

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA ABADIA DOS SANTOS MENDONÇA

**ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

**UBERABA-MG
2014**

ANA ABADIA DOS SANTOS MENDONÇA

**ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao programa de em
Educação da Universidade de Uberaba, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves
Neto.**

**UBERABA-MG
2014**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Mendonça, Ana Abadia dos Santos.

M523e Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental / Ana Abadia dos Santos Mendonça. – Uberaba, 2014.

171 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

1. Inclusão em educação. 2. Escolarização. 3. Deficiência mental. 4. Ensino fundamental. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 370.115

Desistir...

eu já pensei seriamente nisso,
mas nunca me levei realmente a sério;
é que tenho mais chão nos meus olhos
do que cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos,
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração
do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

Deficiente é quem não consegue modificar a sua vida, aceitando as imposições dos outros e da sociedade, ignorando que é dono do seu destino;

*Louco é quem não procura ser feliz com o que possui;
Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria e só tem olhos para os seus míseros problemas.*

Mário Quintana

Às minhas filhas **Anelise** e **Juliana**, companheiras de todos os momentos, dedico esta obra.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força de seguir adiante mesmo quando muitos tentavam fazer com eu desistisse deste objetivo.

Às minhas filhas, **Anelise** e *Juliana* por compreender a importância desse sonho na minha vida.

Ao meu professor orientador Prof. Wenceslau pela colaboração incansável na construção deste trabalho.

À Luciana, pela sua amizade e palavras de incentivo que me fizeram fortalecer na busca deste título.

Às escolas juntamente ao corpo docente que permitiram e se disponibilizaram quanto à realização desta pesquisa e pela oportunidade de desenvolver um trabalho de relevância educacional.

Aos pais e alunos participantes da pesquisa pela colaboração e acolhida durante as entrevistas.

Aos colegas de mestrado Elton, Meire, Ana Lúcia, Sueli e Gislene pelos momentos de descontração, de afeto e de amizade.

À FAPEMIG pela bolsa de apoio financeiro que me proporcionou fazer este curso com a devida dedicação.

À UNIUBE pela oportunidade de cumprir mais esta etapa da minha vida.

As pessoas não se tornam especiais
pela maneira de ser ou de agir, mas sim
pela profundidade com que atingem os
nossos sentimentos.

Autor desconhecido.

RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa teórica e de campo realizada em quatro escolas regulares da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, com alunos deficientes intelectuais associados a uma síndrome ou não, inseridos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais; sendo uma escola de cada modalidade: estadual, municipal, federal e particular. As escolas foram pesquisadas sob diversos olhares e ações provenientes de seus profissionais que trabalham com as crianças deficientes intelectuais: duas meninas e dois meninos, com idades entre 6 e 15 anos. Os objetivos que levaram à realização desta pesquisa foram: conceituar e identificar a deficiência intelectual, compreender como o debate sobre a educação inclusiva vai se ampliando ao longo do tempo, discutir o processo de escolarização dos alunos com essa deficiência, sistematizar as informações levantadas sobre a escolarização da criança com deficiência intelectual, descrever o processo de escolarização dos discentes em estudo, discutir os métodos e técnicas educacionais usados na escolarização, conhecer e descrever a trajetória escolar da criança com deficiência intelectual e identificar a expectativa dos genitores em relação à escolarização, discutindo barreiras atitudinais que possam dificultar ou impedir a escolarização. Para realização da pesquisa teórica foram utilizados autores que trabalham a questão dos alunos com deficiência e em especial aqueles que investigam, sob a ótica da ciência, as crianças com deficiência intelectual e também suas famílias: MANTOAN (2001, 2008), JANNUZZI (1992, 2004), MENDES (2006, 2007) e GLAT (2004, 2005). Na pesquisa de campo foram usados questionários semiestruturados para a equipe pedagógico-administrativa e os professores envolvidos no processo de escolarização dos alunos da pesquisa. Para os pais e crianças foram usadas entrevistas semiestruturadas. Com relação à escolarização, foi investigado como acontecem as conquistas de cada dia dos alunos deficientes intelectuais, o processo ensino-aprendizagem em suas diversas etapas, a relação dos alunos com os professores, com os conteúdos ministrados, a interação entre eles e a escola, a aceitação ou não dos colegas, o preconceito por parte de colegas e professores e a atuação da equipe pedagógica da unidade escolar no acompanhamento da escolarização. Também foram identificadas a disposição dos professores para o atendimento individualizado e ao mesmo tempo inclusivo e as barreiras atitudinais, arquitetônicas e físicas que impedem ou dificultam a escolarização do aluno. Como resultados, destacamos a importância da presença da professora regente na condução do processo de escolarização dos alunos deficientes mentais no ensino regular. Como aliado importante em uma escola, ressaltamos a necessidade da presença de um professor de apoio que coopere integralmente com todos os professores que ministram aula nesta sala, fazendo a diferença neste processo, o AEE como coadjuvante importante para o sucesso da escolarização, a família como o alicerce de que as crianças necessitam para que se desenvolvam na escola, além de fatores motivadores para a permanência desses alunos na escola regular.

Palavras-chave: Escolarização. Deficiência Intelectual. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study is the result of a theoretical qualitative and field research conducted in four mainstream schools of the city of Uberlândia, Minas Gerais, with intellectually disabled students associated with a syndrome or not, entered the 1st to the 5th year of elementary school, early years; being a school of each modality: state, local, federal and private. The schools were surveyed under various looks and actions from their professionals working with intellectually disabled children: two girls and two boys, ages 6 and 15. The goals that led to the realization of this research were to identify and conceptualize intellectual disabilities understand how the debate on inclusive education will be expanding over time, discuss the process of education of students with disabilities that systematize the information gathered on education of children with intellectual disabilities, describe the process of enrollment of students in the study, discuss the methods and techniques used in educational enrollment, discover and describe the school trajectory of children with intellectual disabilities and to identify the expectations of parents regarding the education, discussing attitudinal barriers that may hinder or impede the schooling. MANTOAN (2001, 2008), JANNUZZI (1992, 2004), MENDES (2006, 2007) and GLAT (2004, 2005).. To perform the theoretical study authors working the issue of students with disabilities and especially those who investigate, from the perspective of science, children with intellectual disabilities and their families were also used. In field research semi-structured questionnaires for teaching and administrative staff and teachers involved in the education of the students of the research process were used. For parents and children semistructured interviews were used. With regard to schooling, we investigated how the achievements happen every day of the intellectually disabled students, the teaching-learning process in its various stages, the ratio of students to teachers, with the content taught, the interaction between them and the school, acceptance or rejection from peers, prejudice from peers and teachers and the performance of teaching staff of the school unit in monitoring the school. Were also identified to provide teachers for individualized care while inclusive and attitudinal, architectural and physical barriers that prevent or hinder the education of the student. As results, we highlight the importance of the presence of the regent professor in conducting the education of mentally handicapped students in regular education process. How important ally in a school, we emphasize the need for the presence of a support teacher to cooperate fully with all teachers who teach classes in this room, making a difference in this process, the ESA as an important adjunct to the success of schooling, the family as the foundation that children need to develop in school, as well as motivators for these students remain in regular school factors.

Keywords : Schooling. Intellectual Disabilities. Elementary Education .

Lista de abreviaturas e siglas

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AAMR	Associação Americana sobre Retardamento Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAAE	Certificado de apresentação para Apreciação Ética
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.E	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
NARC	National Association of Retarded Citizens
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos Para a Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPP	Plano Político Pedagógico
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
QI	Quociente de Inteligência
SD	Soluções Didáticas
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Social do Comércio.
SENAI	Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESI	Serviço Social da Industria
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNC	Sistema Nervoso Central
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TID-SOE	Transtorno Invasivo de Desenvolvimento. - Sem Outra Especificação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UnU	Universidade de Uberlândia
WAIS	Escala Weschsler de Inteligência Adulta.
WISC-R	Escala Weschsler de Inteligência para Criança Revisada

Lista de figuras

Figuras	Página
Mapa da cidade de Uberlândia	84
Mapa da região central de Uberlândia	85

Lista de quadros

Quadros	Página
Quadro comparativo 1	83
Quadro comparativo 2	83
Quadro comparativo 3	83
Quadro comparativo 4	83
Quadro comparativo 5	84
Quadro 1. Caracterização dos alunos sujeitos da pesquisa.	88
Quadro 2. Locais que foram efetuadas as entrevistas.	89
Quadro 3: Profissionais participantes da pesquisa das escolas envolvidas	90
Quadro 4. Dados de identificação dos Diretores e/ou Gestores educacionais.	93
Quadro 5. Experiência profissional dos Diretores e/ou Gestores educacionais	94
Quadro 6. Atividades exercidas pelos Administradores	94
Quadro 7: Identificação dos Supervisores e/ou Coordenadores	98
Quadro 8: Formação acadêmica dos Supervisores e/ou Coordenadores	98
Quadro 9: Experiência profissional dos Supervisores e/ou Coordenadores	99
Quadro 10: Atividade exercida na Instituição pelos Supervisores escolares	100
Quadro 11: Identificação dos professores Regentes	102
Quadro 12: Vida escolar dos professores Regentes	103
Quadro 13: Identificação do professor de Apoio	107
Quadro 14: Formação Acadêmica do professor de Apoio	107
Quadro 15: Identificação dos professores de Educação Física	109
Quadro 16: Vida Escolar dos professores de Educação Física	109
Quadro 17: Identificação dos professores de Arte.	112
Quadro 18: Vida escolar dos professores de Arte	112
Quadro 19: Identificação da professora de Educação Cristã	115
Quadro 20: Identificação das professoras de Inglês e Música	117
Quadro 21: Vida Escolar das professoras de Inglês e Música	117
Quadro 22: Identificação dos professores de Filosofia, Psicologia Escolar e Brinquedoteca	119
Quadro 23: Vida Escolar dos professores de Filosofia, Psicologia Escolar e Brinquedoteca	120
Quadro 24: Identificação das professoras de AEE e Arterapia	123
Quadro 25: Formação Acadêmica e experiência profissional das professoras de AEE e Arterapia	123
Quadro 26: Atuação dos professores de AEE.	124

