

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA KAROLINY RODRIGUES ISAC ADANIA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INCLUSÃO ESCOLAR E
APRENDIZAGEM**

Campo Grande/MS
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA KAROLINY RODRIGUES ISAC ADANIA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INCLUSÃO ESCOLAR E
APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Banca Examinadora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadoras: Profa. Me. Mônica Scharth Gomes e Profa. Dra. Vera Lucia Guerra

Campo Grande/MS
2017

ANA KAROLINY RODRIGUES ISAC ADANIA

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INCLUSÃO ESCOLAR E
APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso
objetivando a obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia à Banca
Examinadora da Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul, área de
Educação.

Aprovada em 28/11/2017

Profa. Dra. Vera Lucia Guerra - UEMS

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti – UEMS

Prof. Me. José Aparecido da Costa – UEMS

Dedico este trabalho a duas pessoas que viram esse sonho nascer, mas que, infelizmente, se foram antes do mesmo se concretizar.

A meu amado pai Daniel Valêncio Isac e minha querida orientadora Profa.MSc. Mônica Scharth Gomes (*In memoriam*).

[...] A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

Emília Ferreiro

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo apreender e analisar a experiência de Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE) no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande, MS. Utilizou-se os estudos bibliográficos de autores voltados a Educação Especial como Mantoan (1994, 2003, 2006, 2008), Veltrone (2009), Tédde (2012) entre outros. Fez-se um estudo acerca de legislações, decretos e resoluções da esfera nacional e estadual sobre os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência à educação. Destaca-se também o papel do Atendimento Educacional Especializado para fornecer suporte e instrumentos aos educandos no desenvolvimento de sua aprendizagem, posteriormente tratando de aspectos que historicamente associaram o fracasso escolar a pessoa com deficiência intelectual. Para a coleta de informações foi utilizada a entrevista semiestruturada com base nos estudos de Mantoan (2003). A entrevista contou com a participação de duas professoras de escolas da rede estadual de ensino que atuam na área da Educação Especial como professoras de apoio que contaram suas experiências, percepções e dificuldades encontradas na realização de seu trabalho. Contudo, constatou-se que a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem passaram e passam por muitas dificuldades quanto a sua real efetivação e participação nas escolas públicas, porém, há profissionais que buscam constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas para que possam oferecer um ensino de qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Inclusão escolar. Professor de Apoio Educacional Especializado.

LISTA DE SIGLAS

AAMR- American Association of Mental Retardation

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CEAME/TEA - Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista

CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

D.I. - Deficiência Intelectual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - Professor de Apoio Educacional Especializado

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - A RELAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL.....	12
1.1. Inclusão Escolar e Garantias Legais Básicas.....	15
CAPÍTULO 2 - A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	28
2.1. A Educação Especial nos Processos Legislativos do Estado de Mato Grosso do Sul	37
CAPÍTULO 3 – A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA ..	41
3.1. Fracasso Escolar	41
3.2. Um olhar sobre a aprendizagem	45
CAPÍTULO 4 – INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	52
4.1. Sujeitos da Pesquisa	53
4.2. Trajetórias e Experiências das Professoras de Apoio na Escola	53
Primeira entrevista.....	53
Segunda entrevista.....	57
4.3. Análise e Discussão das Informações.....	60
Concepções de Inclusão.....	61
Concepções de aprendizagem.....	62
Mediação do professor.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo apreender e analisar a experiência de Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE) no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande, MS.

Historicamente, os educandos com deficiência intelectual tiveram seu acesso à educação impedidos e, conseqüentemente, excluídos sob alegação de que o atendimento necessário não podia ser suprido pela escola em classes comuns. Essa justificativa significou o afastamento desse público do ambiente escolar, mas atualmente esse discurso está sendo substituído pela iniciativa de políticas nacionais e internacionais que defendem e promovem o seu direito ao acesso e permanência com a matrícula, preferencialmente, no ensino comum¹, tendo assegurado o acompanhamento escolar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como função possibilitar condições de interação, desenvolvimento e aprendizagem. Após o conquistar o direito de fazer parte da escola regular, o desafio se caracteriza em ter condições que de fato promovam seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural buscando desconstruir o pensamento de incapacidade de aprender por conta dos déficits intelectuais. Nesse aspecto, a condição do fracasso escolar também é discutida nessa pesquisa, as práticas homogeneizadoras do ensino que se constituíram nas práticas educacionais ainda promovem um modelo de normas educacionais que não considera as habilidades intelectuais de todos os seus educandos, promovendo assim uma desvalorização no modo e no tempo de aprender que cada criança possui, esses moldes estabelecem ritmos coletivos de aprendizagem que não contemplam a pessoa com deficiência intelectual em seu ritmo de compreensão e assimilação.

Para compreendermos as origens desse problema, essa pesquisa aborda as concepções sobre a pessoa com deficiência em diferentes momentos e contextos sociais e as práticas decorrentes. Com essa contextualização temporal, pode-se compreender como surgiram as práticas de apoio e cuidado com a educação das pessoas com deficiência e a trajetória até os dias atuais que buscam desconstruir paradigmas presentes no ensino das escolas públicas para oferecer uma educação de qualidade a todo público, sem exceção, com base em leis e políticas públicas que norteiam os pilares da Educação Especial.

¹ Esse termo refere-se a toda educação relacionada a rede comum de ensino que recebe o educando com deficiência nas classes do ensino regular.

Essa pesquisa objetiva também: conhecer os pontos históricos e a relação da pessoa com deficiência no contexto social; analisar as legislações vigentes e as perspectivas da educação inclusiva; os aspectos que contribuem na vinculação de deficiência intelectual ao fracasso escolar; em identificar de acordo com a visão de professores da Educação Especial, como acontecem os processos de inclusão e aprendizagem dentro das escolas públicas em que atuam, expor seus conceitos sobre o processo de inclusão e relacionar sua prática pedagógica à mediação do ensino nos processos escolares.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado o levantamento de produções bibliográficas e conceitos teóricos acerca do tema estabelecido, fazendo a contextualização e interpretação das obras utilizadas nesse estudo e das leis que norteiam os caminhos da Educação Especial.

Os procedimentos sobre a ação dentro das escolas se deu a partir de entrevistas semiestruturadas que trazem a visão de professoras da rede estadual de ensino que atuam como professores de apoio especializado voltados à deficiência intelectual, que relatam suas trajetórias, processos de trabalho, concepções sobre inclusão e aprendizagem e as dificuldades que encontram enquanto professores da Educação Especial. As informações obtidas foram estruturadas em três eixos de análise que discutem sobre inclusão, aprendizagem e medição do professor.

Os resultados seguem apresentados em quatro capítulos, o primeiro **A Relação da Pessoa com Deficiência no Contexto Histórico Social**, aborda a problemática historicamente construída, as diferentes concepções sociais que definiram seu lugar na sociedade, a necessidade gradativa de oferecer escolarização e a conquista legal de seus direitos à educação.

O segundo capítulo **A deficiência Intelectual e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)** traz aspectos legais que instituem e direcionam sobre o atendimento especializado que os estudantes com deficiência possam necessitar em seu percurso educacional.

O terceiro capítulo, **A Criança com Deficiência Intelectual na escola**, analisa os aspectos que compõe a trajetória do educando no ambiente escolar e suas dificuldades quando seu problema não é identificado e vinculado ao fracasso escolar, também traz uma reflexão acerca da aprendizagem e a construção desse processo nas classes comuns.

O quarto e último capítulo, **Investigação da Prática Pedagógica**, traz o relato das professoras da rede pública de ensino que atuam como apoio especializado de educandos com deficiência intelectual, sobre as condições de seu trabalho, aprendizagem de seus educandos e aspectos de inclusão. Finaliza-se então com o estudo sobre as informações recebidas e as conclusões.

CAPÍTULO 1 - A RELAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL

No âmbito da Educação Especial, é necessário abordar as diferentes concepções sobre a pessoa com deficiência que permearam a história das sociedades definindo a sua função social.

Diversas terminologias, rótulos, foram criadas por grupos sociais distintos para nomear aqueles com deficiência, termos como “idiota”, “surdo-mudo”, “retardado mental”, “deficiente mental”, “aleijado”, “defeituoso”, “inválido” e “excepcional” foram alguns dos utilizados para se referir a estes sujeitos. Nos documentos, por exemplo, no Brasil dos anos de 1960, a terminologia “excepcional” foi utilizada como uma tentativa de atribuir um sentido positivo e superar o preconceito. Logo em seguida, surgiram novas expressões como “pessoa com necessidades especiais”, “pessoa especial” ou apenas “especial”. A nomenclatura segue o momento histórico de cada sociedade e sofre alterações de acordo as necessidades e concepções vigentes. Como explica Sasaki (2003, p.1):

Começamos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá apenas um termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade, enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

As pessoas com deficiência que eram e ainda são vistas como diferentes, sempre foram marcadas por este fato e, portanto, estigmatizadas e excluídas. Para compreender como isto se deu, é necessário saber nas diferentes épocas as práticas de abordagem relacionadas a elas na vida social.

As primeiras noções sobre a posição da pessoa com deficiência no contexto social nos remetem à Antiguidade, mais especificamente aos gregos e romanos. Nessas sociedades aqueles com deficiência eram exterminados, pois aquela organização social praticava os ideais de beleza e perfeição do corpo. Muitos deles eram lançados de rochedos ou abandonados em lugares ermos, isso porque, em um regime escravista, essas pessoas não seriam aptas ao trabalho. Segundo Carvalho (2003 apud ARAÚJO, 2010, p.1-2),

A explicação para a eliminação ou o abandono das pessoas com deficiência, que pertenciam à classe escravista, como um procedimento muito comum ao longo de todo este período histórico, encontra-se no fato de que para que o

escravo pudesse ser rentável ao proprietário tornava-se necessário que ele obtivesse com o seu trabalho uma produção acima daquilo que necessitava consumir para continuar vivo, ou seja, um excedente que fosse capaz de financiar a si e toda a superestrutura que se fez necessário nas relações de produção escravista. Como essa tarefa não era possível para aqueles com graves deficiências físicas ou sensoriais e ou cognitivas, tornou-se muito mais vantajoso para o escravagista livrar-se dos mesmos. Os que conseguiam escapar do assassinato foram obrigados a submeterem-se a uma existência ainda mais miserável do que aquela vivenciada por aqueles que estiveram submetidos à escravidão.

Por esses aspectos as pessoas com deficiência eram tidas como fora do padrão e, por consequência, abandonadas, perseguidas e até mesmo mortas com apoio de uma sociedade que considerava estas ações habituais, uma vez que esse indivíduo tornava-se um peso para aqueles que o rodeavam. Como explica Bianchetti (1998, p.2):

É evidente que alguém, portador de alguma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado e sem que isso cause os chamados, sentimentos de culpa. Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que nas sociedades primitivas, ‘quem não tem competência não se estabelece’.

Bianchetti (1998) ainda faz menção à concepção que associava deficiência ao pecado presente na Idade Média, quando os ditos fervorosos e religiosos acreditavam na possessão demoníaca do corpo e a maneira encontrada para fazer a purificação e expulsão desses espíritos se dava por meio do sacrifício. Nessa perspectiva, é necessário compreender que era essa a abordagem social da época e que inicialmente as ações de extermínio não eram realizadas por maldade ou crueldade, mas por conta da ideologia social daquele período. O autor explica que:

O raciocínio maniqueísta que presidia tais episódios era o de que o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de o humilhar, lhe impingir uma derrota era retirar-lhe a posse. É isso que nos ajuda a compreender porque nos autos da inquisição e nas justificativas da igreja, não se encontram afirmações de que a igreja queimou pessoas. A expressão que se usa é: ‘purificação pelas chamas’ (BIANCHETTI, 1998, p.4).

Essa visão sobre o pecado disseminada pela igreja foi uma das que perduraram por séculos em diversas sociedades. Posteriormente, outra ideia advinda desse meio foi relacionar a deficiência a missões divinas outorgadas aos homens para que praticassem a caridade e, como recompensa, garantissem a salvação de suas almas, ou seja, todo aquele que apresentasse deficiências ou graves doenças eram tidos como instrumentos divinos para

estimular a caridade do homem. Tais maneiras de enxergar a deficiência se constituíram como fenômenos históricos que criaram uma imagem desses sujeitos no quadro social.

Na transição da Idade Moderna para a Idade Contemporânea das civilizações ocidentais por volta do século XVIII e meados do século XIX, houve a passagem da fase de negligência e negação às pessoas com deficiência para a fase de proteção em instituições asilares, porém, tal ação dava continuidade à segregação. Essa proteção estava direcionada mais especificamente para a sociedade do que propriamente para aqueles indivíduos.

No Brasil, essa fase se estendeu até por volta do início da década de 1950. Esse período ficou conhecido como a fase da institucionalização por conta desse afastamento do convívio social. Para Miranda (2003, p.3) “[...] a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população”.

Ainda no século XIX, as concepções médicas em relação às pessoas com deficiência influenciadas na educação estavam ligadas a questões higienistas, sendo considerado um problema de saúde pública. No Rio de Janeiro, por volta de 1903, foram criados pavilhões para abrigar a Escola de Crianças Anormais e mais tarde, no mesmo lugar, o pavilhão do Hospício Juquery para onde as crianças seriam enviadas. Nesse mesmo período, gradativamente os conceitos médicos foram sendo substituídos por iniciativas pedagógicas e psicológicas.

