias cidades da região e nos sugeriram procurar os membros da Loja Maçônica de Inocência e pedir parceria ou ajuda. Voltei toda empolgada de Aparecida do Taboado e chegando em Inocência, procurei algumas pessoas da Maçonaria. Deixei os papeis com o "B" para ele levar para a Maçonaria e tomar providências.

Mas passou muito tempo e ele não me dava uma resposta. Procurei também a "Z", na Secretaria Municipal de Assistência Social e ela que me ajudou a realizar a primeira reunião. Ela sugeriu que procurássemos ajuda do Rotary Club, e assim fizemos. Mas nisso, já tinha se passado um ano. A "Z" conseguiu agendar a reunião no Rotary Club para o dia novembro de 1998. Convidamos várias autoridades do município, pais de alunos com deficiência, professores das escolas estadual e municipal, integrantes da Loja Maçônica e do Rotary Club e enviamos um convite para Apae de Aparecida do Taboado. No dia marcado, vieram quatro pessoas daquela Apae e compareceram várias pessoas de Inocência também. O "A3" foi abrir o Rotary Club para fazermos a reunião de fundação e acabou sendo indicado e escolhido como presidente da Apae de Inocência. Assim que tudo começou.

F - Acreditávamos que a criação da Apae seria uma solução para a escolarização das pessoas com deficiência, pois confiávamos que, com a vasta experiência de vários anos de atuação na área da educação especial, a Apae poderia atender satisfatoriamente aos alunos que, pelo grau de comprometimento, as escolas do estado ou do município não tinham condições de acolher.

O - E na escola estadual tínhamos casos de alunos que estavam com catorze, quinze anos ou mais que não saíam da primeira série, Não conseguia aprender nada, não sabiam ler nem escrever nada. A solução era chamar a família e sugerir matricular na Apae, porque eles atrapalhavam demais. Nós não sabíamos mais o que fazer. O conselho tutelar era chamado direto na escola. Tem o caso do aluno "JP", aquele marmanjão com mais de catorze anos que vivia dando trabalho. A gente tinha que chamar o Conselho Tutelar quase todos os dias na escola porque o "JP" brigava com as crianças menores. Ele queria participar das brincadeiras junto com as crianças pequenas. Parecia que ele não tinha noção do seu tamanho. Aí, por qualquer motivo se desentendiam e ele brigava, agredia mesmo. E com aquele tamanho, ele até machucava os pequenos. E de tanto chamarmos o Conselho na escola, o caso foi passado para o Delegado e até o Promotor de Justiça. Pior que o pai dele não aceitava levá-lo para a Apae e nem matriculá-lo na EJA no período noturno. A gente explicou que lá na Apae era oferecido um atendimento mais adequado, que os alunos eram do tamanho dele, mas mesmo assim ele dizia que o filho dele não era louco para estudar na Apae. Não tinha argumento que convencia o pai dele. Por fim o delegado chamou o pai dele lá na delegacia e não sei como foi a conversa, mas ele foi na escola e pegou a transferência do "JP" para a Apae.

M - E lá na Apae o "JP" se adaptou bem, nunca faltava na escola e gostava muito de jogar bola e de outros esportes também. Ele era bom em quase tudo. Nas Olimpíadas Regionais das Apaes ele participava de várias modalidades e trazia várias medalhas para a nossa Apae. Ele também gostava de mexer no computador. Ele estudava a tarde, mas aparecia quase todos os dias de manhã pedindo para escrever no computador. Logo ele aprendeu a ligar e desligar o computador sozinho. Ensinamos alguns jogos que ele jogava sempre, mas ele também gostava de pegar um jornal e ficar digitando o que estava escrito no jornal. Depois que ele completou 18 anos o pai dele tirou-o da escola e arrumou um serviço para ele. Mas, sempre que ele tem uma folga, aparece lá na escola. Se os alunos estão fazendo alguma atividade que lhe interessa ele pede para fazer também. Ele nunca conseguiu se desligar da Apae. Sempre aparece por lá.

MA - Mas como foi o início da Apae? Como foram organizados os trabalhos da Apae?

T - O início das atividades foi bastante sofrido, pois a alimentação vinha da Prefeitura Municipal e doações da comunidade, como também os móveis e carteiras para os alunos, sendo que muitos equipamentos tiveram que ser adaptados, principalmente para os que tinham deficiência física. Iniciaram-se as aulas em agosto de 1999 com 12 alunos matriculados. No período ainda não tínhamos autorização do Conselho Estadual de Educação para

funcionarmos como escola especial. Isso dificultava muito nosso atendimento, pois não conseguíamos firmar convênios para receber recursos do MEC. Os recursos da Assistência Social também dependiam de documentos como Título de Utilidade Pública Estadual e Federal. Demorou um tempo para a Apae regularizar essa parte de documentação.

A - A Apae funcionou até 2006 em uma casa alugada, que não oferecia o mínimo de acessibilidade. Havia degraus por todo lado, as portas não eram alargadas e não dava para as cadeiras de rodas entrarem, os cômodos que foram transformados em salas de aulas eram pequenos e também não havia uma área externa para desenvolvermos atividades em grupo ou atividades físicas.

T - Também foi através da Apae de Inocência que se conseguiu o Teste do Pezinho, que permite diagnosticar precocemente oito doenças, É um dos exames mais importantes na hora de detectar irregularidades na saúde da criança. Na época não havia esse teste em Inocência e conseguimos através da Apae. Foi feito até um documento pela secretaria de Saúde, que ficou arquivado na Apae, comprovando que o Teste do Pezinho foi uma conquista da Apae.

MA - Sobre o Nuesp criados em 2009. Me falem sobre o funcionamento e organização.