Quadro 27: Identificação dos sujeitos da pesquisa	128
Quadro 28: Relacionamento com a professora da sala de aula	129
Quadro 29: Relacionamento com a professora do AEE.	130
Quadro 30: Relacionamentos com colegas da sala regular.	131
Quadro 31: Aprendizagem do conteúdo ministrado pela professora regente	132
Quadro 32: Aprendizagem dos conteúdos das outras disciplinas.	133
Quadro 33: Futuro	133
Quadro 34: Identificação dos pais	134
Quadro 35: Formação acadêmica dos pais entrevistados	135
Quadro 36: Identificação geral do sujeito da pesquisa	135
Quadro 37: Perspectivas do responsável em relação à escolarização de seu filho	137
Quadro 38: Diversos	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Capítulo 1: Aspectos Históricos da Educação Inclusiva.....	19
1.1 Retrospectiva Histórica.....	19
1.2 Princípios que nortearam as Políticas Públicas de Educação Especial.....	22
1.2.1 Princípio da Normalização.....	23
1.2.2 Princípio da Integração.....	26
1.2.2.1 Mainstreaming.....	29
1.2.3 Princípio da Inclusão.....	31
1.3 Declaração de Salamanca.....	35
1.4 Educação Especial.....	37
1.5 Aspectos Legais.....	44
1.5.1 Constituição Federal.....	44
1.5.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.....	45
1.5.3 Estatuto da Criança e do Adolescente.....	47
Capítulo 2: Inclusão Escolar e as crianças com deficiências.....	49
2.1 Educação Inclusiva.....	49
2.2 Deficiência Intelectual: suas características e causas identificáveis.....	54
2.2.1 Causas identificáveis do retardo intelectual.....	57
2.3 Integração no meio escolar.....	59
2.4 Escolarização nas escolas especiais.....	61
2.5 A família como suporte na escolarização.....	63
2.6 Abrangência Escolar do Deficiente Intelectual.....	67
2.6.1 Terminalidade Específica.....	68
2.6.2 Educação para o trabalho.....	70
2.6.3 A chegada ao Ensino Superior.....	71
2.7 A escola regular e as Crianças com Deficiência Intelectual	73
2.8 Formação de professores para a inclusão escolar dos Deficientes Intelectuais.....	76
Capítulo 3:Escolarização do Deficiente Intelectual em Escolas de Uberlândia...	80
3.1 Contexto do Estudo.....	81
3.2 Escolas participantes.....	82
3.2.2 Caracterização das Escolas Participantes.....	85
3.2.2.1 Escola 1: Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira.....	85
3.2.2.2 Escola 2: Junta de Educação da Convenção Batista Mineiro.....	86
3.2.2.3 Escola 3: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA).....	87
3.2.2.4 Escola 4: Escola Estadual Coronel José Teófilo Carneiro.....	87
3.3 Sujeitos participantes da pesquisa.....	88
3.4 Coleta de Dados.....	89
3.5 Materiais e Métodos.....	92
3.5.1 Questionários dos Diretores e/ou Gestores Educacionais.....	92
3.5.2 Questionários dos Coordenadores e/ou Supervisores Escolares.....	97

3.5.3 Questionário dos Professores Regentes	101
3.5.4 Questionário do Professor de Apoio.....	106
3.5.5 Questionários das professoras de Educação Física.....	108
3.5.6 Questionário dos professores de Arte.....	112
3.5.7 Questionário da professora de Educação Cristã.....	115
3.5.8 Questionários de outros profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.....	116
3.5.8.1 Escola 2.....	116
3.5.8.2 Escola 3.....	119
3.5.9 Questionários dos professores de AEE.....	122
3.5.9.1 Atuação dos professores de AEE.....	124
3.5.9.1 Atuação da professora de Arterapia.....	127
3.5.10 Entrevistas com os alunos DI sujeitos da pesquisa.....	128
3.5.11 Entrevistas dos pais.....	134
Considerações Finais.....	142
Referências.....	150
Anexos.....	170

INTRODUÇÃO

Aos vinte e sete anos de dedicação ao magistério ministrando aulas como professora regente em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, anos iniciais, lotada na Secretaria de Estado de Educação (SEE) do estado de Minas Gerais, me deparei com uma realidade nunca experimentada. Era início do ano letivo de 2007 e fui convocada para assumir uma sala de aula regular com alunos representativos da normalidade e um com Síndrome de Down, com diversas dificuldades de socialização e apesar da idade um pouco avançada, não apresentava indícios de alfabetização. Mesmo com vasta experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem e com ajustes de comportamento, confesso que, no início, não acreditava que aquilo poderia dar certo. No entanto, não relutei em nenhum momento quanto a assumir esta classe. O desafio era grande e eu que até aquele momento refutava a ideia de que crianças com deficiências intelectuais pudessem fazer parte do universo da escola regular, via agora o outro lado da questão, escolarizar uma criança que não era “igual” às outras.

Foi um ano de muitos desafios. Dentre eles: a alfabetização da criança em questão, concluir a dos outros alunos, que eram de nível cognitivo elevado, lutar contra o preconceito e discriminação de pais e colegas de profissão, reestruturar toda a minha maneira de ministrar as aulas, mas com êxito. No entanto, ao final do ano letivo, todos estavam aptos a ir para o ano seguinte de escolaridade.

Nos anos seguintes (2008, 2009 e 2010) também trabalhei com crianças com deficiências intelectuais na sala de aula regular, fiz uma Pós-Graduação *latu sensu* em Educação Especial com ênfase em Educação Inclusiva e começava a minha caminhada por uma vaga de Mestrado na qual eu pudesse falar deste tema que mudou minha vida profissional, pessoal e que está avançando cada vez mais para uma escola inclusiva de direito.

De acordo com Mantoan, (2006):

O direito à educação é indisponível e, por ser um direito humano natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (MANTOAN, 2006, p. 6).

Vivemos em um mundo de grandes transformações que vão acontecendo em todos os segmentos da sociedade. A escola não pode ficar alheia a tudo isso. A todo momento nos

deparamos com novas tecnologias, novos conceitos de sociedade, de escola, de pais, de filhos, de alunos, de professores, de educação, dentre outros. As constantes mudanças na área educacional exigem do atual sistema um repensar da formação do indivíduo.

Nesse contexto, a escolarização das crianças com deficiências também começou a ser questionada porque sempre foi pouco aceita pela escola regular, uma vez que se achava que crianças com deficiência não eram aptas para a aprendizagem escolar.

A aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo. É sempre uma construção interna e subjetiva, processada e construída interativamente (GOMÉZ; TERÁN, 2009, p. 31).

As crianças com deficiência mental possuem as mesmas necessidades das outras crianças. Desejam ser respeitadas, livres e independentes e cabe a nós oferecer-lhes oportunidade de uma escolarização adequada, incluída numa sala de aula regular (MANTOAN, 1997, p.68).

A escolarização da criança com esta deficiência é um processo relativamente novo e cheio de inúmeras barreiras a serem superadas no que se refere a educadores e a alunos. A deficiência intelectual¹ se apresenta sob diversos conceitos e olhares de teóricos diversos.

Nesta perspectiva foram desenvolvidos dois tipos de pesquisa: a teórica e a de campo.

No que se refere à Pesquisa teórica, foram analisados conceitos, propostas, alternativas, viabilidade e ação de professores na prática inclusiva e a remoção de barreiras que impedem ou dificultam a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Para a pesquisa de campo foram usadas entrevistas semi-estruturadas, uma vez que essa técnica quase sempre produz uma melhor amostra da população de interesse e a interação entre o entrevistado e o entrevistador favorece as respostas espontâneas e questionários que foram respondidos com a presença ou não da pesquisadora.

Boni e Quaresma (2005, p.75) afirmam que a entrevista semi-estruturada tem a possibilidade de utilização de recursos visuais e a vantagem da elasticidade quanto a duração, permitindo aprofundar mais no assunto de interesse. Questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 100).

¹ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”.

Com relação aos questionários, estes foram uma exigência de alguns participantes da pesquisa, como forma de não se expor à influência da pesquisadora e, para outros, responder no momento que lhes parecesse mais apropriado.

Investigar a escolarização de crianças com DI é também averiguar como se processa a inclusão destes alunos na escola regular. Deste modo, incluir alunos com deficiência intelectual é um processo que deve ter como meta, reestruturar a escola como um todo e a escolarização destes alunos deve acontecer por meio de métodos os mais práticos possíveis e inseridos no contexto da sala regular.

Saade (2003, p. 126) argumenta que:

A escola tem como função preparar, instrumentalizar a criança para a vida, proporcionando-lhe o desenvolvimento das habilidades físicas e acadêmicas, bem como as habilidades sociais. Assim, as experiências escolares devem ajudar a criança a alcançar o sentimento de auto respeito e satisfação e a escola deve ainda garantir a oportunidade de maior integração nos relacionamentos com os outros, visando formação de um cidadão.

Para realizarmos este estudo tivemos como objetivos:

- Conceituar e identificar a deficiência intelectual;
- Discutir o processo de escolarização da criança com deficiência intelectual;
- Sistematizar a escolarização da criança com deficiência intelectual;
- Acompanhar e apresentar o processo de escolarização de uma criança com deficiência intelectual no ensino fundamental;
- Discutir os métodos e técnicas educacionais usados na escolarização desta criança;
- Descrever a trajetória escolar desta criança com deficiência intelectual;
- Identificar a expectativa dos genitores em relação à escolarização, discutindo barreiras atitudinais que possam dificultar ou impedir a escolarização.

Assim sendo, procuramos nortear nossa pesquisa com alunos deficientes intelectuais associados a uma síndrome ou não, inseridos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais em quatro unidades escolares regulares da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, sendo uma de cada modalidade: estadual, municipal, federal e particular. As escolas foram pesquisadas sob diversos olhares e ações provenientes de profissionais que trabalham com as crianças deficientes intelectuais: duas meninas e dois meninos, com idades entre 6 e 15 anos.