Cabe aqui lembrar que, a Revolução Industrial, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, teve participação importante no processo de estudos voltados às deficiências, já que elas deixaram de ser apenas um fator biológico e passaram a se tornar resultados de acidentes de trabalho da nascente indústria mecânica. Mediante essa nova realidade, foi necessário criar medidas de prevenção, o Direito do Trabalho surgiu com ações de assistência, previdência e atendimento médico juntamente com medidas de reabilitação para os afetados.

A partir daí, surge também uma nova necessidade, a de promover condições de aprendizagem educacional para este público, sendo intensificados por questões científicas, sociais e legais e impulsionados por movimentos sociais pelos direitos humanos, tendo grande força na década de 1960. Nesse período os movimentos sociais,

[...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, 2006, p.388).

Portanto, no contexto evolutivo das sociedades, o tratamento dado à pessoa com deficiência varia de acordo com as concepções e valores da comunidade em que ela está inserida, transitando de condições à margem da sociedade para proteção acolhimento como um sujeito de direitos em uma constante caminhada para exercê-los em sua plenitude.

1.1. Inclusão Escolar e Garantias Legais Básicas

Para Freire (1996, p. 27) “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Em consonância com a afirmação deste grande educador, pode-se compreender que a ação de oferecer educação vai muito além de questões pedagógicas, é entender que nesse meio também se faz ação política, se faz transformação de modo a criar conhecimento crítico para que a escola se apodere de significação social e possa oferecer educação de qualidade para todos.

A escola atual vem se apropriando de um processo de democratização do ensino para que possa atender indistintamente todo público escolar, com isso o discurso da inclusão vem acompanhado dessa proposta e também dos desafios para torna-la efetiva de fato. Segundo Tédde (2012), a inclusão é composta por vários fatores, ações que englobam aspectos culturais, políticos e pedagógicos para que todos os educandos possam ter acesso ao aprendizado de maneira coletiva sem que sejam excluídos por suas condições pessoais.

Mas o que seria uma escola inclusiva? Segundo Mantoan (2003, p.16) “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Dessa forma, para que a escola consiga atender com qualidade esse educando é necessário um redimensionamento no seu conceito de ensino e aprendizagem de modo que valorize as características e diversidades do seu público em que a delimitação e segregação historicamente enraizada no ambiente escolar dê lugar efetivamente a uma escola inclusiva. Ter essa visão que contemple a singularidade de cada um dentro um espaço tão rico e diversificado como a escola faz com que a participação da pessoa com deficiência não fique apenas na integração disfarçada de práticas inclusivas, porém esse é um problema irresoluto até o presente.

Por diversas vezes, percebe-se o hábito de associar os termos de integração e inclusão com um único significado, porém, os dois diferem-se quanto à situação de inserção. Mantoan (2003, p.15-16) esclarece que,

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

No que se refere à inclusão, trata-se de um processo muito mais abrangente que procura contemplar a real necessidade intelectual e social desses indivíduos, pautando-se no direito à educação e participação plena nos sistemas de ensino, constituindo-se de fato discordante da integração. Segundo a autora, a inclusão

[...] questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p.16).

A inclusão escolar é resultado da necessidade de oferecer ensino de qualidade para pessoas com deficiência, uma necessidade gradativamente construída nas diversas sociedades ao longo da história. Estudos direcionados à área da educação contribuíram de modo a que surgissem movimentos por todo mundo em favor da inclusão, bem como o surgimento de novos conceitos de proteção e inserção na vida social.

Nesse sentido, pode-se destacar que a partir da década de 1990, houve ações articuladas entre vários países culminando em documentos importantíssimos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que, embora não trate especificamente das pessoas com deficiência, traz na sua essência a defesa dos direitos desses indivíduos, e a Declaração de Salamanca (1994) que trata das necessidades educacionais especiais, sendo um documento específico da Educação Especial e também sobre outras minorias. Estes documentos que serão abordados com mais detalhes logo à frente, contribuíram para o desenvolvimento de políticas educacionais no país, porém, a história da Educação Especial no Brasil começou muito antes.

A Educação Especial no Brasil teve início no final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant e o Instituto

dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do francês Edouard Huet sendo esses, os pioneiros, inspirados na experiência que já acontecia na Europa. Já no século XX, outras instituições importantes começaram a surgir, o Instituto Pestalozzi foi fundado em 1926 que realizava atendimentos para pessoas com deficiência mental, dezenove anos depois foi a vez da criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1945.

Sobre o Instituto Pestalozzi, Guerra (1998, p.8) explica que:

Dentre estas instituições, cujas atividades estão voltadas para o atendimento ao portador de deficiência mental, encontramos a Sociedade Pestalozzi, com a primeira escola fundada em 1926, em Porto Alegre. Seis anos depois, é a vez da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, criada pela russa Helena Antipoff. Motivada pelos princípios e ideais do escritor e educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi, Antipoff funda também a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, e a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi _ FENASP (1971), com os objetivos de uniformizar as filosofias, unir e integrar as diversas entidades independentes espalhadas por todo o país.

Essas instituições mantinham características filantrópicas e ainda não haviam consolidado um eixo burocrático organizado, porém, começava a se fazer presente no panorama político como uma possível solidificação para o ensino destes indivíduos.

De acordo com Mendes (2010), no período da República, com a Constituição de 1891, que instaurou o federalismo, foi definida a responsabilidade educacional para os estados e municípios desde o ensino primário até o ensino profissionalizante, enquanto a União se responsabilizaria pelo ensino secundário e superior. Dessa forma, iniciou-se um processo de políticas públicas para educação que mais tarde se estenderia também à Educação Especial.

Por muito tempo as políticas da Educação Especial foram determinadas e conduzidas por grupos de pessoas que se engajaram na luta e defesa destes cidadãos, familiares, pessoas que pertenceram a movimentos sociais e instituições beneficentes. Assim, a partir da década de 1980 e início dos anos 1990, pode ser observado que os movimentos em prol de uma sociedade inclusiva se originaram a partir de organizações internacionais e o Brasil se mostrou comprometido em acompanhar e fazer parte dessa mobilização.

Nesse sentido, a condição histórica do percurso da Educação Especial também é lembrada e discutida em relação ao atendimento escolar que temos nos dias de hoje relacionando-se a influência que exerce no processo de construção do conhecimento de cada educando. O desafio da inclusão traz o debate de como oferecer educação de qualidade aliada à conscientização e ao respeito às pessoas com deficiência, tarefa que deve ser construída todos os dias dentro e fora do percurso educacional. Nesse sentido,

[...] a escola tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilharem o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. É na escola que desenvolvemos o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões. Em suma, a escola comum tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo o ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução (BATISTA; MONTANO, 2006, p.7).

Atualmente as políticas públicas estão se voltando para minimizar a segregação que se estendeu por anos na educação brasileira aos educandos com deficiência, assim, o sistema educacional é falho, sendo necessário intensificar a fiscalização das leis em vigor para garantir o acesso e permanência na escola, para que haja materiais e suporte de acordo com a necessidade de cada um e também profissionais que estejam preparados para o trabalho de ensino e de inserção desses estudantes no mundo social e cultural. Tédde (2012, p.32), afirma que:

A educação inclusiva faz parte de um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, que luta pela igualdade, e que avança em relação ao ideal de justiça nas circunstâncias que revelam exclusão dentro ou fora da instituição escolar.

Vale lembrar que, considerando os fatos do percurso histórico, a educação em nosso país é de cunho elitista, voltada a grupos selecionados. A Inclusão na escola só será realidade com a ação democrática da educação, respeitando a diversidade dos atores que compõe esse quadro.

Para melhor compreensão desse estudo, realizaremos a contextualização dos marcos legais que fortaleceram e impulsionaram as políticas públicas nacionais no apoio aos sistemas de ensino direcionados aos educandos com deficiência, passando pelos principais acontecimentos a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024/1961, seguido por eventos que marcaram os princípios da Educação Especial chegando a LDB atual, Lei n.º 9394/1996. Tal documento representa o principal dispositivo que rege a educação nacional ofertada em estabelecimentos educacionais públicos e privados da Educação Básica até o Ensino Superior, salientando o atendimento aos estudantes com deficiência que, em seu capítulo V, estipula a oferta escolar para o público da Educação Especial.

A Lei nº 4024/1961 dispunha em pequeno trecho sobre a educação do público excepcional, com inserção ainda tímida, na tentativa de legitimar as instituições enquanto

intercessoras dos direitos dos educandos com deficiência. Desse modo, a Lei sugeria em seu Capítulo III, no Art. 88. “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”, e ainda, declarando em continuidade, no Art. 89 que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Este sistema buscou sinalizar que a base da educação que naquele momento se estabelecia contemplava também a integração ao público excepcional visando estender o ensino dentro do enquadramento estabelecido, sobretudo, não de maneira completa considerando as possibilidades somente naquilo que “fosse possível”.

A LDB nº 4024/1961, revogada pela Lei Educacional nº 5692/1971 alterou o artigo destinado ao ensino dos educandos com deficiência. Na referida Lei, aqueles tidos como excepcionais estariam regidos naquele momento sobre o Art. 9º:

Os alunos que apresentem 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).

Mesmo com a reformulação da LDB a obrigatoriedade dos serviços a serem outorgados não foi garantida, tampouco se especificava em quais circunstâncias os educandos deveriam ser atendidos e, conseqüentemente, não foi promovida uma organização sistemática que conseguisse responder de acordo com as necessidades educacionais desse público, promovendo apenas a continuidade do encaminhamento para as classes e escolas especiais.

Nesse aspecto, é importante ponderar sobre os encaminhamentos da Educação Especial e das Salas de Recursos (SR), juntamente a outros serviços prestados durante a vigência do extinto Centro Nacionais de Educação Especial (CENESP), durante os anos de 1973 a 1986. Dessa maneira podemos compreender aspectos sobre a Sala de Recursos na perspectiva do MEC e o conceito do atendimento especializado realizado nessas classes.

No ano de 1973 é criado pelo MEC o CENESP como instituição,

[...] responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado (BRASIL, 2008, p.7).

O CENESP tinha por finalidade promover a integração das pessoas com deficiência e melhorar o atendimento a elas, dessa forma, colaborando de maneira progressiva para sua integração na sociedade. Nesse momento, o foco era adotar medidas para mobilizar ações que melhorassem o serviço educacional, a criação do Centro era tida como uma oportunidade de proporcionar esse atendimento e expandir ainda mais esse conceito.

O grupo encarregado pelo MEC para implantar o CENESP partia do pressuposto de que a proposta em formação deveria viabilizar estratégias de participação e acesso à educação, partindo de fundamentos políticos que norteavam a Educação Especial do ensino básico ao superior às pessoas com deficiência física, auditiva, visual, mental, múltiplas e aos superdotados.

O CENESP foi substituído em 1986 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), que implicava ainda um conceito assistencialista. Tal Secretaria foi extinta pelo MEC que, posteriormente, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto nº. 7480/2011.

No final da década de 1970 foi instituída a Portaria Interministerial nº 186/1978, no qual dispunha sobre o atendimento educacional das instituições de ensino regular e supletivo. Quanto à Educação Especial, recebia um serviço diferenciado, não no sentido de somar, mas para “remediar”, visto que, por muito tempo a educação para pessoas com deficiência tinha caráter assistencialista e os serviços voltados a eles eram vistos como um problema a ser resolvido. Essa portaria apregoava que,

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978).

É notório que a intenção da portaria era integrar socialmente o indivíduo a fim de que ele fosse apto a realizar sozinho algumas ações básicas do seu dia a dia como, por exemplo, tornar autônoma a questão higiênica ou alimentar, sem necessariamente inseri-lo no contexto socioeducacional. O ponto estava ligado mais especificamente ao conceito de reabilitação centrado questões médicas do que propriamente no ensino. As instituições delegadas ao ensino educacional especial receberiam suporte financeiro do MEC em questões de estrutura e adaptação para a construção das unidades do atendimento educacional especializado, salas de recurso ou classes especiais.

Em conformidade, no ano de 1979, mais um documento surgiu no campo educacional especial, a *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis*. Nela a Educação Especial foi concebida como uma oferta para complementar e suplementar o serviço educacional oferecido às crianças consideradas excepcionais em auxílio às suas dificuldades e apoio em suas potencialidades.

Na década seguinte, o documento *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área da Deficiência Mental (1984)* veio de modo a dar parâmetros aos sistemas de ensino sobre a organização do sistema educacional especial, tendo ainda o intuito de propor implantação de políticas e estabelecer algumas normas em relação à identificação daqueles com necessidades especiais. Quanto ao serviço educacional o documento descreve:

A educação dos portadores de deficiência mental requer ações especializadas e não especializadas da escola simultâneas à utilização de alternativas e procedimentos pedagógicos variados permeando as diversas formas de organização do sistema educacional. Desse modo, o aluno portador de deficiência mental terá a oportunidade de apreender conteúdos e de desenvolver suas potencialidades. O atendimento ao educando deverá ser precedido de avaliação individualizada, efetuada pela equipe interdisciplinar, por meio de procedimentos específicos, que visam conhecer as potencialidades, as limitações e as necessidades especiais do portador de deficiência mental (BRASIL, 1984, p.25).

A sala de recursos aparece no documento como alternativa de atendimento educacional para aqueles com diagnóstico de deficiência mental na faixa etária dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos. O documento destaca que:

Em todos os casos, é importante que haja avaliação contínua dos alunos para a verificação da adequação da alternativa escolhida. Nas ocasiões em que reformulações se tornem necessárias devido aos resultados obtidos pelos alunos, outra modalidade de atendimento pode ser sugerida. (BRASIL, 1984, p.30).

A alternativa poderia variar de acordo com a adaptação do educando podendo ser enviado também para classes especiais, ensino com professores itinerantes, escola especial ou ainda para o centro integrado de Educação Especial.