O - O Nuesp aqui de Inocência é responsável pelas escolas estaduais e municipais. Parece que de uns anos pra cá a gente tem tido mais apoio e as coisas estão caminhando melhor. Nós começamos o ano de 2014 com quatro salas de recursos e quarenta e oito alunos da Escola Estadual JPV, mas devido a transferência de muitos alunos, tivemos que fechar uma dessas salas. No momento tem apenas três salas de recursos funcionando, uma no período matutino e duas no vespertino. A partir do ano passado, abriu uma sala no CEI e os alunos do município não frequentam mais as salas de recursos no estado. Temos uma professora intérprete em LIBRAS e cinco professores de Apoio na escola JPV e uma na escola JPA, no distrito de São Pedro. O Apoio foi uma experiência que começou no início do ano passado, devido ao pouco espaço físico das escolas, as salas ficaram super-lotadas, com mais de quarenta alunos e com aluno com necessidade educacional especial junto. Entramos em contato com a coordenadoria de educação especial na SED que sugeriram a contratação de professores de Apoio para auxiliar os alunos com deficiência e servir de elo de ligação entre a sala comum e a sala de recursos. Essa foi uma experiência que deu certo e continuamos com os Apoios em 2014, mesmo tendo resolvido o problema do espaço físico na escola. Este ano as salas de recursos estão funcionando no mesmo prédio da escola JPV, pois até o ano passado estavam na escola velha.

S - É mesmo, este ano melhorou muito. Com as salas de recursos multifuncionais funcionando no mesmo prédio da escola estadual, houve uma maior aproximação entre os professores da educação especial e os demais professores da escola, inclusive até da coordenação e direção da escola. Ficávamos muito distantes. Parecia que não fazíamos parte da mesma escola e do mesmo sistema de ensino. Eu sinto que temos que trabalhar em conjunto, os professores das salas de recursos com os professores da sala normal. É unindo forças que a gente consegue melhorar o atendimento, avançar com essas crianças.

O - Através do Nuesp também são contratados professores itinerante. Sempre que aparece um aluno com atestado médico precisando se ausentar da escola por mais de trinta dias, a coordenação da escola já orienta o pais ou responsável sobre o direito de professor itinerante. Mediante a solicitação do pai ou responsável legal, a escola contrata o professor itinerante para aquele aluno. Para os anos iniciais do ensino fundamental é contratado apenas um professor itinerante que tenha pedagogia e para os anos finais do ensino fundamente e ensino médio são contratados dois professores: um com licenciatura plena em Ciências Humanas e Sociais e outro Ciências Exatas.

MA - Me falem como funcionava e funciona a educação especial na escola do distrito.

O - A escola de lá ficou muito tempo sem funcionar. Somente no início de 2013 a escola foi reaberta. O Nuesp também é responsável pela escola do distrito, mas o atendimento é muito limitado, tem uma quantidade razoável de alunos que necessitam de atendimento especializado, mas porque a grande maioria dos alunos daquela escola são oriundos da zona rural e devido à dificuldade de transporte, não frequentam a sala de recursos multifuncionais. E se formos, por exemplo, tirá-los de aulas como Educação Física, que a gente considera menos importante, para que eles frequentem a sala de recursos multifuncionais nesse horário, para os alunos funciona como um castigo. Isso é inviável. Então lá, por enquanto, não funciona a sala de recursos multifuncionais. Os pais também não levam os filhos que precisam de atendimento especializado em período contrário. Lá, as aulas são ofertadas somente no período vespertino, então os ônibus só buscam os alunos nesse período. Talvez se esses alunos que precisam, tivessem transporte escolar de manhã, daria certo abrimos uma sala de recursos multifuncionais lá no distrito também. No momento tem apenas uma professora de apoio para auxiliar na sala que tem uma aluna que tem deficiência auditiva.

MA - Sobre o Educação Especial na rede municipal , me falem sobre a oferta de atendimento e a organização.

D - A sala de recursos funcionou apenas em 2007. Eu fui convidada para trabalhar na sala de recursos porque eu tinha terminado especialização em psicopedagogia, então a direção da escola, na época, achava que eu iria conseguir resolver todos os problemas dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental. Até os problemas de indisciplina mandavam para mim resolver. Dei aula nessa sala apenas esse ano. Desisti pois me sentia angustiada. O trabalho era muito difícil, não havia suporte da Secretaria Municipal. A gente não sabia como ensinar esses alunos. Depois disso eu não quis mais dar aula na sala de recurso. Prefiro a sala normal. Eu quero que meus alunos aprendem, que eles cheguem no final do ano sabendo ler e escrever. E na sala de recurso eles não aprendiam e eu me sentia frustrada. Acho que é essa a palavra mais adequada para expressar meu sentimento na época. Eu me sentia frustrada.

L - Eu me lembro que no início de 2006, começou uma capacitação organizada pela Secretaria Municipal. Era chamada Programa "Saberes e Práticas da Inclusão". A capacitação foi destinada aos professores e Coordenadores da Rede Municipal, Estadual e Particular. Durou o ano inteiro, dava um total de 250 horas. O programa era dividido em duas modalidades: a do Ensino Fundamental e a da Educação Infantil. Teve certificado para os participantes. Foi um grupo bom de professores que participaram da formação.

E - O ano passado abriu a sala de recursos multifuncionais lá no CEI (escola municipal). Era a professora "F" que dava aula. Mas ela vivia doente e tirou licença várias vezes. Até que terminou o ano e os alunos quase não tiveram aula.

S - Lá no CEI também tem uma instrutora mediadora de LIBRAS, para dar apoio à uma aluna surda. Ela não é interprete, é só mediadora.

C - E lá no CEI, quando é preciso, é contratado professor itinerante. Nos casos de algum aluno precisar faltar por mais de trinta dias, a gente orienta os pais sobre os direitos do filho de receber aulas na casa ou no hospital. Mas, foram poucas vezes que a escola teve que contratar professor itinerante.

MA - E nas escolas da zona rural, como funciona? Os alunos são atendidos? Como se dá esse atendimento?

G - Nas escolas rurais não vira, não adianta, já é muito difícil encontrar profissionais para atuarem na sala normal das escolas rurais, na sala de recursos então, está fora de

cogitação no momento. Os alunos da fazenda, se quiserem, podem frequentar as salas de recursos aqui na cidade. mas eles não vêm, os pais não trazem. E pensando bem, é muito difícil para eles. As vezes também, o patrão não dispensa o empregado da fazenda para trazer o filho na sala de recurso, ou também não tem carro na fazenda a disposição. Tem fazenda que fica 40 ou 50 km de distância e com estrada de terra. O ideal era esses alunos morarem na cidade. São muitos problemas e é impossível a gente tentar resolver o problema de todo mundo.