Responderam os questionários os diretores administrativos, coordenadores/supervisores pedagógicos, professores regentes e professores de educação física, em todas as escolas. Duas crianças participam do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), uma tem Arteterapia como complementação do AEE, outra tem professor de Apoio como coadjuvante da regente. Além destes profissionais, há questionários respondidos com educadores dos conteúdos: Filosofia, Psicologia Escolar, Artes, Brinquedoteca, Educação Cristã e/ou Religiosa, Inglês, Música e Linguagem e Literatura. Foram entrevistados os sujeitos da pesquisa e seus familiares.

Foi relatado pelos pais, em relação a cada aluno como foi sua chegada à escola, seus medos, suas angústias, sua disciplina na sala de aula e dentro da escola, as fugas e outros aspecto/fatores que contribuem ou não para promover sua escolarização.

Quanto à escolarização, foi investigado como acontecem as conquistas de cada dia dos alunos com deficiência intelectual, o processo ensino-aprendizagem, a relação dos alunos com os professores, com os conteúdos ministrados, a interação entre eles e a escola, a aceitação ou não dos colegas, o preconceito por parte de colegas e professores e a atuação da equipe pedagógica da unidade escolar no acompanhamento da escolarização. Também ficou constatado a disposição do professor para o atendimento individualizado e ao mesmo tempo inclusivo e as barreiras atitudinais, arquitetônicas e físicas que impedem a escolarização do aluno. A seleção das escolas para a coleta de dados foi feita por meio de visita e/ou ligações telefônicas no intuito de sabermos quais escolas teriam tais alunos e sua disponibilidade em nos conceder seus profissionais e seus arquivos para a coleta de dados. Posteriormente, as escolas que se dispuseram participar da pesquisa, receberam a nossa visita com o intuito de nos apresentarmos formalmente. Toda a documentação para esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética DA UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE), sendo aprovada sob o Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 15796613.5.0000.5145, com o Parecer de nº 278.398 de 21/05/2013.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas escritas. As entrevistas dos pais foram feitas por mim utilizando a escrita, duas delas na própria escola e outras duas na residência dos genitores.

As entrevistas e os questionários foram realizados visando compreender os problemas do nosso estudo, verificando os seguintes aspectos:

- como se dá a escolarização da criança com deficiência intelectual;
- as barreiras encontradas pelo professor para efetivar esta escolarização;
- o envolvimento da equipe administrativo-pedagógica na escolarização desta criança;
- as expectativas dos pais em relação ao filho na escola regular;
- os aspectos motivadores que fazem uma criança com deficiência intelectual aprender;

- discutir o que é limite de aprendizagem para a criança com esta característica.

Este estudo é composto de: uma Introdução, quatro capítulos e considerações finais.

No Capítulo 1 abordamos os Aspectos Históricos da Educação Inclusiva. Fizemos uma retrospectiva histórica sobre como eram vistas as pessoas com deficiências desde a mais antiga literatura, descrevemos e situamos os Princípios que nortearam a Educação Especial (Normalização, Integração e Inclusão) e a importância destes na educação inclusiva. Destacamos a Declaração de Salamanca por ter sido considerada um marco de caráter mundial para a educação de crianças com deficiências na escola regular. Também enfocamos a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino no atendimento exclusivamente de pessoas com deficiências.

Em Aspectos Legais destacamos o que a legislação brasileira enfatiza os direitos da pessoa com deficiência que são: a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente.

No Capítulo 2 discutimos Deficiência Intelectual, conceituamos a deficiência, os aspectos culturais e escolares, a integração dos indivíduos no meio escolar, a escolarização destes nas escolas especiais, a família como suporte no desenvolvimento escolar e social dos filhos no ambiente escolar, os limites de escolarização do DI mostrando que não podemos estipular limites para estes alunos, a escola regular e as crianças com DI e a formação de professores para atuar com estes discentes.

No Capítulo 3 enfocamos a coleta de dados. Para subsidiá-la, evidenciamos alguns dados importantes da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia em relação ao número de matrículas de crianças com deficiências na sua jurisdição e em especial a de alunos com DI na cidade de Uberlândia, MG. Descrevemos e situamos cada escola participante da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os profissionais envolvidos na escolarização destes alunos sem deixar de lado o papel da família neste processo. Registramos os resultados das entrevistas e questionários e discutimos com vários autores os resultados desta pesquisa.

Nas Considerações Finais destacamos a importância deste estudo para a minha vida, respondemos os questionamentos feitos no início e enfatizamos a importância desta pesquisa nos dias de hoje.

Capítulo 1

Aspectos Históricos da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva hoje tão falada nas escolas, nas universidades, na sociedade, não aconteceu de um dia para outro. Foi um longo caminho com muitas angústias, tristezas, atitudes incomuns e alguns massacres humanos que a história nos contempla. Na Idade Antiga temos relatos de políticas extremas de exclusão: Esparta (Grécia antiga) – crianças eram abandonadas nas montanhas, em Roma, atiradas nos rios. Platão, um dos mais influentes filósofos, defendia que as crianças que possuíssem alguma enfermidade deveriam ser levadas a um lugar desconhecido e secreto e os corpos que possuíssem alguma anormalidade não deveriam continuar com sofrimento, sendo então, largados a própria sorte até o encontro com a morte. (DELEUZE, 1997, p. 154), afirma que o “platonismo aparece como doutrina seletiva”. Mais tarde, na Idade Média, nos países europeus, crianças com deficiências eram associadas à imagem do diabo e por isso deveriam ser exterminadas ou afastadas do convívio social.

Sua contextualização desde os primórdios até a atualidade contempla a segregação das pessoas com deficiências nos diversos períodos históricos da humanidade, assinalando a exclusão destes indivíduos que também são seres humanos, pertencem à sociedade, são receptíveis, vivem, são cidadãos e têm os mesmos direitos que as pessoas “normais”, possuem sentimentos, amam e querem ser respeitados e participar do mundo em que vivem.

1.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Na França, em meados do século XII, a Ordem do Santo Espírito, em reação às teses agostinianas do pecado original, funda em Montpellier um dos primeiros hospícios, com os Hôtels-Dieu, destinadas às crianças “loucas” ou “abandonadas”. Dois séculos mais tarde, existem mais de cem estabelecimentos idênticos na França da época. Inspirando-se no

pensamento monástico, implementa-se uma educação que testemunha, na longínqua Idade Média, um verdadeiro desejo de educação dos mais infortunados (CAPUL & LEMAY, 1996).

Segundo Pessotti (1984, p. 15), e relatado por Miranda (2003, p. 15), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Miranda (2003, p. 33) chama de estágios e continua que num segundo estágio, no século XVIII e meados do século XIX, acontece a institucionalização em que os deficientes eram segregados e protegidos em unidades domiciliares. Segundo Pessotti (1984, p. 16), a pessoa com deficiência² passou a ser acolhida nos conventos ou igrejas, onde ganhou a sobrevivência, em troca de pequenos serviços à instituição. No Século XII, na Bélgica, surge a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência, principalmente deficientes mentais. Amiralian (1986, p. 37) afirma que essas instituições abrigavam os desprotegidos, infelizes e doentes de toda a espécie; contudo, pouca consideração se tinha para com essas pessoas nesses lugares. Num outro estágio, acontece no final do século XIX e início do século XX, onde se dá o desenvolvimento e/ou criação de escolas especiais e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

Misès (1977) afirma sobre o que acontecia naqueles tempos:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmos as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs, daquelas que podem corrompê-las (MISÈS, 1977, p. 14)

Na Idade Média, a visão cristã correlacionava à deficiência, especialmente a cegueira, com a culpa, pecado ou qualquer transgressão moral e/ou social. Predominava a concepção bíblica, segundo a qual as pessoas com deficiência eram vistas como portadoras de culpa ou

²Com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, juntamente com seu Protocolo Facultativo, por intermédio da promulgação do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, aprovada com equivalência formal a uma emenda constitucional uma vez tendo seguido, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, o quorum qualificado determinado e na forma definida pelo § 3º, do art. 5º, da Constituição Federal, o mais novo parâmetro valorativo do ordenamento jurídico brasileiro é a positivação da expressão traduzida para o português como pessoa com deficiência.

pecado. A deficiência era a marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade, conforme está explícito nos escritos bíblicos: “O Senhor disse a Moisés: diz à Arão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados.” (LEVÍTICO, cap. 21, vs. 16-19). A concepção bíblica legitimava a segregação das pessoas com deficiência em nome da “lei divina”, presente nas escrituras sagradas.

Assim, ao longo da Idade Média, nos países europeus, as pessoas com deficiência eram vistas como pessoas endemoniadas, marcadas com atos de feitiçarias, sendo perseguidas e mortas. Acreditavam que assim estas vieram ao mundo como um castigo divino por algum mal cometido pelos pais ou ancestrais. De outra forma, pensavam que poderiam ser pessoas com poderes sobrenaturais inatingíveis. O certo é que deveriam ser excluídas do convívio social.

Somente a partir dos meados do século XV, segundo Ferreira (1994, p. 17) é que o mundo ocidental começa a pensar no atendimento a pessoa com deficiência, inclusive do deficiente mental, quando acontece a fuga do indivíduo do parâmetro considerado normal da órbita da igreja para se tornar o objeto no âmbito da medicina.

A partir do século XV que médicos e pedagogos contrariando e desafiando conceitos vigentes na época acreditaram nas possibilidades destes seres humanos até então considerados ineducáveis, desenvolveram trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos, pois naquela época, era uma sociedade em que a educação formal era direito de poucos. Mendes (2006, p.33) ainda destaca que houve algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, mas o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. Segundo Bianchetti (1998, p. 11), as pessoas com deficiência passam a ser consideradas como “instrumentos de Deus para alertar os homens, para agraciar as pessoas com a possibilidade de fazerem caridade”.