Nesse documento, a proposta se baseou não só na dimensão educativa, mas também na concepção de que o educando com deficiência se constitui enquanto fator sociocultural, buscando em sua construção apoiar e dar condições nas dificuldades e potencialidades desses indivíduos estimulando seu desenvolvimento e participação social.

A Lei n.º 4024/1961, tratava como “Educação de Excepcionais”, descrevendo em seu Art.88 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Posteriormente, a Lei educacional nº 5692/1971 passou a definir como “tratamento especial” para estudantes com deficiência, revelando que, as políticas públicas desse período tinham características tímidas em relação à universalização do ensino, tratando sempre de maneira breve e superficial a questão do atendimento escolar. O subsídio veio como um passo de conquista para a organização do sistema educacional especial.

Para reforço do direito à educação escolar, abalizados pela Constituição Federal de 1988, é estabelecido que a Educação é um direito de todos, garantindo em seu Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Prevê no Art. 208, inc. III “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e ratifica a importância da Educação como direito da sociedade e validação da dignidade do povo brasileiro.

A Constituição estabelece no Art. 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No Inc. II, do parágrafo 1º do artigo citado, determina que:

O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos: criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos

No ano seguinte, o Congresso Nacional aprova a Lei nº 7853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências a qual assegura no Inc. I de seu Art. 2º, que versa sobre a educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8069/1990, em seu o Art. 55 referenda os dispositivos expostos anteriormente, determinando que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, ratificando a garantia de ingresso e permanência dos alunos no ensino regular do ensino público.

No mesmo período, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, Tailândia, realizada nos dias 5 a 9 de março de 1990 apresentou importantes dados referentes à Educação Básica Mundial. Compreendendo que a Educação Básica deve garantir a leitura, escrita, cálculo matemático, raciocínio lógico para resoluções de problemas e promover os conhecimentos, valores, habilidades e atitudes que um indivíduo necessita para convívio digno em sociedade. Neste aspecto, a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos - Plano de Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas de Aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien foi assinada visando a questão de inclusão dos indivíduos com deficiência no ensino regular e afirmando que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que

garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (JOMTIEN, 1990).

No ano de 1994 é instituída a *Política Nacional de Educação Especial* com a instrução de processos para o acesso às classes regulares comuns, porém, aos estudantes que tivessem condições de acompanhar o currículo da classe comum com os chamados estudantes normais. Destaca-se que:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p.3).

No mesmo ano, entre 7 a 10 de junho, é elaborada a Declaração de Salamanca na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha com mais de 300 (trezentos) representantes de 92 (noventa e dois) governos e organizações internacionais, realizado pelo Governo Espanhol em cooperação com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Este documento formula diretrizes básicas para sistemas e políticas educacionais para o movimento de inclusão capacitando as escolas no atendimento das crianças, especialmente, daquelas com necessidades educativas especiais. E especifica que:

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.7).

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais dispositivos legais a nível mundial que se destinam à educação inclusiva, tendo como origem os movimentos de direitos humanos, ela coloca os educandos com deficiência em condições de igualdade para o acesso à educação garantindo seu ingresso e ocupação por direito nos processos de aprendizagem. Defende não só a inclusão dos educandos com deficiência ao ensino e educação, mas de toda criança que por quaisquer motivos passem por dificuldades para o acesso à mesma. Argumenta que,

Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.6).

Nesse aspecto, a Declaração reafirma a necessidade de políticas educacionais que permitam acesso para todos e que proporcionem meios que combatam as práticas discriminatórias promovendo às crianças qualidade de educação e efetividade no ensino com uma pedagogia centrada na criança. Sobre a versatilidade do currículo, o documento em seus princípios contextualiza que a oferta da educação deva alcançar níveis elevados permitindo um desenvolvimento pleno de suas capacidades. O apoio pedagógico oferecido para as crianças com deficiência deve vir de maneira a complementar o ensino e não para substituí-lo, conforme cita o documento:

As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um curriculum diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.22).

A colaboração conjunta dessa iniciativa promoveu a adoção de princípios e políticas internacionais na promoção das escolas inclusivas e no aprimoramento da educação de crianças e jovens em descompasso escolar em decorrência de doenças e deficiências por causas biológicas ou fatores externos. Tal cooperação internacional promoveu o discurso da educação para todos assegurando medidas que consolidaram as práticas de apoio às necessidades educativas especiais.

Chegando ao presente com a mais recente Lei n.º 9394/1996, o Art.58, define como Educação Especial: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Discorre nos parágrafos seguintes do citado artigo as condições em que tal atendimento deva ser ofertado, como dispor de apoio especializado, caso seja necessário, de acordo com as necessidades do estudante, preconizando atendimento em salas ou espaços especializados caso não haja possibilidade de sua permanência nas classes de ensino regular e a responsabilidade do Estado enquanto dever constitucional, com início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos na Educação Infantil.

Cabe aqui mencionar que a Lei n.º 9394/1996 representa um marco significativo nas conquistas referentes ao atendimento escolar para o público da Educação Especial, tendo em vista que as Leis anteriores a esta não dedicaram propostas tão completas como as asseguradas no atual documento. No Art. 59, dispõe sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino que asseguram a oferta escolar para estudantes da Educação Especial e aspectos relacionados ao currículo e métodos dos recursos educativos para as finalidades de ensino determinando que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (LDB, 1996, p.19).

Com este aparato legal abriu-se a possibilidade de melhorias na oferta, no acesso e na qualidade do ensino voltado para pessoas com deficiência, sendo esse um passo muito importante para a democratização do ensino e para a diminuição das desigualdades promovidas ao longo do tempo dentro e fora das instituições de ensino.

Promulgada a Lei nº 13146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), amplia as garantias de promoção e seguridade dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, objetivando a inserção cidadã e o oferecimento de condições efetivas para a participação social, conforme disposto no Art, 1º,

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nessa Lei, o apoio escolar promovido por profissionais é apresentado no Art.3º abrangendo as diversas necessidades em que o educando possa precisar. Dessa maneira, assim é colocado:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Mais uma vez, por meio de determinações legais, as necessidades desses indivíduos em relação à educação são legitimadas em prol de seu desenvolvimento e participação afim de que eles acompanhem a vida coletiva usufruindo das oportunidades como qualquer outro cidadão.

Os citados marcos legais e políticos indicam que a luta pela inclusão da pessoa com deficiência têm suas conquistas e também obstáculos, cabendo aos familiares, a sociedade e aos profissionais um verdadeiro comprometimento com educação, buscando construir diariamente as bases necessárias entre o ensinar e o aprender respeitando o modo como cada um estabelece essa relação.

As barreiras não se constituem somente no acesso ao ensino, o preconceito e a discriminação também são fatores que, por muitas vezes, afastam esses indivíduos da vida social, como afirma Tédde (2012, p.32) “A inclusão não é apenas colocar alunos com deficiência dentro das unidades escolares e achar que isso é o suficiente [...]”. O medo da não aceitação, da intolerância e da violência são pontos ainda presentes na vida dessas pessoas cabendo à sociedade a tomada coletiva de conscientização e respeito às diferenças, ao apoio e facilitação de ingresso na vida coletiva. Somente assim o caminho para a inclusão e o progresso se tornará mais rápido para cada uma dessas pessoas participando de fato de uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO 2 - A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Primeiramente, antes das considerações acerca do título, é necessário reafirmar a necessidade de que a sociedade incorpore em si a consciência sobre o espaço que as pessoas com Deficiência Intelectual (D.I), assim como qualquer outra possuem e, conseqüentemente, dos direitos que lhes assegura o Estado, respeitando e colaborando para que haja uma educação de qualidade que instrua cada um desses cidadãos de maneira a que sejam integrados o máximo possível à vida social construindo autonomamente sua independência, com incentivo educacional e cultural tornando de fato uma educação acessível para todos.

Para contextualizarmos os sujeitos desta pesquisa, em termos conceituais o documento anteriormente citado Lei nº 13146/2015, em seu Art. 2º coloca:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Por sua vez, a deficiência intelectual caracteriza-se por um conjunto de habilidades cognitivas gerais abaixo da média, com déficits que comprometem as áreas do raciocínio e compreensão afetando a capacidade de decisão em situações complexas e até mesmo em ações simples do cotidiano, podendo apresentar comportamentos impulsivos e hiperativos. Como explica Tédde (2013, p.6),

A deficiência intelectual é uma deficiência que apresenta déficits cognitivos concomitantes ao funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Sendo que, a mesma, deve ocorrer antes dos 18 anos de idade.

A classificação da deficiência intelectual se constitui como o primeiro obstáculo encontrado quando se deparam frente a ela, documentos anteriormente citados com a Declaração de Salamanca e até mesmo a American Association on Mental Retardation²

² Organização americana que reúne o maior número de profissionais e estudiosos voltados à deficiência intelectual e seu desenvolvimento. Está presente em 55 países, é a mais antiga nessa área, promovendo uma

(AAMR) causam, eventualmente, uma confusão quanto ao termo a ser utilizado. Sendo assim, atualmente o termo correto para tratar de qualquer deficiência é “pessoa com deficiência”, seja ela, física, auditiva ou visual. Para tanto, a classificação atual que substitui o termo “retardo mental” é o de “pessoa com deficiência intelectual”. Segundo Pan (2008, p.27),

O que podemos concluir desse panorama é que todos os termos tornam-se problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à anormalidade nas práticas sociais discursivas.

Como pode ser observada, a evolução dos termos voltados à D.I. permite conhecer o diagnóstico de pessoas que possuem maneiras singulares de pensamento e performance, com espaço aberto a receber e produzir conhecimentos que incentivem o desenvolvimento de suas potencialidades, reconhecendo suas dificuldades e buscando alternativas de encorajar seu progresso.

Segundo dados coletados no último censo demográfico sobre deficiências, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Mato Grosso do Sul apresentava 32.488 pessoas com deficiência intelectual na zona urbana da capital. Consta-se que em média 1% da população jovem seja acometida. Vale salientar que a D.I não é uma doença, ela representa um descompasso no desenvolvimento cognitivo do indivíduo resultando em dificuldades no aprendizado, podendo ser resultado de fatores genéticos ou de fatores externos. Nesse sentido, Honora e Frizanco (2008, p. 103) advertem que: “A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

Exposto os conceitos técnicos, partiremos agora para a explanação das concepções que abordam as ações de aprendizagem e inclusão escolar.

No Brasil, a Educação Especial é promovida por intermédio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), salientando em suas políticas atuais sobre a educação para este público que, a escolarização dos educandos com deficiência intelectual deve ocorrer nas classes do ensino regular. As Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) devem funcionar juntamente com um professor especializado na área de Educação Especial realizando o apoio necessário e, segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação*

Inclusiva (2008), prevê que haja um planejamento colaborativo entre os professores da SRM e do ensino regular para que a inserção desse indivíduo nos processos de ensino e aprendizagem ocorra de maneira efetiva.

Consta no referido documento que:

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educando não atingirem rendimento escolar satisfatório (BRASIL, 2001, p.51).

Nota-se então que a prioridade do serviço a ser prestado tem qualidade dependente da cooperação entre as duas práticas pedagógicas do ensino e suplementação. Destaca também que o apoio especializado deve se organizar de maneira a atender os requisitos presentes nos Conselhos de Educação a fim de que as propostas pedagógicas sejam asseguradas nos projetos pedagógicos da escola.

Segundo a *Política Nacional de Educação Especial*,

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p.11).

No ano de 2003, o governo em exercício implantou como políticas de governo ações que efetivaram o impulso a Educação Inclusiva, as quais delegaram desde o início a responsabilidade dessa educação às secretarias paralelas as que respondem à educação básica, sendo a primeira a Secretaria de Educação Especial (SEESP) que, depois de extinta, passou para Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Dados de campo coletados por Souza e Pletsch (2015) durante um projeto de pesquisa desenvolvido pela UFRRJ, UDESC e Univali sobre a escolarização e processos cognitivos de pessoas com deficiência intelectual, apontaram que:

[...] apesar dos avanços legais, a Educação Especial, por meio do AEE, continua sendo considerada prioritariamente o espaço do aluno com alguma deficiência ou outra condição atípica do desenvolvimento. Ainda nessa direção, ficou evidente que a cultura sobre o desenvolvimento como uma

condição estática continua predominando nas concepções dos entrevistados. Em grande medida, os sujeitos continuam sendo classificados em “normais” e “anormais”; os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual (SOUZA; PLETSCH, p.245, 2015).

Mesmo em face das inferências que abalizam a educação inclusiva o ensino escolar para pessoas com deficiência intelectual ainda encontra obstáculos durante seu percurso, começando com o preconceito no círculo social e se estendendo na carência cultural que insiste em classificar de maneira errônea, até mesmo dentro do ambiente escolar.

É necessário um fazer pedagógico que crie pontes para a aprendizagem colaborando junto ao complemento do apoio especializado para as ações do ensino regular, este serviço deve oferecer uma proposta que incentive e estimule o trabalho do educador com o educando de forma a oferecer possibilidades de desenvolver sua autonomia. É preciso que a escola aproprie-se de uma intervenção pedagógica eficaz valorizando as conquistas e auxiliando nas dificuldades dos seus educandos, compreendendo que a SRM não substitui toda a etapa de ensino, mas que ela vem de maneira a contribuir para o enriquecimento das habilidades de cada indivíduo juntamente à classe do ensino comum.

Entende-se que:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2007).