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista focalizada com os sujeitos da pesquisa

A entrevista será realizada com alunos maiores de 14 anos, que passaram por uma experiência de inclusão na escola comum, mas atualmente frequentam a escola especial mantida pela Apae.

Trajetória Escolar

Me conta a sua experiência como estudante nos vários lugares em que você estudou e que você é estudante, lembrar lá da primeira escola, do primeiro lugar em que você estudou.

Relacionamento com os Professores da Escola Comum

Fale-me de sua experiência com os professores da escola comum:

- Como eram seus professores;
- Como era o relacionamento com eles: você gostava deles? Do que mais gostava? Teve alguma dificuldade com os professores? Se sim, quais?
- Quais atividades/tarefas eles solicitavam que você fizesse?

Relacionamento com os Professores da Instituição – Apae

Fale-me de sua experiência com as professoras da Apae:

- Como são suas professoras?
- Como é o relacionamento com elas: Você gosta delas? Do que mais gosta? Teve ou tem alguma dificuldade com as professoras? Se sim, quais?
- Quais atividades/tarefas eles solicitavam que você fizesse?

Relacionamento com os Colegas da Escola Comum

Fale-me de suas experiências com os colegas na escola comum:

- Como eram seus colegas?
- Como era o relacionamento com eles: Você gostava ou gosta deles? Do que mais gostava? Teve alguma dificuldade ou desentendimento com os colegas? Se sim, quais?

Relacionamento com os Colegas da Instituição - Apae

Fale-me de suas experiências com os colegas da Apae:

- Como são seus colegas?
- Como é o relacionamento com eles: Você gosta deles? Do que mais gosta? Teve ou tem alguma dificuldade ou desentendimento com os colegas? Se sim, quais?

O Processo de Ensino e de Aprendizagem do Conteúdo Curricular na Escola Comum

- Você gosta de estudar? Por quê?
- Como você fazia as atividades na escola?
- Qual a matéria que você mais gostava? Por quê?
- Que matéria você não gostava? Por quê?

O Processo de Ensino e de Aprendizagem do Conteúdo Curricular na Escola da Instituição – Apae

- Como você fazia/faz as atividades na escola da Apae?
- Qual a matéria que você mais gosta? Por quê?
- Que matéria você não gosta? Por quê?
- Onde você acha que aprende mais? Na escola de agora ou na escola que você estudava antes?
- Você sente vontade de voltar a estudar na outra escola?
- Se você pudesse escolher, em qual escola escolheria estudar? Por quê?

APÊNDICE F- Entrevista focalizada com os sujeitos da pesquisa

MA - Eu gostaria que vocês me contassem sobre as experiências de vocês como estudantes. Me falem sobre os lugares que vocês estudaram , sobre as escolas que vocês estudaram. Me falem tudo que vocês lembram dos lugares que estudaram.

V- Eu estudei lá no Santo Antônio, eu achei bom lá. Também estudei lá no CEI. Tinha dia que eu tirava cinco na prova de Artes, tinha dia que eu tirava oito na prova de Ciências também. Eu não faltava nem na escola. E lá na escola era assim: lá tinha uns meninos lá que ficava me xingando, ficava gritando, xingando minha mãe. Ai eu falava pros outros e pra minha mãe e minha professora também. Eles falavam pra mim meter o pau neles, bater neles também. Aí eu contava pra minha mãe e ela mandava eu bater neles também e eu batia neles. Tinha vez que eu contava pra diretora da escola que eles me xingavam, que xingavam minha mãe e a diretora chamava eles lá e chamava atenção deles. Aí sabe como o menino chama? É "D" o nome dele. Ele estudava na minha sala do segundo ano lá. Ele era pequeno, mas ficava xingando minha mãe. Aí minha mãe falou assim que eu devia bater nele e eu bati mesmo, pra modo ele parar de xingar minha mãe. Aí eu contei pra diretora e ela deixou ele na diretora até na hora do recreio.

MA - Mas me conta das outras as escolas que vocês estudou.

V - Eu estudei lá no Santo Antônio. Aí quando eu morava lá no Santo Antônio eu ia pra escola de perua ou eu vinha de ônibus para estudar aqui em Inocência também. Aí tinha um motorista que pegava nós também. Aí teve uma vez que eu estudei lá no Vera Cruz também. Então eu já estudei lá no Santo Antônio, lá no Vera Cruz também, lá no João Cirilo também. E eu ia de ônibus todo dia pra estudar lá. O ônibus passava cedo, pegava eu, pegava o "W" e levava pra escola. E assim eu ia. Minha mãe trabalhava lá no Senhor "D". Aí quando não tinha aula pra mim sabe o que eu fazia? Eu ia trabalhar lá no Senhor "D", ajudar a desbrotar pasto. Aí quando tinha aula pra mim, aí eu não podia trabalhar lá no Senhor "D". Aí eu tinha que ir na escola todo dia. Porque eu não podia faltar na escola. Aí minha mãe pois nós pra estudar lá no Vera Cruz, ai depois pois nós pra estudar no João Cirilo e depois pois nós pra estudar no Santo Antonio e depois aqui em Inocência mesmo.

J - Eu estudei lá na escola estadual, só na primeira série... (fala de cabeça baixa com tristeza no semblante.) Eu reprovei muito. Sabe, eu não conseguia sair da 1ª série. Aí todo mundo falava que aqui na Apae era bom né, então eu vim estudar aqui.

MA- E o "S", o que você lembra das escolas em que estudou?

S- Eu estudei no CEI e numa escola lá pra frente do Batuira, na escola da fazenda. Os colegas até que eram legal mas eu brigava muito. Todo dia a professora brigava comigo. Eu era brigão demais. Os moleques atentava eu e então eu brigava. Depois eu estudava no CEI e morava na fazenda, aí eu vinha de ônibus. Brigava até dentro do ônibus.

MA - E a "B", o que você tem para me contar das escolas que você estudou?

B - Eu estudei só no CEI. Eu também brigava. Um dia eu briguei com um menino porque ele puxou meu vestido e eu dei um murro no olho dele. Eu era maior que ele e não ía levar desaforo pra casa. Eu brigava só quando mexiam comigo. Eu não tenho mais nada pra contar.