Bianchetti (1998, p. 17), afirma:

De todo modo, diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Passando pelas instituições residenciais no século XIX e as classes especiais do século XX. No século XIX, os médicos passaram a dedicar-se ao estudo destes seres diferentes – os deficientes – como eram chamados.

Mendes, (1995, p. 40) atesta que a crença na educação e a defesa que o indivíduo possa ter possibilidades ilimitadas no seu desenvolvimento. A partir da Revolução Francesa, o conceito de educabilidade do ser humano passou a ser aplicado também à educação do sujeito deficiente intelectual, ou seja, este indivíduo passou a integrar alguma entidade que lhe fornecesse algum tipo de educação, levando em conta seu comprometimento. É histórico que o médico Jean Marc Itard (1774 – 1838) desenvolveu as primeiras tentativas para educar uma criança de doze anos, com o nome de Vitor, mais conhecido como “Selvagem de Aveyron”. Com certeza, Itard foi reconhecido como o primeiro estudioso a acreditar num ser humano que havia recebido o diagnóstico de “idiota”, usando métodos sistematizados para o ensino de deficientes, acreditando que a inteligência de seu aluno era educável.

Influenciados por Itard, vieram o também médico Edward Seguin (1812-1880) e a educadora Maria Montessori (1870-1956). Seguin criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Ele se preocupou em estudar teoricamente o conceito de idiotia e desenvolvimento de um método educacional, ele também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837, uma escola para “idiotas”, e ainda foi o primeiro presidente de uma organização de profissionais, que atualmente é conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR).

Montessori contribuiu para a evolução da educação especial. Desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes intelectuais, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Suas técnicas para o ensino de deficientes mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia.

1.2 PRINCÍPIOS QUE NORTEARAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é um tema polemico e tem sido um terreno fértil para o aparecimento de polemicas, modismos e inovações na escola, com propostas pedagógicas motivando melhoria da qualidade de vida escolar e social das pessoas com deficiência. Neste

envolvimento, estão educadores comprometidos com a causa da educação especial e inclusiva e pessoas diretamente ligadas às pessoas com deficiências.

A história de melhoria da condição de vida das pessoas com deficiência se confunde com a história da humanidade na luta por melhores condições de vida para a sociedade em geral. Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte para serem tratados como pessoas que pertencem à sociedade como tal, frequentando escolas especiais, num escolar segregado caracterizado por hospitais psiquiátricos (Fernandes, 1999, 70), entidades assistencialistas e escolas especiais, e mais tarde nas classes comuns em escolas regulares. O movimento atual de inclusão talvez tenha origem nas medidas adotadas nos países escandinavos (Dinamarca, Suécia e Noruega) no final da década de 50, resultando na proposta do princípio de normalização.

Influenciada por Itard, Maria Montessori (1870-1956) foi outra importante educadora que contribuiu para a evolução da educação especial. Ela desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual, tendo como prioridade a manipulação de material concreto, sendo suas técnicas usadas em vários países da Europa e Ásia.

No Brasil em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff.

Num segundo momento em 1970, surgiu outro princípio, quando se passou a valorizar o princípio da Integração. O terceiro princípio surgiu em 1975, demarcado pelo princípio da Inclusão, que visa integrar não só os deficientes, mas todos os alunos anteriormente excluídos nas escolas regulares.

Os princípios da integração e inclusão têm sido atualmente o eixo das discussões por estudiosos e pesquisadores, tanto em nível nacional quanto internacional.

1.2.1 Princípio da Normalização

O princípio da Normalização tem seu início em 1950 na Dinamarca, tendo sido contemplado na legislação desse país em 1959. Sua ideia era de que todas as pessoas com deficiência teriam o direito de usufruir de todas as condições de vida o mais normal possível e mais próximo das condições de vida de pessoas “normais”. Então, o país adotou como medida para inverter esta situação, a promulgando o Ato Legal que colocava como objetivo final de todo serviço de Educação Especial, o seguinte: “É necessário criar condições de vida para a

pessoa retardada mental semelhante, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”. (MIKKELSEN, 1978, p. 8).

Este foi o subsídio legal e filosófico do princípio de normalização que tomou corpo a nível universal posteriormente e expandiu do âmbito restrito à pessoa portadora de deficiência intelectual, a todas as pessoas que apresentam necessidades especiais. Como nos revela Mantoan (1998 b, p. 5): “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

À luz deste princípio, novas ideias, novos conceitos até então estáticos e permanentes deram lugar a uma visão mais dinâmica e humanística destes indivíduos, que passaram a ser reconhecidos, pelo menos no plano das ideias, como pessoas com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, oferecendo as mesmas condições dadas àquelas, de acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente pela humanidade.

Para Carmo (1998), este princípio dissemina a ideia da possibilidade de igualar o desigual. Não trata de normalizar as pessoas, mas o contexto em que elas estão inseridas. O pressuposto básico do princípio da normalização era que toda pessoa com deficiência, especialmente as deficientes intelectuais, tinham o direito de experienciar um estilo, ou padrão de vida, que fosse comum ou normal à sua própria cultura, ou seja, a todos os membros de uma sociedade deveriam ser oferecidas oportunidades iguais de participar em atividades comuns àquelas partilhadas por seu grupo de pares (MENDES, 1994).

Definida como um princípio ou como um objetivo a ser alcançado, a normalização não era específica da escola, pois ela passava a englobar os diversos aspectos da existência em sociedade e de todas as etapas de vida dos indivíduos com deficiência. Além disso, o princípio da normalização não permaneceu restrito aos fatores relacionados à vida dos indivíduos afetados por uma incapacidade ou uma dificuldade, ele passava a envolver também todas as outras pessoas que estavam em contato com aqueles indivíduos, ou seja, sua família e a sociedade que se relacionasse com eles (DORÉ et. al., 1997).

Pereira (1980) faz uma síntese nos seguintes aspectos, as renovações introduzidas, de caráter social, psicológico e administrativo na sociedade, com a introdução do princípio de normalização:

- Do monopólio médico para a ação integrada, isto é, o médico não está sozinho no tratamento, existe uma equipe multiprofissional que lhe dá apoio;

- Da instituição como um recurso dominante, para a instituição como parte dos recursos da comunidade. Pais e familiares agora contam com a instituição para ajudar no desenvolvimento dos deficientes e não como alternativa para interná-los, segregando-os da sociedade;
- Do controle governamental centralizado à descentralização de decisões no sentido de que as decisões não passam mais a pertencer, unicamente ao governo, mas são divididas com as organizações não governamentais (ONGs);
- Do sistema escolar acadêmico, exclusivo, para um sistema mais aberto e humanístico, isto é, abrem-se as portas das escolas para a possibilidade de atender também os alunos com deficiência;
- Da caridade para o direito, isto é, as pessoas com deficiência passam a ter o direito a todos os serviços de saúde, escolar e a frequentar todos os lugares como as pessoas comuns;
- Do controle e decisão dos pais aos direitos das pessoas com deficiência. Os pais agora não podem segregar seus filhos deficientes por decisão própria, mas encaminhá-los a entidades que lhes darão suporte para que eles sejam pessoas como as outras;
- Da Associação de Pais, como proprietários e operadoras de serviços para a Associação de Pais, como orientadoras, defensoras, estimuladoras. As entidades que cuidam das pessoas com deficiência têm novas propostas para auxiliar os progenitores no convívio e na socialização dos filhos deficientes.

Reafirmando o conceito de normalização Mikkelsen (1978, p. 41) afirma:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas a ele seja oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vivem.

A integração das pessoas com deficiência é o ponto mais importante e talvez a maior consequência do princípio da Normalização, uma vez que todos puderam ser na escola, e os mesmos começaram a dar um basta à situação de segregação imposta pela família e pela sociedade, uma vez que a sua permanência na escola passou a ser adquirido e respaldado por uma promulgação de um ato Legal. De acordo com Sasaki (1997, p. 30-31):

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente

elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

1.2.2 Princípio da Integração

O movimento pela integração da pessoa deficiente, na Europa, pode ser considerado como decorrente da conjunção histórica de três fatores, segundo estudiosos do assunto: o advento das duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico.

Como consequência das duas grandes guerras, surgiu nos países atingidos uma grande quantidade de pessoas mutiladas, debilitadas e perturbadas mentalmente. As sociedades desses países viram-se diante da necessidade de criar formas de atendimento e reintegração desses indivíduos ao meio social. Além disso, o curto intervalo entre as duas guerras e o número de baixas ocorridas gerara um déficit de mão de obra, o que levou à implantação de programas de educação, saúde e treinamento para que trabalhadores deficientes pudessem preencher as lacunas da força de trabalho europeia (SANTOS, 1995; CORREIA, 1997).

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o fortalecimento dos movimentos de luta em defesa dos direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais ocorridas ao longo da segunda metade do Século XX, estão na gênese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com deficiências. Aconteceu então uma inversão de perspectiva em relação ao trabalho de deficientes na força de trabalho, sendo que a demanda, que antes tinha por objetivo preencher lacunas, agora se daria no sentido de integrar os indivíduos deficientes com base em seus direitos como seres humanos e indivíduos pertencentes a uma sociedade (SANTOS, 1995; CORREIA, 1997).

Completando os fatos mencionado e paralelo a eles, está o avanço científico daquela época que trouxe informações importantes sobre aqueles grupos considerados minorias sociais. Estudos sociológicos, realizados nos Estados Unidos, citado por Santos (1995), revelaram a escassez ou carência total de acesso às provisões sociais, de saúde e educacionais, pelas minorias étnicas. Pesquisas nas áreas médica, educacional e psicológica defendiam uma abordagem menos paternalista em relação aos indivíduos deficientes e enfatizavam que a “excepcionalidade”, necessariamente, não deve se constituir num impedimento total para a

aprendizagem dos indivíduos deficientes, nem significar uma incapacidade deles em frequentar o ambiente escolar (DECHICHI, 2011).