O objetivo primado é de que os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento sejam aptos a frequentar o ensino comum e que o apoio especializado coopere para este fim superando o pensamento cultural de impossibilidade para com essas pessoas, enxergando além das suas limitações, possibilitando o entendimento da importância de uma educação acessível, inclusiva e de qualidade para todos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) discorrem sobre a oferta do apoio pedagógico especializado nos espaços das classes comuns e sobre os profissionais envolvidos. Nas classes comuns o documento assim especifica:

Serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da Educação Especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo, (BRASIL, 2001, p.50).

Dessa maneira, o serviço de apoio é descrito como um conjunto de ações integradas envolvendo profissionais de funções distintas. Quanto às salas de recurso, o documento caracteriza suas funções e modos de operação desta forma:

Serviço de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele que frequenta a classe comum (BRASIL, 2001, p.50).

O dispositivo ainda abarca sobre a organização do espaço dedicado as classes especiais orientando que não é conveniente que na composição das turmas sejam misturados estudantes com deficiências distintas, sendo mais adequado que se componham por grupos relacionados, por exemplo, as deficiências visuais com as deficiências auditivas onde o serviço de apoio se dará com processos de ensino em Braille e em Libras. Para a D.I., o ensino se dará em decorrência da necessidade do educando versatilizando o ensino com questões ligadas à sua autonomia. Nesse sentido:

O professor da Educação Especial, nessa classe, deve desenvolver o currículo com a flexibilidade necessária às condições dos alunos e, no turno inverso, quando necessário, deve desenvolver outras atividades, tais como atividades da vida autônoma e social (para alunos com deficiência mental, por exemplo) [...] (BRASIL, 2001, p.53-54).

O AEE não se restringe ao laudo médico podendo ser oferecido sem essa comprovação, visto que, “[...] por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014). Porém, o diagnóstico clínico é um aporte complementar que permite ao indivíduo usufruir de condições específicas às suas necessidades educacionais garantindo-lhes os serviços necessários ao seu desenvolvimento. A Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE explicita sobre a importância da apresentação desse documento:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da Educação Especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014, p.3).

Por outro lado, o acompanhamento sem o laudo implica o risco de preconceito, excetuando-se as altas habilidades e superdotação.

O AEE para a deficiência intelectual é realizado nas SRM's de preferência na mesma escola do ensino comum e acontecendo no contraturno, propiciando situações diversas de aprendizado e troca de experiências.

Durante o processo de aprendizagem, as crianças com deficiência intelectual não devem ficar presas apenas em atividades curriculares no exercício da "socialização", elas também devem ser apresentadas ao conhecimento historicamente acumulado e desenvolver suas competências abstratas estimulando o pensamento, a formulação de ideias e fazendo a ligação de fatores do mundo concreto com o abstrato. Nessa etapa, a responsabilidade é outorgada ao professor do ensino comum, enquanto que, ao professor do AEE fica a incumbência de promover o desenvolvimento e interação dos educandos em relação a sua autonomia extinguindo empecilhos que delimitem a evolução de cada um.

Ropoli (2010) aborda sobre o AEE como uma inovação trazida à educação subordinando o serviço à matrícula compulsória nas classes de ensino comum. Dessa maneira o AEE é realizado em conformidade ao ensino da Educação Básica, buscando complementar o aprendizado.

A autora explica que:

As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI, 2010, p.19).

O aprendizado propicia o desenvolvimento, o professor deve observar a criança e encontrar dentro de suas limitações o impulso necessário para superar as dificuldades e assim, não vincular à deficiência a incapacidade de aprender exclusivamente por conta de fatores biológicos, seja no âmbito da linguagem, escrita ou nas relações sociais.

Para o progresso do desenvolvimento escolar, a pessoa com D.I necessita de mediação, condições materiais e de acesso oportuno para avançar em sua construção do conhecimento.

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

A deficiência intelectual muitas vezes tem o seu problema velado, pois a não identificação logo na infância gera uma série de transtornos e desgastes, pois muitas vezes seu ritmo de trabalho e evolução é visto como fracasso escolar, sendo isso, desastroso para seu desenvolvimento tanto dentro do ambiente escolar como dentro de casa.

Reconhecida suas necessidades é possível oferecer um tratamento clínico adequado, quando e se necessário, propiciar ambientes de ensino que favoreçam seu desenvolvimento. O AEE foi pensado justamente para que o aluno seja colocado diante de situações diversas e guiado da melhor forma pelo professor para que construa seu conhecimento de maneira autônoma o máximo possível para que não fique preso as formas que apenas decoram conteúdos, mas que eles possam aprender de fato e que esse conhecimento tenha sentido e utilidade em sua vida .

Batista e Montoan (2006, p.20), argumentam que:

Quando o atendimento educacional permite que ao aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber. Dessa maneira, o aluno pode se questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sua posição de “não saber”. Ele, então, pode se mobilizar e buscar o saber. Na verdade, é tomando consciência de que não sabe, que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e de posicionamento autônomo do aluno diante do saber permite que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o “repeteco”, o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber. Mas o atendimento educacional não deve funcionar como uma análise interpretativa, própria das sessões psicanalíticas, e nem como uma intervenção psicopedagógica, tradicionalmente praticada. Esse atendimento deve permitir ao aluno elaborar suas questões, suas ideias, de forma ativa e não corroborar para sua alienação diante de todo e qualquer saber.

As políticas atuais sobre Educação Especial seguem uma nova oferta sobre o acompanhamento pedagógico ao público com necessidades especiais, nessa perspectiva o

AEE deve oportunizar para os estudantes com deficiência intelectual todo aparato necessário para o desenvolvimento do aprendizado em suas potencialidades com salas de recursos multifuncionais, materiais e mobiliário específico juntamente com a estrutura arquitetônica e urbanística que facilitem o acesso ao mesmo. Prevê também a capacitação dos ‘professores de modo que o ensino especializado se estabeleça de fato.

O documento *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (2010) prevê que:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (ROPOLI et al., 2010, p.28).

O referido dispositivo outorga à gestão escolar intervenções que promovam a capacitação continuada dos profissionais que atuam no AEE por meio de palestras, especializações e aperfeiçoamento para elevar a qualidade dos serviços prestados à educação do público de Educação Especial.

O atendimento educacional especializado coloca como objetivo reforçar o acesso, promover maiores condições de aprendizado e participação do público no ensino regular de acordo com as necessidades de cada educando, assegurando assim, a continuação aos estudos.

Na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), são abordadas questões referentes à inclusão escolar das pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação guiando os sistemas de ensino na garantia do acesso escolar, inclusão e participação desse público no ensino regular. Assim, o PNEE (BRASIL, 2008, p.10) assegura no documento:

- Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;

- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Para reforçar o sistema de inclusão, o Decreto nº 7611/2011 que garante os direitos da pessoa com deficiência intelectual onde se tenha a garantia de um sistema inclusivo sem discriminação em todos os níveis do conhecimento e sem que haja impedimento de ingressar nas instituições tendo como motivo sua deficiência, assegura também o apoio individual especializado e específico a sua necessidade, entre outros direitos assegurados. O documento vem com uma ampla cobertura às necessidades desse público, porém, ainda não é o suficiente para que os problemas ao longo do percurso sejam solucionados.

As políticas voltadas às necessidades educacionais buscam encontrar propostas pedagógicas eficientes ao serviço de escolarização e apoio ao educando em suas dificuldades, dessa maneira, o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais são ferramentas importantíssimas para dar sequência a escolarização desses estudantes.

Porém, mesmo em face de tantas políticas que asseguram direitos ainda existem lugares onde as normas legais não são cumpridas, seja por falta de subsídios governamentais ou pela omissão de más gestões. O fato é que, em qualquer situação, a fiscalização dos órgãos competentes devem se fazer presentes de modo a inibir qualquer ação que impeça o pleno exercício de direitos ao acesso escolar das pessoas com deficiência ou que o coloque em situações impróprias que de alguma forma desestimule a sua inclusão. As bases legais que surgem no percurso em prol das pessoas com deficiência são passos que aproximam mais a sociedade que antes via com desdém a educação desse público, para uma nova concepção de igualdade e respeito às diferenças, o que é importante, mas insuficiente para assegurar formação adequada.

Cada ser social carrega um pouco da responsabilidade de fazer a sociedade um lugar de oportunidades para todos, seja no exercício de sua profissão ou na cobrança política da legitimação dos direitos das minorias. A mudança social e cultural nos dá suporte para compreender que é através da educação que as gerações futuras enxergarão possibilidades de evolução e crescimento através da superação do seu próximo. Porém, para que isso se concretize é preciso avaliar qual tipo de educação que será ofertada.

2.1. A Educação Especial nos Processos Legislativos do Estado de Mato Grosso do Sul

A Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul é norteada com base em políticas concernentes ao tema, tendo como embasamento a Lei Federal nº 9394/1996. O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) em pleno uso de suas atribuições legais sistematiza como deve ocorrer a educação do público da Educação Especial no Estado e, por meio da Deliberação CEE/MS Nº 7828/2005 conceituou a Educação Especial e as ações que competem ao sistema de ensino na oferta da educação básica.

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul tem seu trabalho voltado para toda a rede estadual de educação, para as instituições Públicas e privadas dos municípios que não possuem sistema, privadas – fundamental e médio dos municípios que possuem sistema. O Conselho é um órgão normativo e deliberativo tem ligação com a Secretaria de Estado de Educação atuando na autorização e reconhecimento de cursos e instituições, na elaboração de deliberações, pareceres, notas técnicas, indicações, e na organização do ensino.

Para a organização do ensino da Educação Especial no Estado, a Deliberação nº 7828/2005, compreende a Educação Especial em seu Art.1º:

Entende-se por educação especial a modalidade da educação escolar, definida por uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, com vistas a garantir a educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (CEE/MS, 2005, p.1).

O referido dispositivo legal ainda conceitua quem são os educandos considerados público alvo durante a oferta desse processo educacional e os descreve em sequência no seu Art.3º:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que comprometam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) as não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes (CEE/MS, 2005, p.1).

Para a continuidade na oferta de ensino, a referida Deliberação garante que os órgãos ligados aos sistemas de ensino da rede pública estadual promoverá a todos o acesso a matrícula, cabendo ainda a responsabilidade de dispor dos recursos estruturais, curriculares e profissionais para que os educandos desfrutem de uma educação de qualidade, assegurado em seu Art. 4º.

O documento prevê em seu Art. 11 que, o serviço educacional especial da educação básica ocorra nas classes do ensino comum, porém, pode haver casos em que necessite criar, em caráter extraordinário, classes especiais:

Em caráter extraordinário, as escolas poderão criar classes especiais para atendimento a alunos que demandem ajuda e apoio contínuos, por apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem e ou condições de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos.

Para complementar essa educação, o Conselho Estadual de Educação apresentou disposições sobre o AEE na modalidade da Educação Especial, assim, especificando e delineando as condições de ensino do atendimento especializado para Mato Grosso do Sul. Foi então criada a Deliberação CEE/MS N° 9367/2010, nela é definido o AEE e as condições para que ele ocorra nas escolas estaduais no ensino comum. Para os termos legais define-se nos primeiros Artigos Capítulo I:

Art. 1º Considera-se Atendimento Educacional Especializado – AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum.

Art. 2º O AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (CEE/MS, 2010, p.1).

Para a realização do atendimento a Deliberação prevê que o serviço de complementação aconteça no contraturno da escolarização, preferencialmente na mesma escola em que o educando cursa o ensino comum. A mesma deverá contemplar em sua Proposta Pedagógica o AEE para que seja encaminhado aos educandos identificados nessa modalidade.

Há também algumas exigências para que o estudante seja matriculado no AEE, dessa maneira o Art. 6º da referida Deliberação explicita que a matrícula estará condicionada à:

I – matrícula em escola comum; e II – avaliação expressa em relatório.

Parágrafo único. O relatório deverá conter a identificação das necessidades específicas do educando e a indicação de programa de intervenção pedagógica, com previsão de tempo para execução (CEE/MS, 2010, p.2).

Quanto aos profissionais atuantes nessa modalidade educacional, a Deliberação coloca que estes tenham, indispensavelmente, a formação docente que o habilite ao ensino e complementada pela formação específica direcionada a área da Educação Especial. O Art. 8º determina que:

Para o exercício no AEE, os profissionais deverão ter formação compatível com a especificidade de sua atuação e em consonância com a legislação vigente.

§ 1º O professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial.

§ 2º O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, de códigos diversos e o guia intérprete deverão ter a formação e ou certificação próprias para a atuação.

§ 3º Os profissionais de apoio deverão ter sua atuação condicionada à capacitação específica (CEE/MS, 2010, p.2).

Dessa maneira, fica a cargo do professor do AEE a função de criar estratégias e recursos que possibilitem o desenvolvimento dos educandos de modo que se organize em ações pedagógicas específicas para o público alvo que leciona, onde, posteriormente, apresentará relatórios sobre os resultados obtidos nesse percurso. Ele também guiará por meio de orientações os professores da classe comum e a família sobre a metodologia utilizada e os recursos pedagógicos que dispensa ao atendimento desses educandos. O professor deverá avaliar periodicamente seus estudantes para que possa monitorar seu desenvolvimento a fim de decidir pela permanência ou desligamento do AEE.

Essa Deliberação ainda dispõe sobre instituições que também oferecem o AEE fora da esfera da escola comum, como é o caso do CAEE, descrito no Parágrafo único Art. 10 que “O CAEE tem caráter público ou privado sem fins lucrativos, enquadrado na condição de instituição comunitária, confessional ou filantrópica”. Estas instituições podem oferecer por até 5 (cinco) anos o serviço de AEE, devendo ter autorização do Conselho Estadual de Educação para que possa funcionar com atividades educacionais voltadas para a Educação Especial.