MA - "J" e "G", vocês podem me contar o que vocês lembram das escolas que estudaram antes de vir aqui para a Apae?

J - Lá eu gostava só um pouco lá da outra escola.

G- Eu estudei só em três escolas só. Lá no São Pedro eu fiz a primeira série. Eu morava numa fazenda lá perto do Posto Recreio, lá pra aquelas bandas lá. Estudei lá no São Pedro, lá na escola CEI e lá na escola do Estado. Eu estudei nas duas escolas do estado, lá no estado e onde tem a fanfarra hoje. Na velha e na nova. Lá eu estudei com a professora... aquela que foi embora pra Três Lagoas... ah sei, a professora "D". Eu gostava muito dela. As matérias eu não sei. Eu também gostava de arrumar uma confusãozinha. Brigava com a metade, discutia com os outros. E tinha um monte de colegas que ficavam do meu lado também. Eles falavam: -Oh, não mexe com ele não.

S- É, punha os outros pra brigar e ficava lá de boa.

G- Lá no CEI eu não brigava muito não, mais era lá no Estado. Mas eu nunca fui para a diretoria. Os que eram meus amigos hoje em dia está tudo casado. Está tudo casado. Um deles é aquele que entrega leite naquela moto. O outro é o irmão dele. Tem um que trabalha na fábrica de sal e tem outro que mora em Paranaíba. Eles eram todos meus amigos. Tinha dia que gente pulava o muro e saía correndo.

S - Nossa, você pulava o muro pra matar aula, e o material? Ficava tudo pra trás os cadernos, bolsa?

G - O caderno eu pedia para uma amiga levar pra mim.

S - O "G" pulava o muro pra matar aula. Eu também via muito neguinho pular o muro pra matar aula lá no Estado também. Mas Deus me livre, eu não matava aula não.

V- Eu só faltava na escola quando eu estava doente. Quando eu precisava de ir no médico lá de Paranaíba ou Três Lagoas eu faltava. Aí eu falava pra professora e se ela falava que podia faltar aí eu ia com a minha mãe no médico. Mas eu ia todo dia na escola. Eu não faltava.

B- Eu pulei o muro da escola uma vez pra matar aula. Uma vez só.

G - Eu chegava todo dia mais cedo na escola. Todo dia chegava mais cedo.

S - Eu chegava era mais tarde.

G - Eu ia mais cedo só pra brincar de bola.

MA- Me falem como eram os professores das outras escolas. Vocês gostavam deles?

V - As professoras era boa.

S- A professora puxava a orelha na sala.

J - As professoras de lá era boa também.

V - Tinha dia que a professora pegava pelo braço e falava: - Vamos lá pra diretoria agora, você vai ficar lá até bater o sino do recreio. Só saia de lá quando tinha que ir embora, eu heim...

G - Lá no CEI eu estudei com a mãe da "E". Eu estudei com a mãe dela. Ela me tratava normal, igual tratava os outros normal, ela me tratava a mesma coisa. Ela não desfazia da gente não. Não desfazia. Aí eu fui estudar com minha tia. Dois anos eu estudei com minha tia "L".

S - Eu estudei lá no CEI com a tia "M". Eu estudei também com uma magrinha. Eu não sei o nome dela não.

G - Ah! Eu estudei lá no PROMAN também. Eu estava esquecendo do antigo PROMAN. Lá onde que ganhava o leite pra casa, tinha um monte de coisa e tinha estudo também. Era ali na antiga Creche. Eu estudei lá também.

V - Quando eu eram pequenininho eu estudava ali na Creche também.

B - Eu também estudei lá na creche tia. Quando eu era pequenininha eu era atentada.

S - Quando tinha educação física eu terminava primeiro e pegava o material e ia embora.

MA- Mas me falem das professoras, vocês gostavam delas?

V- Elas me tratavam bem. Até a professora de Educação física me tratava bem. Deixava nós jogar bola no Ginásio de Esportes. Levava nós para brincar lá no Ginásio de Esportes.

B- A professora uma vez puxou minha orelha lá na escola. Mas eu fiz um pouquinho de arte também. Mas depois passou.

J - As professora era boa, não brigava comigo não.

MA- E as atividades que as professoras passavam para vocês fazerem, me falem das atividades?

V- A minha passava de tudo. Passava de Matemática, passava de assim na lousa e eu pegava o caderno de Matemática e copiava. Tinha dia que ela passava tarefa para fazer em casa, aí eu pegava o caderno e fazia. Ai tinha dia que ela falava: - Oh "V", não é pra faltar porque segunda feira tem prova e não é pra faltar. Eu não faltava não. Eu ia todo dia quando tinha prova. Aí quando eu estiver doente ou tiver com alguma dor assim, aí eu posso faltar. Mas se eu não tivesse nem com dor nem doente, ai eu tinha que ir pra escola. Não podia faltar nunca, tinha que ir pra escola.

B - Tinha tarefa de Português também.

MA- As atividades e tarefas eram iguais dos outros alunos?

V - Era igualzinho. A mesma coisinha, igualzinho.

B - A mesma coisa.

S - Tudo igual, pra todo mundo igual.

G - Tinha prova de matemática e ciências. Tirava seis e sete, eu tirava.

MA- Me falem como são as professoras da Apae.

V- Boa, eu acho boa.

MA- Eu quero que vocês esqueçam nesse momento que eu sou a diretora da Apae. Eu estou conversando com vocês como uma pesquisadora e o que vocês me falarem aqui eu não posso contar para ninguém. Neste momento eu estou fazendo um trabalho da Universidade em que eu estudo. Também temos um documento assinado, um acordo de que ninguém pode ser prejudicado. Portanto, quero que vocês sejam sinceros e me falem tudo que vocês sabem ou lembram sobre o tempo que vocês estudavam nas outras escolas e sobre o período que estudam aqui na Apae.

B - Tem certeza, posso falar tudo que eu quiser tia?

MA- Sim, tudo que vocês lembram e que seja verdade. Que aconteceu de verdade.