Para Wolfensberger (1972), “a integração é o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns (mainstream) da sua cultura”. A National Association of Retarded Citizens (NARC) define a integração escolar como a

[...] oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante a jornada escolar normal”. Sanz del Rio (1985), citando Kaufman, entende a integração escolar como uma “integração temporal, instrutiva e social de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado (WOLFENSBERGER, 1972, p. 35).

O princípio da integração surgiu no Brasil há mais de quatro décadas. Foi em 1970 com um movimento que tinha como intenção acabar com a segregação dos alunos com deficiência favorecendo sua integração com alunos considerados “normais”. Historicamente o seu início aconteceu nos países escandinavos, mas foi nos Estados Unidos que o movimento se solidificou e posteriormente se expandiu para a Europa, tornando-se presente na maioria dos países (SAINT-LAURENT, 1997).

O princípio da Integração apresenta como pressuposto ideológico que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, porém desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares, enfim humanos, desconsiderando assim a história cultural do indivíduo. Traz uma ideia de deficiência associada à doença, apesar de advogar pela inserção do indivíduo ao social e escolar. As propostas pedagógicas veiculadas neste princípio são voltadas para o modelo clínico, de reeducação, tendo como padrões de normalidade, não respeitando as diferenças que lhe são próprias.

Marques (1997) afirma que jamais poderá haver integração se a sociedade se sentir no direito de selecionar quais deficientes deverão estar integrados, estabelecendo assim padrões para tal, baseando em padrões de normalidade.

O documento Brasil/Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 14), apresenta o seguinte conceito de integração: “A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola”.

Este documento afirma que a integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito e deveres socialmente estabelecidos e que a integração pode variar em acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, não necessariamente na sala de aula comum, nem todo o tempo, sendo ela um processo dinâmico e gradativo.

Pereira, (1983, p. 31), relata:

No programa de integração cada aluno avança dentro do programa prescrito, de acordo com sua capacidade individual, dentro de ambiente flexível, coerente, dando a possibilidade de adaptação, sem criar obstáculos ao excepcional e sem dificultar o fluxo da aprendizagem dos demais alunos. A revisão permanente deste fluxo favorece o processo integrativo do excepcional.

Kaufman, *et al* (1975, p. 3-5) apontam três elementos básicos que contribuem para sistematizar e orientar atitudes educacionais no sentido de integração do aluno com deficiência no ambiente escolar:

- Integração Temporal — é a convivência dos alunos com deficiência com os alunos representativos da normalidade na classe regular, de preferência realizada de forma gradativa e devidamente preparada. Esta situação pressupõe a preparação da criança e do ambiente, isto é, da classe, da escola, da administração para receber o aluno;
- Integração Instrucional — condições favoráveis na sala regular que facilitem o processo ensino aprendizagem. Esta situação vai depender de três situações básicas;
 - As características das crianças com deficiência devem ser compatíveis com as oportunidades oferecidas às crianças que frequentam as classes comuns;
 - A compatibilidade das características do aluno deficiente com as oportunidades de ensino-aprendizagem vai depender muito da habilidade e da boa vontade do professor da classe regular para modificar ou adotar novos métodos e processos de trabalho mais adequados às necessidades do aluno;
 - Os serviços e recursos especiais oferecidos aos alunos com deficiência (sala de recursos, professor de apoio e outros) devem ser compatíveis com as necessidades do processo ensino-aprendizagem dos alunos.
- Integração Social — refere-se ao relacionamento entre a criança com deficiência e seus companheiros não pessoas com deficiência dentro do grupo.

O princípio da Integração expressa valores e em nome deles, recebe os alunos com deficiência na escola regular, em contrapartida a realidade nos mostra que estes mesmos

alunos acabam sendo encaminhados de volta à escola especial, usando do discurso que eles não conseguem adaptar-se a escola regular, acabando por segregá-los novamente. Portanto fica claro que o princípio da Integração advoga a inserção somente daqueles indivíduos que conseguem adaptar-se ao sistema da escola regular.

Segundo Pereira (1980, p. 6), uma das grandes estratégias decorrente da normalização e da integração se relaciona com a *mainstreaming*.

1.2.2.1 Mainstreaming

Uma das grandes estratégias decorrentes dos princípios da Normalização e da Integração se relaciona com a *mainstreaming*. O que seria este termo? Autores estudiosos do tema como Martin (1976, p. 4) esclarecem:

mainstreaming se refere a integração temporal, instrucional e social do excepcional elegível com crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais. Requer aceitação e responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e a educação especial.

No processo de *mainstreaming*, o aluno deficiente deve ter acesso à educação, sendo sua formação escolar adaptada às suas necessidades específicas. Para que tal objetivo seja alcançado, deve haver uma diversidade de possibilidades e de serviços disponíveis a esse aluno, opções que vão da inserção em classes regulares ao ensino em escolas especiais. O processo de integração, nesse modelo, é representado por uma estrutura denominada “sistema de cascata” em que é oferecido ao deficiente um ambiente menos restritivo possível, em todas as etapas da integração, com a garantia de esse aluno poder transitar ao longo do “sistema”.

O sentido de cascata para Mantoan (1998 a, p. 99) se traduz por uma estrutura que “[...] deve favorecer o ‘ambiente o menos restritivo possível’, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no ‘sistema’, da classe regular ao ensino especial e vice versa”.

Mantoan (1998) acrescenta que o sentido de cascata,

[...] trata-se de uma concepção de integração parcial porque prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalidade. De fato os alunos que se encontram em serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente às classes regulares (MANTOAN, 1998, p.5).

A hierarquia de serviços oferecidos nesse sistema desde os menos restritivos aos mais restritivos é assim descrita por Pereira (1980, p. 8):

- aprendizagem em classes regulares;
- classes regulares com consultores;
- classes regulares com ensino suplementar ou tratamento;
- classe regular mais serviços de salas de recursos;
- classe especial em tempo parcial;
- classe especial em tempo integral;
- escola diurna especial;
- escola residencial;
- escola em hospital;
- hospital e centros de tratamento, e outros.

Neste sentido, Mantoan (1998 b) vem afirmar que:

A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1998, p. 5).

Essas características do processo de integração nos remetem ao modelo médico da deficiência, que de acordo com Sasaki (1997) é o pano de fundo deste processo. Numa tentativa de explicar esse modelo, a Cooperativa de Vida Independente de Estocolmo (STIL), na Suécia, afirma que:

Uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é que os diferentes são frequentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum 'inválido' (" sem valor", em latim;) (STIL, 1990, p. 28).

Fletcher (1996) explica o Modelo Médico de Deficiência:

Tradicionalmente, a deficiência tem sido visto como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura (FLETCHER, 1996, p. 15)

Portanto , segundo este modelo, “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (SASSAKI, 1997, p. 29).

Ainda Sasaki,

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e / ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 1997, p. 29).

O autor aponta, sob a ótica dos dias de hoje, que a

[...] integração constitui um esforço unilateral tão somente da PNE e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 1997, p. 30).

De forma geral, a defesa do modelo de integração escolar do indivíduo com deficiência por meio do processo de *mainstreaming* está muito presente nos projetos de Educação Especial desenvolvidos, atualmente, no Brasil (DECHICHI, 2011). A integração significa a inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade, esta deve se adaptar ao meio. Neste tipo de inserção a escola oculta o seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência.

1.2.3 Princípio da Inclusão

O princípio da Inclusão surgiu nos Estados Unidos em 1975, demarcando a chamada escola inclusiva, efetivada oficialmente com a Lei Pública 94.148 (MRECH, 1998). O termo inclusão é recente e teve sua origem na palavra inglesa “full inclusion” segundo Stainback & Stainback:

[...] trata-se de um novo paradigma [...] a noção de “full inclusion” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro [...] reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (“mainstreaming”) da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 36).

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia. Nesta conferência, as nações unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Foi a partir desta conferência que o movimento da educação inclusiva começou a ganhar força. Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Nesta conferência reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com objetivo de:

[...]promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5).

Para Sasaki (1997), a inclusão é um processo pelo qual a sociedade busca meios de se adaptar para poder incluir, em seus sistemas sociais, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas pessoas se preparam para assumir seus papéis na vida em sociedade.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) buscaram um consenso mundial sobre os futuros rumos dos serviços educativos especiais e combater a exclusão escolar era um deles, aliado à redução da taxa do analfabetismo. A Declaração de Salamanca ao mesmo tempo em que advoga uma escola para todos, menciona a importância de se educar algumas pessoas com deficiências em escolas especiais e/ou salas especiais em escolas regulares.

Carmo (2001), afirma que existem duas correntes no que diz respeito à educação inclusiva: a dos legalistas que, respaldam a inclusão em bases legais do “direito de todos” e dever do Estado e a dos adaptadores, que visam adaptar a escola em seu caráter aparente, podendo ser chamados de adaptadores ou restauradores escolares e da educação.

Tanto uma corrente quanto a outra não apresenta consistência para sustentar o discurso da inclusão, uma vez que os legalistas acabam pondo em prática uma ação desarticulada, sem consistência e compromisso com a realidade objetiva das escolas, proporcionando segregação, comprometendo a autoestima dos alunos com deficiência.

Carmo (2001) ainda explica que os restauradores ou adaptadores acreditam que para que a inclusão ocorra seria necessário reformar as escolas, promovendo mudanças tais como:

adaptações arquitetônicas, adequações dos conteúdos curriculares, preparação dos professores e outras alterações de caráter metodológico.

Mantoan (1998, p.54) afirma que a “escola para todos é uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar”.

Segundo Sasaki (1997, p. 47) o pano de fundo do processo de inclusão é o Modelo Social da Deficiência. Este Modelo nos remete a entender a questão da deficiência por outra ótica. Ele chama nossa atenção para o fato de que “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é quem precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros [e não o contrário]”.

Fletcher (1996 apud Sasaki, 1997, p. 48) explica que o modelo Social da Deficiência:

"[...] focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas deficientes. O modelo social foi formulado por pessoas com deficiência [...]. Ele enfatiza os direitos humanos e a equiparação de oportunidades" (SASSAKI, 1997, p. 48).

Inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (WILSON, 2000), conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (AINSCOW & FERREIRA, 2003). Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

A ideia de inclusão se apresenta como um avanço em relação à sua antecessora, a Integração, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco de atenção, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência. Analisando o dimensionamento da deficiência, há a necessidade de que, além das condições médicas incapacitadoras (condições do organismo, como lesões e malformações), fossem estudadas as condições sociais incapacitadoras, isto é, as condições que restringem a participação ativa e oportunidades igualitárias do excepcional nos processos sociais, educacionais e ocupacionais (OMOTE, 1979, p. 105).

A inclusão escolar fundamenta-se no princípio de uma escola democrática para todos, sem discriminações. Fato este que implica numa reorganização do sistema educacional,

revedo certas concepções e paradigmas educacionais no sentido de propiciar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. Garantindo não somente o ingresso do aluno com deficiência, mas a sua permanência no decorrer de toda a escolarização. Para tanto, a escola deveria em seu Projeto Político Pedagógico contemplar a perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência. Cabe à escola institucionalizar o processo de inclusão, explicitando quais os procedimentos, princípios e finalidades dessa proposta de educação para todos.

De acordo com Mantoan (1997) A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. Neste sentido:

“[...] a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 1997, p. 145).

Pelo Modelo Social da Deficiência, os problemas da pessoa com deficiência não estão nela tanto quanto estão no grupo social. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com deficiência causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de:

- seus ambientes restritivos;
 - suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença;
 - seus discutíveis padrões de normalidade;
 - seus objetivos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
 - seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;
 - sua quase total desinformação sobre pessoas com deficiência e sobre direitos;
- suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (SASSAKI, 1997, p. 47).

Mantoan, (2006) afirma: a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical de todas as crianças com deficiências, sem exceção. Todas devem frequentar a sala de aula das escolas regulares. Implica em mudanças de perspectiva educacional, não atinge somente os alunos

com deficiência, mas todos aqueles que tiverem dificuldades de aprendizagem. Salienta ainda que,

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. (MANTOAN, 2006, p.19)

Mantoan, (2006) ainda é enfática quando esclarece que o radicalismo da inclusão é o fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, extingue-se a subdivisão dos sistemas escolares: educação especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte alguns alunos abolindo por completo os serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar das salas de aceleração, das turmas especiais, dentre outros.

Mantoan afirma que:

[...] a metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Essa imagem foi bem descrita por Marsha Forest, que assim se refere ao caleidoscópio educacional: *O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado* (MANTOAN, 2006, p. 20).

A inclusão escolar propicia a todos os alunos independentes de serem ou não deficientes, a oportunidade de se desenvolverem em todos os aspectos de sua vida, pois a convivência com o outro, seja do aluno com deficiência com o “normal” ou vice-versa, enriquece sobremaneira o aprendizado de todos na classe.

1.3 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Em junho de 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), organizada pelo governo espanhol e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi realizada uma conferência internacional que recebeu o nome da cidade sede e da Universidade de Salamanca, local da realização do evento com a determinação de criar um documento que apontasse aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais.

A Declaração de Salamanca é um documento assinado por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com mais de 300 participantes, sobre Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um enquadramento de Ação.

Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir 'escolas para todos' - instituições que incluam todas as pessoas aceitem a as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa. (Mayor, Declaração de Salamanca, 1994).

A finalidade do documento adotado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo governo da Espanha em colaboração com a UNESCO e realizado em Salamanca, teve como objetivo; promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (Declaração de Salamanca, 1994).

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que expõe princípios, políticas e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação. Por este documento firmase a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada criança individualmente.

Pela importância desta declaração para o movimento de educação dos alunos com deficiência, destacaremos a seguir alguns pontos desta Declaração que norteiam ações humanas, na organização de uma educação inclusiva, que também estão descritos na LBD/96.

- direito à educação e ao acesso aos conhecimentos a todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras;
- ajustamento das escolas para receber todas as crianças sem distinção;
- recebimento de apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz e a permanência de crianças em escolas especiais ou classes especiais deveria ser uma exceção ou para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- flexibilidade e adaptações dos programas de ensino às deficiências dos alunos;
- preparação adequada de todos os profissionais da educação;

- as todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças;
- planejamento oficial de educação centrado na educação de todas as pessoas independente da região do país e na condição sócio econômica;
- enquadramento das escolas regulares em inclusivas com reformulação de políticas claras e decisivas de inclusão;
- inclusão dos alunos com deficiências em cursos especiais que se ajustam às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos com deficiência;
- programas de atendimento e de educação para crianças com menos de seis anos de idade;
- facilitação ao acesso dos professores às fontes de informação e pesquisa;
- criação de procedimentos de gestão pedagógicas mais flexíveis;
- diversificação de opções educativas facilitando a mútua ajuda entre crianças

O documento de Salamanca ainda pondera em outros pontos que também norteiam organização de ações humanas na organização de uma educação inclusiva:

- incorporação dos princípios comprovados por uma pedagogia saudável beneficiando todas, independente de serem normais ou não;
- experiência de muitos países demonstrando que a inclusão das crianças com deficiência é alcançada, de uma forma mais eficaz, em escolas normais com esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários;
- proclama o direito dos estabelecimentos escolares em, remanejar os recursos pedagógicos;
- estimulação de crianças com deficiências ainda muito pequenas.

O Documento de Salamanca merece destaque por ter sido um marco referencial para as novas tendências educacionais e principalmente para a Educação Especial. Ressalta ainda em seu texto, a referência feita à possibilidade de conviver com as diferenças e a importância de se redimensionar as escolas na sua forma de organização estrutural e funcional.

1.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos

com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Como mencionamos anteriormente, os registros que temos a respeito do tratamento dado às crianças com deficiência são a partir do século XV, na Grécia antiga e eram muito desumanos.

Na Idade Média, com a expansão do cristianismo, as crianças começaram a serem vistas de maneira diferente e começou aí o combate ao infanticídio através da igreja (BIANCHETTI, 2000). A igreja ainda atribuía às pessoas com deficiência causas sobrenaturais, eram vistas como alguém de alma e merecedoras de atenção e caridade. “Assim começaram a criação de casas de caridade, orfanatos, manicômios e prisões onde ficavam juntos de delinquentes, velhos, pobres [...] indiscriminadamente” (JIMINÈZ, 1994, p. 22).

Os estudos de Mazzota apontam três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: “marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação” (MAZZOTA, 1993, p.14).

- A marginalização é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população;
- O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência;
- A educação/reabilitação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais que os beneficiassem.

O fato de uma concepção ou atitude social predominar em determinado período não significa que as concepções e atitudes não convivam juntas em um mesmo contexto.

Jiminèz (1994) ainda cita o trabalho de frade Pedro Ponce de Leon (1509 – 1584) com crianças surdas, sendo as primeiras experiências positivas no campo na educação especial. O religioso beneditino espanhol que em meados do século XVI, levou a cabo no Mosteiro de Oña a educação de 12 crianças surdas da nobreza com surpreendente êxito, que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, quatro deles, a falar grego, latim e italiano, conceitos de física e astronomia e criou uma escola de

professores de surdos (GOLDFELD, 1997, 2001). Ele é reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral.

No Brasil, os primeiros registros de amparo à criança com deficiência que se tem são no século XVIII, com a “roda dos expostos”. Kramer, (1994) afirma que esta roda foi criada com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas que eram devoradas por cães ou mortas de fome, frio e sede. Januzzi (2004) relata que a roda foi criada com o objetivo de acolher as crianças indesejadas, possibilitando assim a entrada de crianças com anomalias, cujos pais não as queriam por vários motivos e as irmãs de caridade as acolhiam e com a possibilidade de lhes dar alguma educação.

Com a Revolução Francesa houve um avanço na Educação Especial. Um deles foi a criação da primeira escola pública de surdos idealizada pelo abade Charles Michel de L’Epèe e a educação de cegos liderada pelo francês Valentim Haüy (1784) fundador da sociedade dos cegos trabalhadores e a primeira escola de cegos em Paris denominada Instituto Real dos Jovens Cegos. O processo se destacava pela representação dos caracteres comuns com linhas em alto relevo, adaptado por ele próprio e os estudantes cegos tinham acesso apenas à leitura. Dentre os alunos desta escola estava Louis Braille (1806 – 1852) que criou o método braille para leitura e escrita de cegos (CAOPIPPD, 2013).

Bueno (1997) descreve a origem da Educação Especial na Europa. Esse autor apresenta dois registros: início da educação especial com o advento da chamada sociedade industrial que surge como resposta aos anseios de democratização da educação, o que significa atender aquelas crianças que apresentavam deficiências e outra visão, e oposta à anterior, entende que a educação especial teve origem com a finalidade de segregar o indivíduo com deficiência, uma vez que as instituições surgidas a partir do final do século XVIII eram, em sua totalidade, internatos. O atendimento a população com deficiência ocorreu, então, em asilos, separando os ditos “anormais”. O autor ainda afirma que esse paradigma permaneceu mesmo depois que os asilos foram substituídos por instituições abertas.

A educação especial, no Brasil, instituiu-se e expandiu-se por meio de instituições privadas de caráter filantrópico, através da iniciativa de familiares onde havia membros deficientes. Teve seu início no período Colonial em 1600, com a criação de uma instituição particular especializada na área de deficiência física, junto à Santa Casa de Misericórdia em São Paulo (MENDES, 2006).