Mesmo em face de todo aparato para o acesso à educação, as pessoas com deficiência precisam ser diagnosticadas para que tenham o atendimento necessário a sua especificidade, sendo esse um passo fundamental para seu desenvolvimento. Essa fase por

muitas vezes tem se tornado um momento escuro para as crianças, principalmente para aquelas com D.I., pois suas dificuldades de aprendizagem, seu tempo mais demorado para acompanhar o ritmo das demais é visto e interpretado como fracasso escolar dando margem a novos conflitos na vida de cada um deles.

CAPÍTULO 3 – A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

As práticas homogeneizadoras do ensino que se constituíram na história do país promoveram por muito tempo um modelo de normas educacionais que não consideravam as habilidades intelectuais de todos os seus educandos. Nesse sentido, promoveu-se uma desvalorização do modo e do tempo de aprender que cada criança possui, buscando estabelecer um ritmo coletivo de aprendizagem que não contemplam aqueles que não possuem as mesmas aptidões cognitivas comparadas aos demais. Ainda hoje, resquícios dessa conduta são observados em diversas escolas públicas, atribuindo o fracasso escolar ao estudante e comprometendo seu desenvolvimento e aprendizagem. Porém, não há condições materiais para se individualizar o ensino, ainda que se pretenda.

3.1. Fracasso Escolar

A criança com deficiência intelectual nos primeiros anos do ensino escolar é um dos fatores que motivaram essa pesquisa, pois quando não há o diagnóstico correto é encarada como fracasso, preguiça e desinteresse. A visão cuidadosa e atenta dos adultos que acompanham essas crianças pode ser o diferencial positivo na hora de compreender o porquê de alguns dos comportamentos e habilidades infantis se mostrarem diferenciados.

Segundo Veltrone e Mendes (2009, p.67),

Com relação aos alunos com deficiência mental percebe-se que o *habitus* do fracasso escolar em ser de responsabilidade exclusiva do aluno é mantido e incorporado na medida em que os alunos historicamente vêm sendo responsabilizados por seu fracasso escolar e eles mesmos se culpam pelo fracasso diante dos objetivos escolares. São alunos que parecem entrar na instituição escolar já predispostos a fracassar, e os professores e familiares parecem ter essa concepção sobre os alunos também e, por isso, conseqüentemente, pouca mudança é feita e proposta na organização das instituições.

A cultura do fracasso é algo muito presente na realidade das escolas, pois os sistemas educacionais ajudam a promover esse descompasso com programas de progressão continuada, justificados pela busca frenética em elevar o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) calculado através do rendimento escolar (aprovação e evasão) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil.

Freitas (2002, p.309) afirma que,

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, ‘internalizada’ (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.

A prática do ensino tradicionalista e autoritário que aceita somente um ritmo de aprendizagem sem levar em conta as particularidades de cada um também reforçam o insucesso do educando, como afirma Barros e Silva (2011, p.684) “O resultado dessas práticas pode ser identificado na configuração de uma escola que se apresenta excludente produzindo ou reforçando o debatido fracasso escolar materializado na evasão e na repetência”.

O primeiro passo para criar condições que favoreçam o aprendizado das crianças com D.I. é entender que a sua construção intelectual é singular, apresentando uma evolução cognitiva diferenciada dos demais, porém, com uma infinidade de possibilidades a serem exploradas e exercitadas. Acreditar no potencial de cada uma e criar condições de interação e experimentação prática para resolução de problemas, participação com o ambiente e seus elementos fará com que eles se sintam parte desse conjunto e tentem compreendê-lo de acordo com suas possibilidades. “As crianças com D.I. necessitam de credibilidade, necessitam que acreditemos em seu aprendizado. Quando estimuladas e incentivadas, as crianças com D.I. nos mostram aprendizagens e desenvolvimentos que nos surpreendem” (TÉDDE, 2012, p.37). Não partir de um a priori é fundamental, mas é importante não negar a deficiência.

Outro ponto que necessita ser enfatizado durante esse percurso é o papel que a família exerce na vida da criança. O fracasso atribuído aos conceitos escolares é muitas vezes observado como um reforço do pensamento vindo de casa, a falta de informação e também a negação do problema por parte dos adultos responsáveis faz com que a culpa das dificuldades de aprendizado recaiam sobre a criança, onde, muitas vezes, ela cria um bloqueio psicológico por internalizar essas questões que nesse período da sua vida, a infância, ainda não consegue compreender a complexidade do assunto, tornando mais difícil o seu desenvolvimento. É

preciso compreender que homem é resultado das interações que faz ao longo da vida e suas características pessoais e psicológicas se formam em seu convívio social, nos primeiros contatos que ele tem com o círculo social que contribuem na sua formação, sendo assim, é necessário ter cuidado com o que expomos as crianças de modo geral, com ou sem alguma necessidade especial.

Para Santos e Aureliano (2011, p.308),

A diferença não está apenas nos fatores físicos ou psíquicos, está também presente da formação da identidade pessoal indivíduo, no que diz respeito a suas crenças, ao seu caráter, a sua exposição de ideias. Cada indivíduo cria características próprias, pertencentes a sua cultura, a sua família, ao seu grupo de amigos, entre outros.

No que diz respeito ao ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem deve se constituir na organização do trabalho pedagógico visando compreender aspectos ligados ao grau de evolução do educando, ao nível verdadeiro de conhecimento que este apresenta para que se possa, a partir daí, oferecer um ensino que complemente e suplemente seu aprendizado. Caso contrário, a continuação do discurso sobre fracasso escolar se repetirá constantemente. É preciso avaliar como o ensino é ofertado, se os conhecimentos chegam ao estudante de maneira clara e compreensível, caso contrário este será sempre o “problema” dessa relação. Considerando uma situação que:

Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma. Ele é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar se saindo bem não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos (MANTOAN, 2003, p.46).

Reconhecer a diversidade no ambiente escolar como parte das condições humanas contribui para inclusão e respeito às diferenças. Levar em conta o aspecto clínico também faz parte desse processo, profissionais especializados devem ser colocados para complementar o atendimento do educando como psicólogos, psicopedagogos, etc. Porém, não se deve confundir a natureza escolar com o diagnóstico fechado circunstanciando as necessidades educacionais a questões médicas. O diálogo entre os profissionais da educação e da esfera médica contribui para encontrar meios e condições que favoreçam em todos os campos o desenvolvimento da criança, sem que o conhecimento de um interfira ou se sobreponha ao outro.

Batista e Montoan (2006, p.25) comentam que,

O diálogo entre diversos profissionais é necessário para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista. No entanto, o diálogo só acontece quando as partes que dialogam respeitam-se mutuamente e não assumem uma posição de superioridade de conhecimento e de dominação sobre o outro.

As autoras ainda colocam que:

[...] o atendimento clínico é essencial para o sucesso da evolução dos casos de pessoas com deficiência mental. Mas esse atendimento não deve nunca se sobrepor à educação escolar e ao atendimento educacional especializado. Todos esses três saberes: o clínico, o escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

De um modo geral, as escolas procuram respostas para entender os motivos do problema de aprendizagem, porém se pautam somente no diagnóstico médico para encaminhar esses estudantes para instituições de Educação Especial como a APAE, sem que primeiramente haja uma reavaliação de suas práticas.

Batista e Montoan (2006), depois de pesquisarem a ação pedagógica em escolas com estudantes em dificuldades de aprendizagem constataram que o conhecimento do professor e do pedagogo estava sendo “engolido” pelos diagnósticos médicos, ou seja, as avaliações feitas pelas escolas se pautavam somente nos relatórios clínicos sobre a dificuldade de aprendizagem, o aspecto pedagógico educacional que deveria fazer parte desse reconhecimento e criação de estratégias estava sendo substituído pelos laudos e encaminhamento para escolas especiais, tirando as crianças do ambiente das classes das escolas comuns.

A ideia do fracasso escolar do estudante com D.I. está ligada a vários fatores que vêm desde o relacionamento familiar até a confusão de diagnóstico e falhas na hora de conhecer o público escolar. A responsabilidade da qualidade na aprendizagem do aluno é algo a ser dividida entre todos os agentes que compõem esse quadro, a família, a escola, o acompanhamento clínico, todos esses devem caminhar para um único propósito: o desenvolvimento dos educandos.

A família enquanto primeira referência da criança deve promover as condições necessárias de acompanhamento médico e educacional buscando suprir as lacunas que possam surgir durante seu crescimento. A escola e os profissionais da educação devem estar

preparados para recebê-los com o conhecimento e instrumentos que possibilitem o avanço e a aprendizagem dos estudantes.

A gestão escolar também tem papel importante na condução de ações pedagógicas que concernem ao público da Educação Especial, ela deve estar atenta e buscar condições de aprimoramento para seus profissionais e condições que favoreçam o processo de ensino. Vieira e Gayoso (2011, p.506) destacam que:

[...] com a gestão escolar democrática inserida numa perspectiva de educação inclusiva, é possível promover o conhecimento, a organização e a capacidade de interferência no espaço em que se vive, dado isso de forma autônoma, na qual todos os atores sociais envolvidos podem participar desde o planejamento, a execução e avaliação de atividades que levem ao ensino-aprendizagem.

Quando todo o grupo que cerca a criança trabalha para conhecê-la em suas potencialidades e dificuldades o caminho para eliminar o entrave dos problemas de aprendizagem se tornam menos complicados e amedrontadores, quando o profissional tem bagagem de conhecimento e formação para atuar e reconhecer as necessidades dos seus educandos ele saberá escolher o melhor caminho para que seus pupilos alcancem o sucesso. Da mesma forma se dá o trabalho com a família e com o acompanhamento clínico, entendendo que cada um tem uma parcela de contribuição que deve ser somada para o desenvolvimento da criança.

O fracasso escolar é somente uma desculpa para mascarar problemas mais sérios no processo educacional, para desculpar o despreparo e para simplificar o trabalho de quem não está comprometido com a educação. Não se podem dar sentenças de incapacidade condicionadas pela dificuldade de aprendizagem, é preciso estudá-las e chegar ao fundo da questão. Entende-se que essa não é uma tarefa fácil em meio a tantas responsabilidades que os professores e a escola têm assumido no mundo contemporâneo, mas é necessário para a construção de uma escola que formará a sociedade futura, e ela precisa estar baseada em condições de ensino, igualdade e respeito para todos, sem exceção.

3.2. Um olhar sobre a aprendizagem

Aprendizagem é um fenômeno alusivo ao ato de aprender, é sinônimo de experiência, prática e estágios do conhecimento. A capacidade de aprender e utilizar o

conhecimento produzido para o progresso próprio e coletivo é característica que nos torna líderes no processo evolutivo permitindo nossa prevalência no planeta. Porém, tal característica acontece de maneiras distintas em cada ser humano e, por isso, deve ser respeitada e considerada singularmente por parte de quem ensina. Cada ser social traz sua contribuição de modo particular agregando novas concepções de conhecimento por meio de suas experiências e descobertas dentro do círculo coletivo.

Com base nos estudos de Mantoan (2008), Neres (2011) e demais autores que têm suas pesquisas voltadas à área de Educação Especial nortearmos a discussão desse tema, voltando nossa reflexão para o processo de aprendizagem dos educandos com D.I. Nesse sentido, Mantoan (2008) destaca que não é comum no percurso de desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência que haja um processo de ensino adaptado de acordo com suas características e necessidades, mas que deles são esperados o mesmo desempenho comparado àqueles que não possuem nenhum tipo de deficiência, reforçando assim os índices de fracasso escolar e de baixa autoestima, em especial naqueles com deficiência intelectual.

A questão da baixa autoestima interfere significativamente nos processos de aprendizagem dessa criança, isso ocorre porque muitas vezes é internalizado por ela o discurso externo de incapacidade, dificuldade e inaptidão nos processos escolares gerando uma visão negativa de si mesmo e acreditando que não é capaz de responder com sucesso segundo os critérios exigidos.

Segundo Mantoan (2008, p.3),

Um grande entrave da pessoa com deficiência mental, na conquista de sua autonomia no meio escolar, provém da percepção negativa que ela tem de si mesma. As pessoas que crêem que o sucesso escolar está fora de seu alcance tendem a um subdesempenho escolar, porque essa percepção negativa inibe a aquisição e a utilização de meios para adaptar-se às exigências da escola. Na maioria das vezes, elas percebem o esforço de adaptação como sendo não-gratificante e tornam-se dependentes e mesmo subordinadas a condutas, escolhas e respostas alheias.

Quando essa criança adentra as classes comuns é imprescindível que haja um estudo e criação de estratégias a serem utilizadas a fim de promover condições favoráveis ao seu desenvolvimento sem que haja qualquer situação excludente que impeça seu acesso, permanência e desfrute do direito à socialização e educação. Para isso, a organização do trabalho pedagógico deve priorizar formas que promovam condições ao aprendizado dos estudantes, como a capacitação e atualização contínua dos profissionais que atuam na educação, com o uso de materiais que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, com

atividades que estimulem o raciocínio, a percepção, criando e planejando situações que promovam o conhecimento micro e macro do mundo que o cerca e, principalmente, educar para as relações sociais e humanas que contemplem as necessidades de formação, respeito e igualdade enquanto cidadãos.

Para Gonçalves e Neres (2011, p.530),

A aprendizagem é um processo ativo, resultante de processos internos e externos ou de atividade mental construtiva do sujeito e implica uma série de processos, tais como selecionar informações, estabelecer relações, deduzir, induzir; enfim, aprender significa produzir uma mudança, não apenas no que diz respeito às informações ou aos conhecimentos que o aluno tem sobre um aspecto da realidade, mas, também, nas possibilidades de continuar aprendendo. Outra pessoa pode nos ensinar, mas ninguém pode aprender por nós, pois aprender não é copiar a realidade ou a informação externa sem alterá-la, mas desenvolver uma representação pessoal e única de tal realidade.