V- Aqui eu achei bom porque a gente copia, faz tarefa, cola, recorta. O que a professora falar pra fazer eu vou e faço. Se ela pedir para eu guardar os material, eu guardo. Se a professora falar assim: - "V", pega uma revista e pesquisa essas palavrinhas. Aí eu vou lá, pego, recorto e colo. Aí, tem dia que ela dá um desenho pra fazer e eu pego e faço. Aí eu falo: O que é que tem pra fazer? Ela fala que é pra colar no caderno de artes ou naquele caderno azul, naquele caderno vermelho. Aí eu colo certinho. Tem dia que ela dá um desenho pra pintar e eu pinto. Aí ela fala que já pode guardar os material. Aí eu guardo debaixo da minha mesa. Aí tem dia que eu levo pra minha casa e quando voltar as aulas, eu trago de novo. É assim. Aí se ela pegar e falar: - Oh "V" eu vou passar uma tarefa aqui pra você. Aí eu pego o caderno que nós tinha, porque agora não tem mais porque o caderno acabou e ela disse que vai dar outro caderno pra nós. Aí ela pega o caderno de tarefa meu e dá tarefa pra mim.

Ela fala: Oh "V", eu vou passar tarefa assim, assim e é só você recortar e colar palavras com a letra do seu nome. Aí eu chego lá em casa e recorto e colo. Agora não precisa nem falar com minha mãe porque agora eu já dou conta, mas tinha dia que eu falava pra minha mãe ensinar eu, porque eu não dava conta. Aí minha mãe ia lá e ajudava eu. Meus irmão também ajudava eu. Agora a hora que eu dou conta eu falo pra minha mãe: -Oh mãe, agora não precisa de ensinar eu não. Agora eu faço tudo sozinho. Era assim.

S - A gente aprende mais. A professora é boa também. e o ano que vem, se Deus quiser, a gente está aqui de novo, né.

S - É e as professoras, quando a gente não sabe elas ajuda a gente, né.

G - Eu não tenho reclamação das professoras não. Elas são tão boazinhas. O relacionamento com as professoras aqui é excelente.

S - É mesmo. E a "B" está quieta tia. Você não vai falar nada "B". Acho que ela está com medo (risos).

B - A professora é boa também. Tem vezes que a tia "M" é meia chatinha, mas eu gosto dela. Tem dia que ela chega meio chatinha, mas depois nós se entende.

MA- Falem-me de suas experiências com os colegas das outras escolas que vocês estudaram. Como eram seus colegas? Me falem se vocês gostavam deles, se tinham um bom relacionamento ou alguma dificuldade de relacionamento.

S - Era bom. Tinha uma briga de vez em quando, mas era bom. A gente brincava de bola.

V- Era bom mesmo. Tinha dia que a gente brincava de bola, brincava de queima-queima. Tinha dia que a gente brincava de esconde-esconde. Quando batia o sino do recreio eu brincava no recreio. Brincava com os colegas na quadra. Nossa, lá era bom!

S - Eu também brincava.

J - Era bom, mas briga tinha um pouco. Eu brigava demais lá. Os outros mexiam demais comigo lá. Eu tava quieto no meu canto e eles iam lá e mexiam comigo demais. Aí eu sentava a mão neles mesmo, eu era maior, então chegava o pau.

B- Pra mim não era muito bom não, tia. É que os colegas ficavam tirando o sarro de mim e eu ficava chateada, né. Ficavam chamando de umas coisinhas lá, sabe? É que eu não posso falar.

S - Fala, nós tampa o ouvido. (risos)

B- Não, eu não vou falar.

MA - Tudo bem, você não precisa falar se não quiser. E os demais, o que me falam dos colegas das outras escolas?

G - Os colegas meu era bom. Tem uns colegas de Campo Grande que gosta até hoje de mim. Me vê na rua e me cumprimenta. As pessoas me tratavam como pessoa normal.

MA- Me falem da relação de vocês com os colegas da Apae. Vocês gostam dos colegas ou vocês têm ou tiveram alguma dificuldade de relacionamento com os colegas aqui da Apae?

V- Aqui eu acho bom. Bom demais.

B- Os meninos ficam correndo atrás de mim, brincando de pega-pega.

S- Eu gosto de todo mundo, do "F", do "A" e do "G" e "V" também.

J - Aqui na Apae eu gosto de todo mundo.

G- Só que a amizade com os colegas daqui é diferente da amizade com as pessoas de fora. A amizade de fora é uma coisa e da escola é outra. Eu trato as pessoas daqui do mesmo jeito que eu trato as lá de fora. E as de fora, do mesmo jeito daqui de dentro. Normal. Eu trato como pessoas normais. A pessoa é normal, tudo normal. Eu não critico. E se eu ver alguém

criticando eu vou ver porque está criticando aquela pessoa. Eu não gosto que os outros criticam. Eu não gosto que faz chantagem com os outros. Se fizer isso perto de mim eu fico o dia inteiro triste.

MA- Quem de vocês gosta de estudar?

V - Eu gosto de estudar. Eu gosto de estudar sabe por quê? Por que eu quero ser alguma coisa na vida, ser um trabalhador, pra ter serviço na vida, pra trabalhar no mercado.

B - Eu quero terminar meu estudo e trabalhar em loja de vender roupa, sapato, essas coisas, sabe?

V - Eu quero trabalhar no mercado, levar as compra nas casas, pra fazer as coisas certinho, do jeito que o patrão lá do mercado falar. Eu gosto assim, de trabalhar no mercado. Trabalhar assim de carpir quintal, essas coisas. Receber dinheiro. É assim, por isso que eu gosto de estudar. De juntar e ter as coisas pra comprar, comer. Juntar dinheiro pra comprar roupa, calçado. É isso que eu gosto de fazer.

G - Olha o estudo ninguém toma da gente. É o mais importante.

J - Eu queria ter estudo mesmo para ser policial. Mas eu não consigo aprender a ler né. Eu também queria ser motorista, pra trabalhar nessas firmas de motorista.

S - Eu gosto de estudar para aprender mais as coisas, porque precisa pra gente se formar pra médico, veterinário, essas coisas... E aí é bom, né. A gente tem que estudar.