A Educação Especial, institucionalmente, surgiu no Brasil no final do século XVIII e início do século XIX, com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996, RIBEIRO, 1994), visando oferecer atendimento à pessoa deficiente em escolas se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Quanto às deficiências mentais, foi criado por um casal, Tiago e Johanna Wurth, em Porto Alegre, no ano de 1926 o primeiro Instituto Pestalozzi na cidade de Canoas. Em 1929 foi fundado o Instituto Santa Terezinha que atendia os deficientes auditivos. Fundando em 1954 temos o Instituto Educacional São Paulo que também atendia deficientes auditivos. O atendimento escolar para deficiente físico foi gerado na Santa de Casa Misericórdia de São Paulo, no ano de 1931 pela professora Carmem Itália Sigliano. Havia também instituições particulares como o Lar-Escola São Francisco que foi fundado em 1943 e tinha como objetivo a reabilitação de deficientes físicos. Outra associação importante fundada em 1950 foi a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), está por sua vez ainda persiste até os dias atuais com o mesmo nome e recebe apoio financeiro da sociedade (MAZZOTA, 1996).

Em 1932, fundou-se a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, através da educadora Helena Antipoff, com a finalidade de prestar atendimento ao deficiente intelectual e em 1954, com a iniciativa de familiares no sentido de buscar alternativas para os filhos deficientes intelectuais, surge o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 no Rio de Janeiro. Atualmente o Movimento tem sede em Brasília (DF) e congrega a Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs) - 23 Federações das APAEs nos Estados e mais de duas mil APAEs distribuídas em todo o País, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência. É o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (APAE- BRASIL).

Segundo Januzzi (1985) a educação de deficientes mentais não era motivo de preocupação do governo, tanto que as instituições para esta população só surgiram no final do império.

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência aconteceu no final do império, quando as ideias do liberalismo começaram a serem discutidas e a monarquia deu

lugar à república e estas ideias foram consolidadas. Todavia estas instituições foram principiantes e só se fortaleceram na segunda metade do século XX.

Mazzota, (1996) salienta que com a criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, iniciou-se no Brasil, a concepção de ortopedagogia das escolas auxiliares europeias. Em 1927, foi transferido para Canoas (RS) como internato especializado em atender deficientes intelectuais.

Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação à deficiência intelectual houve um silêncio quase absoluto.

Segundo Jannuzzi (1992), o atendimento inicial dirigido ao deficiente era feito a partir de duas vertentes na Educação Especial no Brasil: médico-pedagógica e a psicopedagógica.

A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade do Brasil e refletiu na Educação Especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. A criação de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados, deu início à inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001).

Segundo Januzzi (2004), a partir de 1930, a sociedade começa a se organizar em associações, entidades filantrópicas especializadas com o objetivo de atender as pessoas com deficiências, o que de fato não aconteceu.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) a Educação Especial passou a ser motivo de preocupação do então presidente. Januzzi (2004) afirma que não houve criação de instituições públicas para sistematizar a educação das pessoas com deficiência intelectual, todavia, houve a preocupação de elaborar um levantamento de profissões que a pessoa com capacidade intelectual reduzida pudesse exercer.

Em 1960 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional,

a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

Nesse período, junto com as discussões mais amplas sobre reforma universitária e educação popular, o Estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes intelectuais, nas escolas públicas. Sobre isso, Ferreira (1989) e Jannuzzi (1992), esclarecem que na educação especial para indivíduos que apresentam deficiência intelectual há uma relação diretamente proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para deficiência intelectual leve nas escolas regulares públicas (MIRANDA, 2003).

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes intelectuais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Em 1961 foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelecia nos seus artigos 88 e 89, a educação dos “excepcionais”, portanto o direito a educação e a importância de se integrar “sempre que possível” as pessoas com deficiência na educação regular.

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiência. Em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental.

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então excluídos do processo educacional. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT, 1985; 1995; KADLEC & GLAT, 1984).

Em 1971 foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), que em seu artigo 9º delibera a educação especial, resultando um tratamento

educacional diferenciado às pessoas com “deficiência física ou mental que tiverem um atraso significativo em relação a idade regular e aos superdotados”.

Apesar de em 1961 a Educação Especial no Brasil ter sido mencionada pela primeira vez na Legislação Educacional, através da Lei 4024/61 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e depois através da 5692/71, somente no início dos anos 60 essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente com a nomenclatura de “educação dos excepcionais”.

De acordo com MAZZOTTA (1996), a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida em três períodos:

*1854/1956 - marcado por iniciativas de caráter privado: caracterizado por uma abertura de vários institutos e associações de caráter privado que se destinava a acolher, ensinar e dar atendimentos às pessoas com deficiências que pudessem custear tal assistência e a aquisição do primeiro livro impresso em braile para os cegos.

*1957/1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional: vamos encontrar iniciativas oficiais e de âmbito nacional. O governo federal assumiu o atendimento educacional aos excepcionais com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim, instituindo ações específicas para o atendimento dos portadores de deficiência auditiva, visual e mental. Neste período também a educação especial apareceu na política educacional brasileira, como: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957, Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) em 1960, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) em 1960, Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1972, Secretaria de Educação Especial (SESPE) em 1983, Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) em 1990, Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) em 1990, dentre outras.

*1993/... - caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Este período se inicia com um marco referencial: a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha que teve como objetivo promover a atenção em relação às pessoas com deficiências. Ainda podemos destacar: O projeto Educar na Diversidade, Programa Interiorizando Braille, o Programa Interiorizando Libras, o Programa PROINESP com a formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação e os projetos de formação para atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual, surdocegueira e altas

habilidades/superdotação, o Programa de Apoio à Educação Especial – (PROESP), Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica CNE/2001, definindo que “o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil”, Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil MEC/2004, orientando que “a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças”, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, visando promover um reforço da obrigação do país em prover a educação, Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001 reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, da qual o Brasil é signatário, dentre outras (BRASIL, 2008, 2005, 1997).

1.5 ASPECTOS LEGAIS

1.5.1 Constituição Federal

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em seu Art. 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo-se, assim a matrícula de crianças com deficiências na escola regular de ensino e o atendimento educacional especializado de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo Bueno (1994), é mínimo o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência intelectual, com o agravante de servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

Ainda no Art. 206, inciso I, estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mais adiante no Art. 208, inciso III, assegura a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento escolarizado e o AEE aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A escola regular ainda busca alternativas para conduzir a inclusão de crianças deficientes. Estão desinformadas, mal estruturadas, não possuem espaço físico adequado para o atendimento extra turno no AEE e os professores ainda resistem a esta modalidade de ensino.

É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de ser alcançados. “Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela” (MANTOAN, 1997, p.77).

1.5.2 *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei 4.024 de 20/12/1961 atesta no seu Art. 2º que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Ao tratar da escolarização das pessoas com deficiências, ela traz no título “Da Educação dos Excepcionais” – essa era a terminologia usada na época – (Art. 88 e 89) deveria no que fosse “possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e 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.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a segunda LDB brasileira – Lei 5.692. Em seu Art. 9º consta que:

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.

A mais explícita das LDBs e vigente até os dias atuais é a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trata no Art. 2º e 3º que a educação tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para a cidadania” e que deverá ser ministrado entre outros incisos, com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com garantia de padrão de qualidade”.

No seu Art. 4º, o Estado garante que é seu dever garantir educação escolar pública e obrigatória para todos os alunos do ensino fundamental, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e no inciso III, afirma que “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Pela primeira vez nesta LDB, aparece um Capítulo totalmente dedicado à Educação Especial. No Art. 58 ficou registrado que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Os pontos da Lei são:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDB 9394/96).

Ainda neste capítulo aparece o Art. 59, que menciona que os sistemas de ensino deverão assegurar aos “educandos com necessidades especiais”:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB 9394/96).

Finalizando o Capítulo destinado à Educação Especial, o Art. 60 esclarece que os

[...] órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (LDB 9394/96).

Num parágrafo único termina afirmando que o:

Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (LDB 9394/96).

Assim sendo, a ação dos envolvidos no processo educativo das crianças com deficiências tem um discurso falho e incompleto, produzindo assim pouco ou nada de conhecimento para os envolvidos, gerando discriminações e preconceitos em relação aos alunos deficientes.

Skliar salienta que:

O fato de a Educação Especial estar virtualmente excluída do debate educativo é a primeira e mais importante discriminação sobre a qual, depois, se projetam sutilmente as demais discriminações [...] civis, legais, laborais, culturais, etc. (SKLIAR, 1992, p.14).

A prática educativa das escolas regulares indica que os docentes não possuem preparação mínima para trabalhar com alunos com deficiência. Em contrapartida, a prática educativa das escolas especiais indica que os docentes também não estão preparados para o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, porque construíram suas práticas nas dificuldades específicas de cada deficiência. Ambas estão imobilizadas diante da realidade da inclusão de alunos deficientes porque, historicamente, Educação Especial e Educação Comum foram tratadas isoladamente. Para estabelecer um diálogo, é necessária uma mediação entre essas duas modalidades de ensino que foram tradicionalmente separadas. Werneck (1999, p. 12-13) defende a tese que a “escola regular e a escola especial representam uma farsa, porque ambas reproduzem a humanidade de maneira anômala”.

1.5.3 Estatuto da Criança e do Adolescente

Criada em 13 de julho de 1990, a Lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a primazia de respaldar e proteção a infância e a adolescência, estabelecendo parâmetros em relação ao direito à vida e a saúde, ao direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, ao direito à convivência familiar e comunitária, ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Os Art. 5º e 16º afirmam que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, gozando do direito de “participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação”. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando-lhes, iguais condições, dentre outras, e especificamente ao aluno com deficiência, “o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”; Art. 53 e 54. Completando, no Art. 66, “ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido”.

A criança e o adolescente com deficiência têm direitos iguais de qualquer outra criança representativos da normalidade. Eles são pessoas com necessidades, anseios, podem e devem ter vida acadêmica, gostam de estar com outras pessoas, aprendem, ensinam e podem ser independentes. É necessário que tenhamos mais humanidade, mais profissionalismo para que eles possam ter própria no futuro.

Atualmente temos legislações que protegem as pessoas deficientes, amparam-nas na escolha da escola que desejam fornecendo atendimentos extracurriculares para um melhor aproveitamento das aulas que são oferecidas. Ainda temos escolas especiais que mantêm o seu padrão de ensino no que refere a certas deficiências: cegueira, surdez, mas a escola regular já está abrindo as portas para o atendimento de todas as deficiências, independente do grau de comprometimento.