Expor-se-á agora uma discussão sobre a aprendizagem das crianças com D.I. nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como garantido em vias legais como a Lei nº 9394/1996 e a Resolução nº 4, de 02/11/2009 MEC/SEESP, o acesso dos educandos com deficiência nos sistemas públicos de ensino é de responsabilidade dos órgãos governamentais, onde tenham apoio especializado e recursos materiais, físicos e pedagógicos para dar suporte a sua aprendizagem.

A aprendizagem se constitui na medida em que todos os educandos, sem exceção, participam do processo de construção do conhecimento colaborando conjuntamente para a promoção do desenvolvimento individual e coletivo. O trabalho desenvolvido pelo pedagogo dentro do ambiente escolar voltado para educandos com deficiência, no caso a D.I., também visa promover relações que contemplem a formação enquanto cidadão e produtor de conhecimento na sociedade em que vive, para isso, a escola precisará ser e ter a prática inclusiva como base de sua construção. É fundamental que a criança tenha acesso ao conhecimento socialmente acumulado, de modo que o aprenda segundo as suas possibilidades, mas de modo algum que este seja suprimido.

A escola inclusiva não é aquela comportada somente para receber as classes especiais, mas que no real exercício se mostram excludentes. A escola inclusiva se abaliza de propostas e práticas que asseguram a qualidade de ensino e de aprendizagem valorizando a pluralidade de seu público, dispondo dos recursos humanos, pedagógicos, estruturais e

formativos para atender as necessidades de aprendizagem e promover o exercício da cidadania.

A escola atual quando indagada sobre o que é a aprendizagem tende a listar elementos que os educandos aprendem referentes aos conteúdos que são estabelecidos em suas propostas de ensino. Mas quando se refere aos que possuem necessidades educacionais especiais, o que é aprendizagem para a escola?

Segundo Abreu e Cosmos (2011), o conhecimento considerado válido para o sistema educacional e para a sociedade se constitui em dominar a leitura e escrita e saber as operações matemáticas básicas, mas considerando as crianças com D.I., tais conceitos de conhecimento e aprendizagem por muito tempo se baseou somente em aspectos de higiene e cuidados pessoais, sendo reproduzida ainda hoje em muitas instituições, já que por vezes o professor não se sente seguro para oferecer também o conhecimento científico.

A insegurança surge também na hora de avaliar o estudante e assim tende a não suscitar ações para romper com os paradigmas e promover de fato a inclusão.

Quando esse mecanismo se estende para os alunos acompanhados pela educação especial, tudo fica mais obscuro. O professor, por vezes, sente-se inseguro em avaliar esses educandos. Com isso, em muitas situações, o docente acaba por reproduzir os tipos de avaliação que tem utilizado ao longo de sua prática, uma vez que elas propiciam ao profissional maior segurança e mais preparado (PINASSO; COSMO, 2010, p.844).

Quando o professor deixa de avaliar o aprendizado do educando de maneira individualizada de acordo com sua necessidade ele passa a homogeneizar as singularidades de cada criança, toda a luta pela inclusão se desfaz no momento em que essa avaliação não contempla o real conhecimento que o indivíduo tem e aquele que precisa alcançar.

Nessa mudança de perspectiva, o primeiro passo talvez seja o de nos convenceremos de que a avaliação usada apenas para medir o resultado da aprendizagem e não como parte de um compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, e com o respeito às diferenças é de muito pouca utilidade, tanto para os alunos com deficiências quanto para os alunos em geral (SARTORETTO, 2010, p.2).

Para Costa (2012), o problema central está em manter o pensamento de que a escola precisa seguir os padrões considerados dentro da normalidade, em continuar enxergando a deficiência como problema e não como parte da diversidade humana. O ponto em que a D.I. mexe com a estrutura da escola é quando ela precisa contextualizar e ofertar a

criança o conhecimento científico e é justamente nesse momento onde se caracteriza a dificuldade do professor em ensinar e do educando em assimilar.

Esse tipo de deficiência é um desafio para a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado. O deficiente mental tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola idealiza. Os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade da escola atingir esse objetivo. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo de sua urgente transformação (GONÇALVES; NERES, 2011, p.534).

A exigência da escola em manter índices de aprendizagem força o professor dar continuidade em seu trabalho sem levar em conta o ritmo das crianças com deficiência, fazendo com elas fiquem, na maioria das vezes, na total responsabilidade dos professores de apoio e do atendimento especializado. Porém, é imprescindível lembrar que os educandos não são dos professores de apoio, eles fazem parte da turma do professor regente e é dever dele encontrar soluções juntamente ao serviço de apoio especializado para dar suporte ao aprendizado da criança. O educando não é aluno exclusivo do AEE.

Segundo Gonçalves e Neres (2011) na prática, a avaliação da aprendizagem e a preparação do professor da classe comum para atuar nesse processo encontram dificuldades de promover critérios e metodologias que não tomem padrões difusos ou excludentes, a inclusão escolar ainda não se instalou de fato no seio da educação básica a ponto dos professores se sentirem aptos ou seguros na condução de classes comuns que também contemplem o público das diversidades atendendo sua aprendizagem e principalmente sua avaliação.

É compreensível que durante a efetivação dessa nova realidade na educação surjam questionamentos sobre como promover um ensino com resultados para os educandos com deficiência que vêm assumindo seu lugar na escola, ocasionando novas preocupações quanto à formação e currículos para que haja atuação efetiva no desenvolvimento do conhecimento escolar. No meio desse processo de mudanças muitas vezes o professor também leva a culpa pela dificuldade de aprendizagem da criança, porém, não é levado em conta que na maioria das vezes os educandos com D.I. são apenas “deixados” na sala de aula sem que haja previamente uma qualificação ou aperfeiçoamento para os professores.

O professor deve ser preparado para receber os estudantes com deficiência, pois ele também precisa se adaptar a novas rotinas, a novos métodos e propostas, seria injusto considerar somente o lado dos educandos e ignorar que os profissionais da educação apenas recebem ordens de incluí-los em sala, mas não recebem condições favoráveis para conduzir

com sucesso o ensino e aprendizagem. A escola contemporânea é pautada em uma pedagogia homogênea que inviabiliza o atendimento de heterogeneidade. Esse é o desafio a ser enfrentado e que demanda pesquisas.

Mesmo com aparatos legais que asseguram que os estudantes devam ser recebidos por professores qualificados em suas necessidades, a realidade do sistema educacional brasileiro ainda se mostra falho. Para Amaral e Buytendorp (2011) a falta de fiscalização das rmas de atendimento escolar, as más gestões e a falta de comprometimento dos órgãos públicos responsáveis tornam a caminhada da inclusão escolar mais lenta, o compromisso dos profissionais da educação, da família e da escola deve se pautar na busca e cobrança contínua por esses direitos. A acessibilidade, as condições físicas, materiais, estruturais, pedagógicas e formativas devem ser exigidas por toda sociedade como condição básica de respeito à cidadania.

Entende-se que a formação do professor deve ser contínua e diretamente ligada ao aprendizado do aluno; a qualidade do ensino depende do que o professor tem durante e após a sua aquisição de conhecimento, durante sua vida acadêmica. Torna-se oportuno ressaltar a importância da escola implementar políticas públicas de qualificação que tratam da formação de professores, priorizando o oferecimento de cursos, seminários e formação continuada, objetivando uma educação de qualidade e voltada para todos, como previsto na Constituição Brasileira (AMARAL;BUYTENDORP, 2011, p. 247-248).

Portanto, a educação inclusiva e os processos de aprendizagem da criança com D.I. se estruturam em propostas e ações planejadas para suas necessidades, a proposta pedagógica, as diretrizes educacionais e as legislações vigentes precisam complementar-se entre si para contemplar o desenvolvimento e participação de todos no processo escolar, levando em conta e respeitando o tempo e as condições que cada criança tem na hora de aprender. A escola deve apropriar-se de métodos e aperfeiçoamento de seus professores para que estes possam dispensar aos educandos melhores condições no aprendizado e fazer com que suas particularidades devidamente atendidas complementem o ambiente das classes comuns.

Por fim, é essencial compreender que a inclusão se dá muito além da presença do educando em uma sala de aula, ela acontece quando há o respeito pelas diferenças, no acolhimento e na oferta escolar de qualidade que trabalhe não só com a criança com deficiência, mas que dê margem aos demais estudantes da classe comum ao entendimento e superação do preconceito.

Nesse contexto, para conhecer um pouco mais sobre as práticas de ensino, sistemas de avaliação, inclusão e aprendizagem, foi utilizado o método de pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada a partir da experiência de professoras que atuam na Educação Especial.

CAPÍTULO 4 – INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, a entrevista semiestruturada foi escolhida como estratégia de coleta de dados empíricos para essa pesquisa. A escolha se deve ao fato de que os entrevistados possuem maior liberdade para expor seu conhecimento e experiência durante a conversa, permitindo acrescer outras informações que complementem e enriqueçam a temática abordada.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

A narrativa e se organizou a partir de áudio gravação com autorização dos entrevistados. A abordagem qualitativa contida nessa pesquisa visa trabalhar com valores e significados muito próprios para os entrevistados, concepções essas que dentro de uma visão quantitativa não produziram o efeito primado. Entretanto, como afirma Minayo (1995, p. 22) “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Os tópicos versados foram entregues em folha para os entrevistados em forma de roteiro para nortear a discussão, de forma que ficassem livres para expor suas concepções sobre a temática. Após a coleta e estudo das informações, as mesmas foram organizadas em três eixos de análise: Concepções de inclusão, Concepções de aprendizagem e Mediação do professor. Partiremos agora a contextualização.

4.1. Sujeitos da Pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, duas professoras da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande - MS foram convidadas a colaborar contando sobre seus trabalhos e experiências com educandos com D.I. As escolas atendem o Ensino Fundamental e Médio, contando com Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento aos estudantes que necessitam ter acompanhamento de complementação escolar. As professoras entrevistadas receberam nomes fictícios nessa pesquisa para preservar sua privacidade e identidade.

A primeira professora é Cris³, formada em Letras, Pedagogia, Pós-Graduação em Educação Inclusiva, possui cursos na área de Educação Especial/ Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Tecnologia Assistiva. Cris atua na Educação Especial há cinco anos e há dois anos está como Professora de Apoio Educacional Especializado (PAEE). Durante a entrevista enfatizou, por várias vezes, ser apaixonada pela profissão que escolheu e pelos estudantes que atende.

A segunda professora é Lia⁴, formada há dois anos em Pedagogia, tem Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva e atua há um ano em uma escola estadual na região próxima ao centro da capital.

Para nortear as entrevistas foi usado o roteiro semiestruturado, sem perguntas pontuais para maior liberdade de expor a fala, assim, iniciamos a conversa com questões referentes à: características dos estudantes, organização do trabalho didático, dificuldades encontradas, apoio da escolar e familiar, estrutura pedagógica, material e estrutural, acompanhamento clínico, aprendizagem na classe comum e nas SRM's, processo de inclusão e o professor como mediador dessas relações.

4.2. Trajetórias e Experiências das Professoras de Apoio na Escola

Primeira entrevista

³ Nome fictício.

⁴ Nome fictício.

Cris foi a primeira professora entrevistada. Na escola onde atua acompanha como PAEE dois estudantes com D.I., uma no período matutino e outro no vespertino. A primeira é Dora⁵, tem 12 anos e está no 4º ano do Ensino Fundamental. O laudo apresentado à escola a diagnostica com D.I. e paralisia cerebral. Segundo a professora, Dora é uma menina alegre e muito curiosa.

Dora é uma menina muito querida, porém, ela tem muita dificuldade na fala e para se expressar ela usa de socos, gritos, dá risada, chora. Varia de acordo com o humor dela. Mas ela tem o uso funcional da fala, ela pede as coisas e se faz entender verbalmente também, mesmo com dificuldades. Ela é bastante curiosa e gosta de estar sempre perto dos professores e funcionários da escola (Professora Cris, 2017).

O segundo estudante é Toni⁶, tem 13 anos e está no 4º ano do Ensino Fundamental. O laudo apresentado à escola o diagnostica com D.I. e baixa visão. A professora conta que ele é um menino muito esforçado, gosta de auxiliar os professores durante a aula e é um pouco exigente quanto as suas atividades escolares.

O Toni sempre me surpreende, a gente nunca sabe como ele vai chegar, se é tranquilo ou agitado, mas ele é um aluno muito comprometido com as coisas da escola. Só que é assim: não pode tratar ele com atividades infantilizadas porque ele não gosta, se for assim ele já se estressa e perde o foco. Ele gosta bastante das aulas na sala de tecnologia e das que fazemos ao ar livre, ele mostra um interesse bem maior (Professora Cris, 2017).

Na organização de seu trabalho didático a professora Cris relata que ele é estruturado de acordo com o Plano Educacional Individualizado (PEI), que acompanha as necessidades e o desenvolvimento de maneira individual visando proporcionar as condições de ensino adequadas à necessidade de cada educando. Segundo ela, o planejamento é fundamental para que haja um ensino consistente e para que possa avaliar se o seu trabalho está atingindo os objetivos desejados.

Para Libâneo (1994, p.223), uma das funções do planejamento escolar é “Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos”. Esse planejamento tem ligação com o ensino ofertado na classe comum, porém, visa suplementar o aprendizado e desenvolvimento de suas competências assim como citado anteriormente na

⁵ Nome fictício.