MA -Como você faziam as atividades lá na outra escola que vocês estudaram? Vocês conseguiam fazer tudo? As atividades que as professoras passavam eram fáceis ou difíceis? O que vocês lembram?

V - O que eu não gostava era de pintar. De pintar eu não gostava não, porque é só pintar, pintar. Eu gostava mais era de escrever, de escrever na lousa, fazer essas coisas que eu fazia lá, prova, essas coisas. Disso que eu gostava. Lá eles mandava a gente pintar muita coisa. Dava desenho e mandava pintar. Aí mandava outro ainda e eu tinha que pintar e mandava mais desenho e tinha que pintar. Aí depois a professora falava: Oh "V", não tem mais desenho não, pode guardar as canetas, não tem mais nada não. Aí eu ficava lá parado, sentado lá na cadeira, lá dentro da sala. Aí tinha dia que eu falava: - Professora, pode ir lá no banheiro? Ai ela falava: Pode ir. Aí eu ia, tomava água, ia no banheiro. Depois eu voltava pra sala e chegava e falava: Professora, dá licença? Ela falava: Pode entrar "V". Não é assim chegar e entrar de uma vez, a gente tem que pedir licença.

MA - Além de pintar, o que mais você fazia lá na outra escola, "V"?

V - Lá eles mandava até pintar os desenhos nas provas que eles davam pra mim. Eu pintava. Aí a professora falava: "V", coloca seu desenho da prova aqui em cima da mesa! Aí eu ia lá e colocava. E ela falava: pode sentar agora. Eu ia e sentava na minha carteira. E sentava direitinho. Eu sentava assim retinho e colocava a mesa pertinho de mim assim e a cadeira ficava debaixo da mesa, assim debaixo da mesa. Aí eu só saía a hora que batisse o sino do recreio.

S - Eu não gostava da prova de Matemática.

B - É o que eu mais odeio.

S - O resto eu copiava da lousa e fazia tudo. Aí quando chegava a prova, vixi! Tinha continha que eu também fazia no caderno.

G - Tinha ciências que eu gostava. Eu não gostava de Estudos Sociais. Eu gosto de Matemática. A Matemática usa mais é número. Número de contas. É o que eu mais gostava e gosto. Eu gostava de ciências e de matemática. E não gostava de Estudos Sociais.

B - Eu não gostava de Ciências. Era o que eu mais odiava. Era muito difícil, gente! Lá nós pintava muito também. Um dia eu enjoei de tanto pintar.

MA - E aqui na Apae, que atividades vocês fazem aqui que vocês gostam e as atividades que vocês não gostam?

G - Eu não gosto de pintar. Agora de fazer teatro, eu gosto muito de fazer teatro.

S - Brincar, jogar no computador e também recortar e colar palavras é bom.

G - Colar é bom mesmo. Fazer pesquisa em revista e depois colar.

B - Eu adoro escrever e fazer comida gostosa na cozinha e fazer teatro também. E também gosto de cantar e dançar. Eu dancei com o "S" na festa junina, né "S"?!

V - Eu gosto de escrever na lousa. Eu não gosto de ficar parado. E gosto de trabalhar na horta também, de plantar as coisas, de plantar alface, de plantar assim aquele tomatinho, de aguar a horta. Eu gosto também de aguar a horta.

J - Eu gosto de tudo que a gente faz aqui. Não tem nada que eu não gosto não. Mas de jogar bola nas outras cidades é o que eu gosto mais.

S - Eu gosto de tudo que a gente faz aqui. Pintar, recortar, colar, assistir filme e jogar no computador e trabalhar na horta. Também gosto de trabalhar com a tia "M" fazendo sabão e na horta.

G - A atividade que eu mais gosto é de fazer continha. Agora pintar, de verdade mesmo, eu não gosto. Também não gosto muito de trabalhar na horta. Trabalhar é só no mercado.

MA - Onde vocês acham que aprende mais, na escola da Apae ou na escola em que vocês estudavam antes?

S - Se fosse por mim, eu acho que é na Apae.

V - O que eu acho é que é na Apae também.

J - Eu acho que aqui na Apae a gente aprende melhor. A gente aprende mais que lá na outra escola. Porque aqui é sossegado não tem ninguém para encher o saco né. Lá era direto um provocava daqui, o outro dali. Eu acho que foi bom vir para a Apae.

MA - Se vocês pudessem escolher, onde é que vocês gostariam de estudar agora?

V - Qual escola que eu escolho? Lá na escola do CEI, então. Lá que era bom, lá que eu aprendia muito, lá tinha prova.

B - Eu prefiro na Apae. Eu gosto da Apae, é legal. Porque a outra escola que eu estudava era chata.

S - (risos) Só o "V" é que gosta lá do CEI. Eu acho que se eu for estudar lá hoje nem vou conhecer as professoras mais.

J - As vezes eu tenho vontade de voltar a estudar lá no estado.

G - Tem um monte de aluno que estuda lá no CEI que é tudo amigo meu. Pequeno, grande, passa e grita: "G", "G", onde você está indo? Eles passam e eu dou moral pra eles, brinco com eles.

MA - Mas qual escola que você preferia estudar, "G"?

G - Eu gosto mais da Apae mesmo. Lá tem muito barulho. Quando começava aquele barulho eu até saía de perto. Mas o ano que vem eu vou fazer um curso. Um cursinho para ir pro EJA depois. Eu vou continuar na Apae e fazer um cursinho duas vezes por semana, lá em Paranaíba. E é aula assistida ainda. Assiste aula e depois vai fazer os trabalho.

G - O ano que vem vai montar uma escola de veterinária lá em Paranaíba.

MA - Muito obrigada pela colaboração de vocês.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer do Conselho de Ética da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão Escolar de Alunos com deficiência Intelectual: Trajetórias e Percursos Escolares

Pesquisador: MARIA AMELIA ALVES MENDES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 34045814.6.0000.0021

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 912.057

Data da Relatoria: 11/12/2014

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objetivo descrever e analisar as percepções dos alunos com deficiência Intelectual a respeito de suas trajetórias escolares. Trata-se de um estudo baseado na abordagem qualitativa, com um grupo de alunos com deficiência intelectual que passaram por uma experiência de inclusão na escola comum e que atualmente frequentam uma instituição especializada. O procedimento de coleta de dados será através de uma entrevista com roteiro semi-estruturado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a trajetória de educação e de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no município de Inocência-MS.