⁶ Nome fictício.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nas deliberações do CEE/MS.

Seguindo a entrevista, tocamos no assunto referente as principais dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar, sem hesitar, a professora Cris foi bem categórica:

As dificuldades maiores são a falta de recursos. Muitas vezes os professores colocam a mão no bolso para poderem trabalhar com algum material diferenciado. Às vezes, as pessoas acham que a maior dificuldade é propriamente o trabalho com os alunos, mas na realidade a coisa é bem diferente. Em outras palavras, se quer algo além do que te dou (governo), compre (Professora Cris, 2017).

A professora conta que na SRM os materiais recebidos são poucos, não há um aparato que contemple realmente a necessidade de aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes é preciso adaptar ou consertar os recursos que a sala possui para que as aulas aconteçam de modo ao menos satisfatório. Os materiais como jogos, objetos de estímulos sensoriais e motores e materiais básicos para as aulas demoram a ser reparados ou substituídos, ficam sempre em último plano. Cris conta que a gestão da escola faz o que pode, mas que a gestão poderia se impor um pouco mais. Em sua fala:

A escola não é muito lembrada pelo poder público, tanto que para que as coisas sejam trocadas ou substituídas é sob muito custo, tem que estar no 'fiozinho', caindo aos pedaços, aí depois de chorar bastante e reclamar nós recebemos. Tanto eu quanto os outros professores sabemos que se a direção cobrasse um pouco mais e fosse mais presente nesses casos as coisas poderiam melhorar um pouco, mas eu não sei o que acontece (Professora Cris, 2017).

Quando perguntada sobre os processos de avaliação e como define os instrumentos de intervenção pedagógica, ela conta que procura conhecer mais sobre as especificidades dos seus estudantes para encontrar a melhor metodologia de trabalho. Primeiro, faz uma descrição das necessidades de cada um deles e propõe uma avaliação das áreas que são mais fortes e das que possuem mais dificuldades, depois desse passo elabora um roteiro com planejamento curricular adequado para dar início as intervenções e escolher os instrumentos de apoio. Sobre esse ponto explica:

Depois que nós fazemos a identificação de quais pontos eles têm maior dificuldade elaboramos os conteúdos e a sequência didática para suprir o que estiver faltando. Por exemplo: quando a dificuldade está na leitura, que o caso do Toni, fizemos a avaliação e percebemos que por meio dos jogos de peças com sílabas para montar o nome das figuras ele conseguia ler sem tanta dificuldade. Então, eu propus que ele montasse pequenas frases com as

peças e, quando se sentisse apto tentasse ler devagar, com esse método ele melhorou significativamente sua leitura e dicção e agora já mudou das peças para livrinhos curtos de histórias (Professora Cris, 2017).

Na SRM, os educandos realizam diversas atividades para estimular o pensamento e raciocínio, para isso eles confeccionam a rotina junto à professora e, a partir desse compartilhamento das atividades, eles inserem questões de seu cotidiano e experiências que já passaram, eles fazem pesquisas, criam cartazes, montam cadernos com as informações que descobrem e tudo isso é feito a partir da maneira deles para que possam trabalhar sua autonomia e disciplina. Cris conta que nesse momento consegue perceber quais são as dificuldades no nível social que eles precisam desenvolver e assim consegue criar estratégias para auxiliá-los nesses aspectos.

Quando eles passaram a frequentar a SRM fizemos a primeira confecção da rotina juntos, eles deram suas opiniões, disseram o que gostariam de aprender, aquela coisa toda. No meio da conversa em uma das situações que eles contavam percebi que eles tinham muita dificuldade em se aproximar dos colegas na sala, eram muito receosos e tímidos. A partir daí, comecei a inserir outras coisas no planejamento como aulas de karaokê, declamação e a que eles mais curtiram foi a atividade de expressão corporal a partir de brincadeiras. Isso ajudou muito eles, claro que não foi de uma hora para outra que eles começaram a falar com todo mundo e ser mais descolados, mas é um processo que eles estão passando e que já está dando resultado. Até mesmo as famílias perceberam essa mudança em casa (Professora Cris, 2017).

Sobre a relação da família com a escola, ela conta que a maioria dos pais são muito presentes no andamento da vida escolar e no desenvolvimento dos filhos. Além dos educandos da sua classe, a escola conta com mais dois PAEE's para o restante do público da inclusão e a maioria deles também tem a família presente em seu desenvolvimento. Ela conta ainda que periodicamente, durante as reuniões com os pais, procura saber se as questões médicas e o tratamento de cada um estão em dia, diz que essa é a postura que adota para ficar mais próxima e fiscalizar se as crianças estão devidamente amparadas ou se é preciso enviar uma notificação para os responsáveis ou outro órgão competente.

Quanto aos aspectos de inclusão, Cris coloca que para acontecer de maneira plena ainda há uma longa caminhada e completa que,

Para que a inclusão aconteça de verdade ali dentro da escola é preciso muita intervenção e preparação para os professores e para o restante dos alunos que vão receber essa criança com deficiência. É preciso preparo e condições materiais para receber ele e poder dar o ensino que ele precisa e não só para dizer que ele está incluído porque está dentro da escola. O desafio não é mais

o acesso, agora o desafio está em ter condições materiais e qualificação profissional para oferecer de fato uma educação e um ensino com valor e significado (Professora Cris, 2017).

Sobre o professor regente da classe comum Cris conta que seu educando não é tratado da mesma maneira, segundo sua fala: “ele é aluno e responsabilidade da professora do PAEE então deixa lá”. Ela se indis põe por vezes com a regente por conta dessa atitude e enxerga isso como falta de comprometimento e preparo para lidar com a diversidade.

Finalizando a sua entrevista, falou sobre o professor enquanto mediador e afirmou que mesmo com tantas dificuldades que há no caminho da inclusão o professor pode fazer a diferença no lugar que atua, porém precisa ter comprometimento e acreditar no trabalho que faz.

A mediação do professor ali dentro da sala pode fazer a diferença para o bem ou para o mal, por isso essa mediação tem que ser consciente, tem respeitar o tempo e a dificuldade do aluno e saber que mesmo com dificuldade ou com obstáculos tanto nós como professores, quanto os alunos vão crescer e desenvolver juntos (Professora Cris, 2017).

Com a finalização da contribuição da professora Cris, partimos para a segunda entrevista.

Segunda entrevista

Lia foi a segunda professora entrevistada, ela também é PAEE de um estudante com D.I. e autismo em uma escola estadual. A professora Lia atende no período vespertino o estudante Zhu⁷ que tem 14 anos e está no 4º ano do Ensino Fundamental. Ele é de família chinesa e chegou a menos de um ano ao Brasil, os pais voltaram ao país para buscar um tratamento adequado e também por certa rejeição cultural por parte da avó de Zhu.

O Zhu chegou a mais ou menos um ano no Brasil. A família dele é origem chinesa, e assim, a avó dele por conta da cultura e tradição não aceitava muito bem a condição dele. Até mesmo o pai era meio distante, quando levava o Zhu para a escola não descia do carro pra levar até o portão, ele vinha sozinho. Agora que vem percebendo o desenvolvimento dele que está aceitando melhor e mudando a atitude (Professora Lia, 2017).

⁷ Nome fictício.

A relação de afetividade da criança com a família, segundo Mantoan (1994), tem papel importante na hora de estabelecer ligações, troca de conhecimentos e vínculos com o ambiente, se a criança percebe que seus avanços não são reconhecidos nem comemorados por quem o cerca aquilo também não fará sentido para ela. “A ausência do componente afetivo nas relações entre pais e filhos torna essas crianças apáticas, sem razões e estímulos para conhecer o mundo, pois seu empenho em aprender pouco significa aos que o rodeiam” (MANTOAN, 1994, p.64).

A professora Lia conta que a princípio teve certa dificuldade com o comportamento de Zhu, ele se mostrava ansioso e tinha muitos momentos de desobediência e teimosia mostrando-se desinteressado pelas aulas. Como seu maior desafio era a questão do idioma, pois Zhu falava pouco a Língua Portuguesa, Lia intensificou sua relação com ele e com o aperfeiçoamento do idioma em português, depois dessa fase e adaptação ela conta que o trabalho começou a fluir com mais facilidade.

Após conhecer um pouco sobre o estudante atendido pela professora Lia, começamos a conversar sobre as questões de organização do trabalho didático realizado em sala de aula e a relação com a regente. Lia conta que Zhu foi muito bem recebido pela professora regente, pelos colegas de sala e que há total parceria no processo de ensino e aprendizagem voltado a ele, tanto que Zhu faz questão de participar de tudo que acontece nas aulas, das atividades e de que a professora regente corrija suas atividades, ela conta que ele se sente parte realmente do ambiente escolar e que a escola tem esse compromisso com os educandos da Educação Especial. Ela conta que:

No trabalho didático, a professora regente é bem presente e atenciosa e ele faz questão de fazer as atividades igualmente a que ela passa para a sala, mas quando eu sento do lado dele é como se ele fosse só meu, mas ele faz questão de quando terminar a tarefa levar para ela. E assim, ele tem uma empatia muito grande com ela e com a sala, toda a turma aceitou e abraçou ele. Essa é a segunda regente que ele está tendo esse ano, a primeira também era muito querida com ele (Professora Lia, 2017).

Quanto à avaliação, Lia contou que a prova é diferenciada em alguns aspectos, ela tem geralmente de duas a três questões a menos que a prova normal do restante da sala, as perguntas são reelaboradas por ela, trata-se do mesmo conteúdo da turma, porém com uma abordagem voltada para que ele consiga compreender e tenha condições de realizá-la. Para fortalecer o aprendizado, ela utiliza dos materiais e recursos dispostos na escola como jogos, material dourado, recursos audiovisuais e a sala de tecnologia.

A maneira como ocorre a aprendizagem do educando em questão se dá a partir de um recomeço contínuo, pois durante a semana ele apresenta um bom rendimento na aprendizagem e assimilação, mas quando chega ao final de semana o ambiente familiar não estimula o uso da língua nacional e quando retorna as aulas na segunda-feira ele já se esqueceu de tudo o que aprendeu e é preciso rememorar os conteúdos.

A questão da fala é um dos pontos em que muitas das pessoas com D.I. apresentam dificuldades, sendo assim, essa função deve ser estimulada de modo que o indivíduo tenha o domínio que facilite sua comunicação e socialização. Para Mantoan (1994), a coordenação das ideias se estrutura a partir da capacidade de comunicação, e nas pessoas que apresentam déficits intelectuais ela se mostra mais rudimentar e tardia. Por esse fato, a consolidação e estímulo uma língua pátria fluente, em que a criança possa ter base e domínio, é importante e facilita seu desenvolvimento no processo cognitivo, a miscelânea que acontece com Zhu, na visão da professora Lia, não é saudável para seu desenvolvimento nesse momento.

Em sua atuação docente, para dar suporte e proporcionar novos meios de ensino, Lia participa periodicamente de palestras no CEAME⁸ oferecidas pela SED e abertas aos professores, técnicos, diretores e demais profissionais da educação, as palestras oferecem estudos, aportes teóricos e discussões sobre o ensino aliado a multidisciplinaridade nas classes comuns para os estudantes do espectro autista.

A formação continuada dos professores permite a reflexão e ressignificação sobre seu trabalho. Furtado (2015, p. 1) afirma que:

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Em relação à família, após o período de adaptação de Zhu de volta ao país, em nova escola e com a professora de apoio, seus pais passaram a se tornar mais presentes. Como já abordado anteriormente na pesquisa, o apoio familiar é de suma importância nos processos escolares dando apoio no desenvolvimento da criança. A escola em que Lia trabalha conta com a SRM como prevista na *Política Nacional de Educação Especial na*

⁸ Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista. Os encontros e palestras realizadas pelo órgão abordam temas relacionados ao conceito e definição do autismo, legislação, trabalho pedagógico, processamento sensorial, tratamentos/terapias, e tecnologia assistiva/comunicação aumentativa alternativa (Fonte: Portal da SED).

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e segundo a ela, é totalmente preparada e equipada para receber os estudantes. Entretanto, Zhu não faz uso da SRM, pois tem acompanhamento clínico e psicopedagoga no contraturno escolhida e custeada pelos pais. Vale lembrar que, o atendimento prestado pela SRM é oferecido gratuitamente pela escola pública no contraturno do ensino comum, e é um direito dos educandos da Educação Especial.

Conversamos também sobre inclusão escolar e mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Lia conta que a escola é bem preparada para receber os educandos da Educação Especial contando com profissionais, materiais e recursos exigidos para o trabalho com o público da inclusão e que todo o sistema pedagógico da escola trabalha para promover acesso e educação de qualidade para todos os estudantes, sem exceção. Sua visão sobre o processo de mediação enquanto professora se baseia na formação que o profissional traz da academia. Coloca que:

Eu penso assim, para que o aluno aprenda e desenvolva sua capacidade o professor tem que estimular isso nele, criar situações pra que ele busque crescer, mas sempre respeitando suas limitações e incentivando a se superar. Para isso, é necessário que a mediação do professor, seja ele regente ou de apoio tenha qualidade, e essa qualidade depende muito da formação que ele constrói na faculdade e do compromisso com a educação que ele assume a partir daquele momento. A mediação que ele faz cria pontes para o aluno aprender e entender e é preciso ter muita responsabilidade quando assumimos esse papel (Professora Lia, 2017).

A escola da professora Lia, segundo a entrevista, se mostra apta de acordo com o estipulado nas leis e políticas de inclusão para receber os educando com deficiência e prestar-lhes o apoio necessário. A concepção de inclusão de seu educando também se mostra favorável para seu desenvolvimento, ela se mostra muito satisfeita com seu trabalho e as condições oferecidas pela escola para desenvolvê-lo.