Objetivo Secundário:

Examinar os procedimentos utilizados na inclusão dos alunos com deficiência intelectual e identificar as necessidades que ainda persistem no processo inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de escolas comuns, possibilitando a reflexão e a socialização de ideias, a fim de contribuir para as pesquisas da área.

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 912.057

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador:

A presente pesquisa oferece mínimas possibilidades de expor situações que os sujeitos pesquisados gostariam de deixar esquecidas ou obscuras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De relevância social

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Adequado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAMPO GRANDE, 12 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Edilson dos Reis
 (Coordenador)

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br

ANEXO B - Cópia do Termo de Cooperação Educacional firmado entre a SED/MS e a Apae de Inocência-MS.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Processo N. 29/001270/2014
Data ____/____/2014- Pág.: ____
Rubrica: _____

**TERMO DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL N. 22642 DE 30/1/2014
PROCESSO N. 29/001270/2014**

**TERMO DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL QUE
ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE MATO
GROSSO DO SUL, POR INTERMÉDIO DA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, COM
INTERVENIÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO
DE ADMINISTRAÇÃO E A ASSOCIAÇÃO DE PAIS
E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE
INOCÊNCIA/MS**

O **ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede no Bloco VIII, no Parque dos Poderes, em Campo Grande/MS, inscrito no CNPJ/MF sob o n.15.412.257/0001-28 representado por seu Governador **ANDRÉ PUCCINELLI**, portador da Cédula de Identidade R.G. n. 122.3000, expedida pela SSP/MS, e inscrito no CPF/MF sob o n. 005.983.059-04, residente e domiciliado na Rua Euclides da Cunha, n. 349, Jardim dos Estados, Campo Grande-MS, por intermédio da **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**, com sede no Bloco V, no Parque dos Poderes, em Campo Grande/MS, inscrita no CNPJ/MF sob o n. 02.585.924./0001-22, doravante denominada **CONCEDENTE**, neste ato representada por sua Secretária **MARIA NILENE BADECA DA COSTA**, portadora da Cédula de Identidade R.G. n. 109.295, expedida pela SSP/MS, inscrita no CPF/MF sob o n. 250.250.311-68, residente e domiciliada na Rua Clóvis Beviláqua, n. 225, Jardim São Bento, Campo Grande-MS, com a interveniência da **SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO**, com sede no Bloco I, no Parque dos Poderes, em Campo Grande/MS, inscrita no CNPJ/MF sob o n. 02.940.523/0001-43, doravante denominada **INTERVENIENTE**, neste ato representada por sua Secretária **THIE HIGUCHI VIEGAS DOS SANTOS**, portadora da Cédula de Identidade R.G. n. 557732, expedida pela SSP/PR, inscrita no CPF/MF sob o n. 013.567.559-68, residente e domiciliada na Rua Luciana, n.170, Bairro Giocondo Orsi, Campo Grande/MS e, a **ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE INOCÊNCIA/MS**, pessoa jurídica de direito privado, com sede na Rua Jaime David, 846 - Jardim Pantanal, Inocência/MS, inscrita no CNPJ/MF sob o n.03.050.179/0001-80, doravante denominada **CONVENIENTE**, neste ato representada por seu Presidente **MARCIO JOSÉ DOS SANTOS**, portador da Cédula de Identidade R.G. n.1.173.686, expedida pela SSP/MS, inscrito no CPF/MF sob o n. 870.628.791-34, residente e domiciliado na Av. Juracy Luis de Castro, n. 607, Centro, Inocência/MS, resolvem, mediante autorização exarada nos autos do processo administrativo em epígrafe, celebrar o presente **TERMO DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL**, regido especialmente pelas disposições contidas na Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e alterações posteriores, Lei Federal n.10.845 de 5 de março de 2004 e alterações posteriores, Lei Complementar Estadual n.87 de 31 de janeiro de 2000 e alterações posteriores, Decreto Estadual n.11.261 de 16 de junho de 2003 e alterações posteriores, Resolução SEFAZ n. 2.093 de 24 de outubro de 2007 e alterações posteriores, observados os procedimentos da Lei Federal n. 8.666 de 21 de junho de 1993, e alterações posteriores, no que couber.

[Handwritten signature]
1



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Processo N. 29/001270/2014
Data: ____/____/2014- Pág.: ____
Rubrica: _____

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Constitui-se objeto deste Termo de Cooperação Educacional o estabelecimento de parceria para o desenvolvimento de ações educativas mediante a cedência de profissionais para atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas.

CLÁUSULA SEGUNDA – DA LOTAÇÃO

Para cumprimento do objeto deste **Termo** serão observadas:

- I – o cumprimento pelos profissionais da carga horária inerente a sua condição funcional;
- II – a autorização expressa da Secretaria de Estado de Educação para que o servidor entre em exercício.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES

I – DA CONCEDENTE:

- a) ceder profissionais para o desenvolvimento de atividades vinculadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme Plano de Trabalho aprovado;
- b) substituir os profissionais cujo vínculo com a **CONCEDENTE** se extinguir durante a vigência do **Termo**, inclusive nos casos de aposentadoria, falecimento, exoneração ou demissão;
- c) garantir aos profissionais amparados neste **Termo** que tenham resguardados seus direitos e vantagens, inclusive as financeiras, previstas em lei;
- d) acompanhar e supervisionar a execução do objeto deste **Termo**, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/Superintendência de Políticas de Educação/Secretaria de Estado de Educação, efetuando vistorias “*in loco*”, diretamente ou por intermédio de terceiros expressamente autorizados;
- e) analisar e aprovar as propostas de reformulação do Plano de Trabalho, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/Superintendência de Políticas de Educação/Secretaria de Estado de Educação, desde que não implique alteração do objeto deste Instrumento;
- f) analisar e emitir pareceres nos processos de solicitação de cedência de profissionais encaminhados pela **CONVENENTE**;
- g) deliberar, por intermédio da Coordenadoria de Política para a Educação Especial/Superintendência de Políticas de Educação/Secretaria de Estado de Educação, sobre pedidos, devidamente fundamentados, de substituição de profissional cedido durante a execução do **Termo**, observando-se o interesse público, a legalidade e o número de profissionais na alínea “a” desta cláusula.