Assim, com as informações e experiências dessas duas professoras da Educação Especial finalizou-se as entrevistas. Partiremos agora para o processo de análise das informações obtidas sobre como se dá o processo a aprendizagem e inclusão dos educandos com D.I. nas classes comuns da escola pública.

4.3. Análise e Discussão das Informações

Após expor o conteúdo das entrevistas referente às informações concedidas pelas duas professoras, faremos a análise dos conceitos apontados por elas com base nas suas experiências como PAEE de educandos com deficiência intelectual nas escolas públicas em que atuam. Para a organização do estudo, foram elaborados três eixos de análise: Concepções de inclusão, Concepções de aprendizagem e Mediação do professor. Essas abordagens serão discutidas com base nos estudos de Mantoan (2003).

Concepções de Inclusão

Para Mantoan (2003), a inclusão não é simplesmente o ato de ter educandos com deficiência matriculados nas escolas ou classes especiais, ela provém de um sistema capaz de recebê-los proporcionando condições para seu progresso e desenvolvimento. “A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais” (MANTOAN, 2003, p31).

Ao comparar as entrevistas pode-se observar que a maneira como as duas professoras entendem e vivenciam o processo de inclusão, segundo suas condições de trabalho, têm diferenças. Para a professora Cris, as condições em que seu trabalho acontece se mostram mais difíceis, a falta de recursos e o esquecimento do poder público fazem do processo de inclusão um regresso para a integração, considerando apenas a inserção do educando na escola e não propriamente seu aprendizado. Porém, o comprometimento com que realiza o seu trabalho tende a amenizar esse impasse, mesmo que isso signifique muitas vezes bancar financeiramente a estrutura que os educando necessitam em prol de um ensino com o máximo de qualidade que ela e seus colegas de profissão buscam oferecer. Para a professora Cris, assim como para Mantoan, a inclusão se faz no direito ao acesso, no trabalho pedagógico, nas condições de permanência e no respeito aos educandos como cidadãos.

Para a professora Lia, o processo de inclusão acontece de forma mais suave em sua escola. Todo aparato para realização do seu trabalho está disponível para uso, há um trabalho de gestão que tem a visão inclusiva em sua estrutura e isso torna as condições de inclusão, acesso, permanência e ensino favoráveis tanto para os profissionais da educação quanto para os educandos que recebem esse serviço. Essas condições, que deveriam estar a disposição de todas as escolas públicas, tem se acumulado em instituições isoladas enquanto o

restante carece de atenção e estrutura. Na escola onde atua, segundo sua fala, há um grande trabalho e empenho para que o trabalho pedagógico seja ofertado nas condições descritas nos dispositivos legais que regem a Educação Especial.

A diferença que se nota nas duas escolas é bastante acentuada, talvez por uma questão de gestão, aspectos administrativos ou também pelo motivo apontado pela professora Cris: descaso do poder público. O que se pode afirmar com certeza, segundo Mantoan (2003, p.27) é que “A inclusão pegou as escolas de calças curtas — isso é irrefutável. E o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa inovação é o ensino fundamental”. Algumas ainda se mobilizam, cobram e conseguem acompanhar a marcha desse progresso, outras nem tanto.

O que se pode tirar dessas duas situações é que aos poucos o levante pela inclusão está acontecendo na escola pública, há aquelas mais ligeiras, outras em ritmo mais vagaroso, com obstáculos, mas seguindo em frente.

Concepções de aprendizagem

O propósito primado pelas duas professoras entrevistadas em relação a aprendizagem de seus educandos buscam o mesmo objetivo: o desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Cada uma atende as necessidades a maneira como surgem e se mostram como desafios a serem superados pelos estudantes, a aprendizagem é focada além do ler, escrever e contar, elas buscam um ensino com valor e significado que prepare cada um deles para o futuro com o máximo de autonomia possível. Porém, esse trabalho se mostrou, segundo as falas de entrevista, acontecendo em grande parte apenas na SRM, pouco se falou desse desenvolvimento dentro das salas do ensino regular.

Segundo Mantoan (2003, p.38), uma das maneiras de criar situações em que todos, sem exceção, aprendam junto a coletividade é deixar que o conhecimento de cada um fosse conhecido pelo outro “Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio”. Cada educando, a sua maneira irá aprender e ensinar de acordo com sua experiência e com a bagagem cultural que traz de fora da escola, isso também é aprendizagem, é educar para as relações sociais, cada um em seu tempo e em seu ritmo fará essa troca com o ambiente trabalhando além dos aspectos escolares. Isso precisa acontecer

tanto na SRM quanto nas classes do ensino comum, somente assim a sociedade futura que está nos bancos escolares levará para a comunidade externa o entendimento que cada pessoa independente de suas características pode aprender e dar sua contribuição para a sociedade.

Mediação do professor

Durante a construção desse trabalho os textos, livros e artigos consultados para embasar o estudo deixaram margem para percebermos que a mediação do professor e sua prática em sala de aula se baseiam tradicionalmente em criar esquemas e métodos que facilitem o trabalho do ensino no sistema inclusivo, é como se buscassem um método pronto de quais passos seguir para chegar a um resultado final onde os educandos com deficiência intelectual aprendam o que foi estabelecido no planejamento. Segundo Mantoan (2003), é como se buscassem resolver da maneira mais rápida os problemas complexos da inclusão com base em regras gerais.

Nesse caso, a formação do profissional que atua nessa área diz muito sobre a sua ação e responsabilidade quando assume a educação desses indivíduos, tanto o professor quanto a escola e sua gestão precisam saber que a estrutura tradicionalista que ainda perpetua em alguns espaços é totalmente abalada com a chegada da inclusão, pois ela o traz o novo, traz o desafio que muitas vezes ameaça a comodidade dos sistemas educacionais. A formação acadêmica e continuada do professor o torna cada vez mais consciente e preparado para lidar com a diversidade e comprometer-se com a ressignificação do ensino e da escola. A mediação consciente consiste em ter olhos críticos ao próprio trabalho e partilhar da sua experiência com toda comunidade escolar, com a troca de conhecimento entre os profissionais da educação novos conceitos e práticas surgem para auxiliar os educandos em seu processo de aprendizagem. Quando o professor tem uma formação ética e responsável consegue proporcionar condições dignas de ensino aos seus estudantes considerando e respeitando o tempo e as dificuldades de cada um, entendendo que o sucesso está condicionado a cooperação mútua que estabelece com sua classe, seja ela professor de apoio ou regente.

Relembrando a fala da professora Cris durante a entrevista, sua concepção sobre a mediação do professor tem exatamente a mensagem que aqui procuramos passar sobre essa ação:

A mediação do professor ali dentro da sala pode fazer a diferença para o bem ou para o mal, por isso essa mediação tem que ser consciente, tem respeitar o tempo e a dificuldade do aluno e saber que mesmo com dificuldade ou com obstáculos tanto nós como professores, quanto os alunos vão crescer e desenvolver juntos (Professora Cris, 2017).

Embora haja tantos desencontros no percurso, podemos perceber que a educação ainda encontrará seu caminho para receber a todos, ela começou tortuosa para uns, desconexa para outros, mas com passar do tempo e a evolução da sociedade e seu conhecimento a educação recebe continuamente propostas de transformação que querem preparar os educandos do presente para criar um novo futuro por meio do ensino de qualidade, da escola inclusiva, do compromisso com a mudança e com a diversidade. A inclusão não é utópica, é possível, ela depende de lutas, mais formação social e produção de conhecimento por meio de pesquisas, dentre outras conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que não é possível tecer considerações fechadas acerca do percurso educacional dos educandos com deficiência, isso porque, trata-se de algo que necessita ser muito explorado e discutido para que haja melhor compreensão dos fatos que compõe essa trajetória.

Podemos perceber que a partir do século XX, um olhar mais criterioso e específico começou a se formar para a educação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a deficiência intelectual que se apresenta em quase todos os ambientes escolares se mostra um desafio no fazer pedagógico, pois ela muitas vezes é velada e mal compreendida resultando em novas formas de exclusão, os diversos tipos de comportamento que ela produz faz com que o professor das classes comuns se sinta incapacitado de oferecer propostas de intervenção que contemple sua necessidade, fazendo com que o educando se um caso a parte em sua turma e ficando a cargo exclusivamente do professor de apoio.

A capacitação para os professores de apoio é algo sem dúvida de extrema importância, porém o mesmo empenho que existe para que ele se recicle constantemente deveria se estender aos professores regentes da classe comum, afinal de contas esse educando com deficiência é de responsabilidade dele também e o trabalho dos professores de apoio se constitui em criar condições para que esses indivíduos aprendam preferencialmente nas classes comuns e não que se tornem exclusividade do serviço especializado. Muito se cobra do poder público quando se fala dos problemas no sistema educacional, mas é preciso que a gestão da escola também tome a frente dessas questões, que cobre constantemente melhores condições para a oferta do ensino ao público da Educação Especial, que incentivem não só os professores de apoio mas também os professores da classe comum a se prepararem para receber os estudantes da diversidade, sejam eles da D.I., física, visual, enfim, é preciso entender que cada vez mais a sociedade se constrói em meio a diversidade e que essas pessoas estão tomando seus lugares de direito na escola, no mercado de trabalho e na vida social, sendo necessário estarmos preparados para recebe-los com respeito e dignidade.

Com as entrevistas realizadas, pode-se perceber que é necessário a participação coletiva de todos os agentes que compõe a estrutura escolar, social e governamental para que todas as escolas, sem exceção, recebam as mesmas condições estruturais, materiais e formativas para que as práticas educacionais possam atender com igualdade as necessidades dos estudantes.

Essas lacunas não serão preenchidas apenas com esperanças de melhora, é preciso trabalhar em prol da transformação e isso acontece quando a escola, professores, coordenadores, gestores e a família participam juntos na cobrança e fiscalização de um sistema de ensino eficiente que contemple a formação geral de todos os educandos. A educação não deve se constituir de sistemas fechados, ela precisa trabalhar em vias de cooperação integrando o conhecimento e construindo de fato a inclusão escolar.

A inclusão e aprendizagem são temas que não se esgotam, é um ciclo que se renova constantemente sempre trazendo novas situações e desafios, certamente essas considerações são provisórias e esperamos que em futuro não tão distante as pesquisas sobre esse tema mostrem os avanços que a escola e a sociedade alcançaram em direção ao trabalho e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria de Fátima; SILVA, Maria de Lourdes. Educação Inclusiva: Práticas pedagógicas em uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS. In: LACERDA, L.T; PINTO, M.L. (Orgs,) **Coletânea Educação, Cultura e Diversidade**. Dourados, MS: UEMS, 2011, p. 678-694.
- BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M.T. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis**, v. 2, n.1, p.68-80, Jan./Jul.2005.
- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 13146**, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Congresso Nacional. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília:MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, **Nota Técnica MEC / SECADI / DPEE nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014pdf&Itemid=30192 ; Acesso em: 13 jul. 2017.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FURTADO, J. **A Importância da Formação Continuada dos Professores**. 2015. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/> Acesso em: 29 out. 2017.

GONÇALVES, A. A. S.; NERES, C. C. A aprendizagem dos alunos com deficiência mental: um estudo sobre avanços e possibilidades na organização do trabalho didático. Educação Inclusiva: Práticas pedagógicas em uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS. . In: LACERDA, L.T; PINTO, M.L. (Orgs.) **Coletânea Educação, Cultura e Diversidade**. Dourados, MS: UEMS, 2011, p.528-542.

GUERRA, Vera Lucia. A importância do brincar para crianças portadoras de deficiência mental, deficiências múltiplas e paralisia cerebral: uma análise do discurso dos educadores. 1998. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, 1998.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo, Ciranda Cultural, 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2010 sobre deficiências em MS**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ms&tema=censodemog2010_defic. Acesso em 11 jul. 2017.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? — São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar)

MANTOAN. M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. **Pro-posições**, Campinas, SP: UNICAMP. v. 5, n. 2, jul.1994. p. 60-68.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 7828**, de 30 de maio de 2005, que dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande/MS, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 9367, de 27 de setembro de 2010**, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2010.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista> Acesso: 03 jan.2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo (org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 03 jan. 2018.

PAN M. **O direito a diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. SEED/SUED. Instrução 15/2008. **Critérios para Sala De Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba, 2008.

PINASSO, M. M.; COSMO, N. C. **O processo de Avaliação da aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual em uma escola comum da Rede Pública**. Monografia (Especialização em Educação Especial). Campo Grande, MS: UEMS. 2010.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / CPAN. Mato Grosso do Sul, 2012.

ROPOLI, E. A. (et.al.) **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192> Acesso em 03 jan. 2018.

SANTOS, M. S.; AURELIANO, F. E.B.S. Aspectos históricos e conceituais da educação inclusiva: uma análise da perspectiva dos professores do ensino fundamental. **Espaço do Currículo**, n. 2, v. 4 p. 295-309, set. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12344/7120>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SARTORETTO, M. L. Como avaliar o aluno com deficiência? **Assistiva · Tecnologia e Educação**. 2010. Disponível em: <http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%Aancia.pdf> Acesso em 29 set. 2017.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostimizados**, a. I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009] Disponível em: <<http://www.saberes.com.br/congressoSalto/oficinas/of-3-e-9-/Terminologia-de-deficienciaII-Romeu-sasaki.pdf>> Acesso em 23 jul. 2017.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samanta-T%C3%A9dde.pdf> Acesso em: 30 set. 2017.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/169/99>

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.