II – DA CONVENENTE:

- a) encaminhar à Superintendência de Apoio de Administração de Pessoal e Apoio Operacional / Coordenadoria de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação o mapa de lotação dos servidores lotados na Instituição, amparados por este **Termo**;
- b) encaminhar, até o quinto dia útil de cada mês, à Superintendência de Apoio de Administração de Pessoal e Apoio Operacional / Coordenadoria de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação, as folhas de frequência dos servidores amparados por este Instrumento;
- c) monitorar o cumprimento da carga horária estabelecida neste **Termo**; e



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Processo N. 29/001270/2014
Data ____/____/2014- Pág.: ____
Rubrica: _____

- d) solicitar, quando houver necessidade, durante a vigência deste Instrumento, a substituição dos profissionais, resguardado o número de profissionais estabelecido no Plano de Trabalho. As solicitações enviadas até o dia 30 (trinta) serão incluídas na folha de pagamento do mês, as solicitações enviadas após esta data serão incluídas no mês seguinte;
- e) propiciar aos credenciados pela **CONCEDENTE** os meios e as condições necessárias ao acompanhamento, à supervisão, ao controle e à fiscalização da execução do **Termo**, inclusive por meio de vistorias "*in loco*";
- f) gerir os profissionais cedidos por força deste **Termo** exclusivamente no cumprimento do seu objeto;
- g) propiciar aos alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, matriculados na Rede Estadual de Ensino e devidamente indicados pela **CONCEDENTE**, atendimentos clínicos, caso a instituição ofereça esse serviço;
- h) encaminhar à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/Superintendência de Políticas de Educação/Secretaria de Estado de Educação, por meio de processo, solicitação de cedência do profissional pretendido, juntamente com toda documentação exigida pela legislação vigente, para análise e parecer;
- i) cumprir todas as disposições e regulamentações relativas a pessoal publicadas pela **CONCEDENTE**.

CLÁUSULA QUARTA – DA REFORMULAÇÃO

O Termo de Cooperação Educacional somente poderá ser alterado por meio de Termo Aditivo com anuência dos partícipes, desde que não implique alteração do objeto do **Termo**.

PARÁGRAFO ÚNICO: A proposta de alteração deve ser examinada em até 30 (trinta) dias do seu recebimento, antes do término do prazo de vigência do Instrumento.

CLÁUSULA QUINTA – DO CONTROLE E DA FISCALIZAÇÃO

Fica assegurada à **CONCEDENTE** a prerrogativa de conservar a autoridade normativa e o exercício do controle e da fiscalização sobre a execução deste **Termo**, diretamente ou por intermédio de terceiros devidamente credenciados, bem como de assumir a execução, no caso de paralisação ou de fato relevante que venha a ocorrer, de modo a evitar a descontinuidade da ação.

CLÁUSULA SEXTA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA E DA PRORROGAÇÃO

O presente **Termo** terá vigência a partir da data da sua assinatura e término em **31/12/2014**.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA AÇÃO PROMOCIONAL

Em toda e qualquer ação promocional relacionada com o objeto descrito na Cláusula Primeira deste **Termo**, será obrigatoriamente destacada a participação da **CONCEDENTE**, observado o disposto no parágrafo 1º, do artigo 37, na Constituição Federal/88.

CLÁUSULA OITAVA – DA PUBLICAÇÃO



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Processo N. 29/001270/2014
Data ____/____/2014- Pág.: ____
Rubrica: _____

A **CONCEDENTE** providenciará a publicação deste **Termo** na forma de extrato, observado o que dispõe o Decreto Estadual n. 11.261, de 16 de junho de 2003 e alterações posteriores, responsabilizando-se pela despesa.

CLÁUSULA NONA – DA DENÚNCIA E DA RESCISÃO

O presente **Termo** poderá ser denunciado por escrito, a qualquer tempo, desde que observada carência mínima de 30 (trinta) dias a contar da efetivação da comunicação e rescindido de pleno direito, independentemente de interpelação judicial ou extrajudicial, por descumprimento das normas estabelecidas na legislação vigente, por inadimplemento de quaisquer de suas cláusulas ou condições, ou pela superveniência de norma legal ou fato que o torne material ou formalmente inexequível.

PARÁGRAFO PRIMEIRO – Constituem, particularmente, motivos de rescisão a constatação das seguintes situações:

I - descumprimento de quaisquer das exigências fixadas nas normas que regulam o objeto do **Termo**, especialmente quanto aos requisitos de segurança para a sua execução; e
II – cobrança pela Conveniente de qualquer valor ou vantagem pelos serviços prestados.

PARÁGRAFO SEGUNDO – Nas hipóteses de denúncia ou de rescisão do **Termo**, os partícipes serão responsáveis pelas obrigações contraídas durante o prazo de vigência deste Instrumento, devendo ser creditados, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

CLÁUSULA DÉCIMA – DO FORO

Para dirimir quaisquer questões decorrentes deste **Termo**, que não possam ser resolvidas pela mediação administrativa, os partícipes elegem o foro de Campo Grande/MS.

E por estarem assim justas e de acordo, firmam o presente Instrumento, em 2 (duas) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo nomeadas e indicadas, para que surta seus jurídicos e legais efeitos.

Campo Grande/MS, 20 de fevereiro de 2014.


ANDRÉ PUCCINELLI
Governador de Estado


MARIA NILENE BADECCA DA COSTA
Secretária de Estado de Educação
CONCEDENTE


THIE HIGUCHI VIEGAS DOS SANTOS
Secretária de Estado de Administração
INTERVENIENTE


MARCIO JOSÉ DOS SANTOS
Presidente da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Inocência/MS -
CONVENENTE

TESTEMUNHAS:

1) Nome: Jandira S. Oliveira
RG n. 343146 SSP/MS
CPF/MF n. 337412631-68

2) Nome: Rosely Maria Barbosa Senendes
RG n. 235898 SSP/MS
CPF/MF n. 445207511-87