Capítulo 2

Inclusão Escolar e as crianças com deficiências

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é tema de discussões na área educacional em se tratando de um assunto que produz muita discussão nos meios acadêmicos.

A Inclusão Escolar é uma modalidade de ensino que deve sobrepor a contemplar as crianças com deficiências físicas ou cognitivas, ou com múltiplas deficiências numa mesma sala de aula com alunos representativos da normalidade na escola regular.

A legislação tem avançado e coloca as pessoas com deficiências em pé de igualdade com as outras pessoas para frequentar as escolas e usufruir de todos os benefícios que ora possam ter, pois a escola visa à formação de todos, independente de ser deficientes ou não.

A Educação Inclusiva implica em mudança de paradigma que visa uma educação transformadora em benefício de todos. Alunos com desempenhos diferentes alcançarão o mesmo objetivo na sala de aula, que é a aprendizagem.

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

A transformação da escola regular, denominada de “comum tradicional” por Sasaki (1998) também é defendida por Mantoan (2008 e 2010), Capovilla (1993), Batista; Enumo (2004), Pereira, 2007, Glat (2002), defendida pela Declaração de Salamanca (1994, p. 11) e

instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 no Capítulo V da Educação Especial, torna-se necessária e urgente a conscientização de inspetores e administradores escolares, supervisores, coordenadores pedagógicos e principalmente professores que assumam a responsabilidade quando da presença de alunos com deficiências na sala de aula, assumirem o seu papel de educador e desenvolver uma educação onde todos deverão ser beneficiados com o resultado desta ação voltada para a aprendizagem de todos.

Mantoan afirma:

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, já que 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, 2008, p. 19).

A inserção de todos os alunos na escola regular, independente de sua deficiência, é algo que assusta os profissionais da educação, especialmente professores. Estes profissionais têm esta atitude, segundo Beyer (2003) por não possuir informação suficiente, compreensão da proposta, formação adequada correspondente, técnicas didáticas e metodológicas adequadas e condições apropriadas de trabalho nem qualificação adequada.

Mantoan (2006) afirma que “o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Assim fica claro que as crianças com deficiências devem frequentar a escola independente de sua idade. A escola deve se preparar para recebê-las em qualquer nível escolar, desde a educação infantil e até nos berçários, onde estes já começarão a se integrar com outras crianças representativas da normalidade, favorecendo o amadurecimento e os diversos aprendizados da vida cotidiana, como cuidar da higiene, participação nas brincadeiras diversas, alimentar sozinho, etc.

RIBAS (1985, p.18) esclarece que:

[...] no conjunto dos valores sociais culturais que definem o indivíduo ‘normal’, estão incluídos ‘padrões’ de beleza e estética voltados para um corpo esculturalmente bem-formado. Aqueles que fogem dos ‘padrões’, de certa forma agredem a ‘normalidade’ e se colocam à parte da sociedade.

A educação inclusiva é uma ação educacional humanística, democrática, amorosa, mas não piedosa, que percebe o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos os aprendizes independente de possuir deficiência ou não.

Trabalhar na perspectiva inclusiva significa respeitar os diferentes saberes e como disse Mantoan, (2003) educar para a inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. Ainda segundo Mantoan, (2003) a inclusão nunca ocorrerá enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos. O preconceito inerente em muitos profissionais da educação, na sociedade e em muitos familiares, impede muitos destes profissionais de levar adiante o direito da criança com deficiência de ser incluída na escola regular. É uma tarefa que não será fácil para a escola e nem tampouco para os que deverão ser incluídos. É necessário um novo olhar, ter uma prática pedagógica reflexiva, posicionar-se diante dos momentos conflituosos de forma consciente, buscando uma educação comprometida com a realidade apresentada.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p.72).

A inclusão implica mudanças: questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, “para que obtenha sucesso na corrente educativa geral, é uma provocação, cuja intensão é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula” (MANTOAN, 2010).

Segundo Mendes (2002), a educação inclusiva é uma proposta prática da inclusão escolar do campo da educação envolvido num processo de inclusão social em que implica num processo bilateral em que a sociedade e os excluídos lutam por direitos iguais dentro da estrutura educacional. Para tanto não basta prover pra as crianças com deficiências o acesso a sala de aula regular, é necessário que estas crianças tenham em igualdade de direitos, a aprendizagem que ora acontecem com os alunos sem deficiência.

Sendo assim é necessário que a escola ofereça oportunidades iguais e para isso deverão ter uma estrutura para este atendimento, como: efetivação de currículos adequados e adaptados (AGRAN, ALPER & WEHMEYER, 2002), uma prática pedagógica repensada e flexível para que estes alunos possam desenvolver conforme sua capacidade intelectual e

física (MENDES, 2002), formação continuada para professores e atores deste processo, potencializando-os para melhor conhecimento deste processo e assim favorecer a prática pedagógica em prol do desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência (RIPLEY, 1997), uma gestão educacional que realmente dê suporte para efetivação da educação inclusiva (ARGUELLES, HUGUES & SCHUMM, 2002) e por fim adequação da estrutura física da escola possibilitando assim o acesso das crianças com deficiência física a todos os locais da escola (GATELY & GATELY, 2001).

Carmo afirma que:

A inclusão poder ser vista sob três perspectivas. A primeira é o do Moralismo Abstrato, que defende a presença de todos com todos, e busca a normalização pela Igualdade, a partir de um forte apelo sentimental. A segunda é o Moralismo Pseudoconcreto, que vê a Educação como direito de todos e dever do Estado. Trabalha com o princípio das diferenças e com a possibilidade da normalização pela diferença. Excluídos e incluídos são vistos como iguais, desaparecendo a diferença na diferença, predominando a igualdade na diferença e, conseqüentemente, a negação das identidades. [...] A terceira é o Moralismo Concreto, que utiliza como método a dialética, e advoga que a unidade na diversidade, a igualdade na diferença e o específico no geral sejam considerados em todas as análises realizadas. (CARMO, 2008, p.56 e 58).

Percebemos que a inclusão escolar está centrada primeiramente nos poderes públicos através da normalização do atendimento de todas as crianças com deficiências porque assim dita a Constituição Federal e a LDB. As unidades escolares da Educação Básica devem procurar atender a todos, independentes de possuírem deficiência ou não, num contexto de normalidade independente da população alvo daquela escola, combinando assim métodos e técnicas apropriadas, capacitando profissionais para tal, promovendo um envolvimento de toda a comunidade escolar para o propósito de que a escola é o lugar onde ocorre a aprendizagem para todas as crianças.

Embora sendo, o objetivo fundamental da Inclusão Escolar, não deixar ninguém fora do ambiente escolar, garantindo a possibilidade de todas as crianças frequentarem a escola regular numa sala de aula comum. Esta escola, portanto deve se encarregar de fazer todas as adaptações possíveis, de acordo com as particularidades de cada aluno, para que a aprendizagem possa se efetivar dentro das possibilidades de cada um deles, incluindo, claro, os alunos com as diversas deficiências (MANTOAN, 1997, WERNECK, 1997b).

Uma política de Inclusão Escolar implica em replanejamento total de toda a estrutura pedagógica, física e administrativa da escola (GLAT, 1998). A chegada de uma criança com

deficiência na escola demanda critérios, desprendimento, cautela e conscientização por parte de toda a equipe administrativa, pedagógica e a escolar como um todo, no sentido de proporcionar uma educação para todos sem preconceito ou discriminação, pois se trata de um processo em curso que deve ser devidamente estudado e planejado, considerando todos os fatores (ambientais, sociais, pedagógicos, psicológicos, físicos, emocionais) envolvidos no processo educacional (CARVALHO, 1998; CORREIA, 1997).

A mudança na escola para acolher as crianças com deficiências depende de alguns fatores, sem os quais não haverá uma inclusão propriamente dita. São eles:

- capacitação dos profissionais diretamente envolvidos,
- os professores,
- a institucionalização de novos procedimentos e recursos didáticos, que favoreçam a aprendizagem num contexto mais moderno,
- mudanças no processo avaliativo da aprendizagem dos alunos, assistência às famílias ou pessoas diretamente envolvidas com os alunos com deficiência e no processo de inclusão. São mudanças que segundo Mantoan (1999a, 1997b, 1998) não devem ser impostas, mas ser motivos de conscientização de toda a escola cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

A escola básica de ensino regular, segundo as legislações pertinentes devem acolher dentro da modalidade Educação Inclusiva, todas as crianças com deficiências, independente de ser física, psíquica, intelectual ou mental, surdas, cegas, etc., a partir da educação infantil até o ensino médio, perpassando assim para o ensino superior. Deste modo, as crianças com deficiências intelectuais são as mais difíceis de serem aceitas, uma vez que demandam uma ampla assistência que muitas vezes, professores e equipe pedagógica não dispõem para concretizar o ensino aprendizagem nesta parcela do alunado. Estudos relacionados à construção social do deficiente intelectual estão mais relacionados aos problemas enfrentados por eles são mais de limitações e deficientes da sociedade e do meio do que eles se encontram do que do próprio organismo do deficiente (MELCHIORI, 1997; OMOTE, 1995).

Numa sociedade em que qualquer pessoa é tida como fora do padrão convencional é automaticamente excluída, segregada pela maioria representativa da normalidade, discriminada em todos os sentidos, inclusive na escola. A partir desta constatação que coloco em discussão a escolarização destas crianças que também podem e devem aprender como qualquer outra criança.

2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SUAS CARACTERÍSTICAS E CAUSAS IDENTIFICÁVEIS

Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

O termo “deficiência intelectual” era usado com o mesmo significado de “retardo mental” até há pouco tempo, quando a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2002) escolheu “retardo mental” como o termo preferível. A OMS recomendou o termo “subnormalidade mental”, que inclui duas categorias: retardo mental (funcionamento subnormal secundário a causas patológicas básicas identificáveis) e deficiência intelectual (Quociente de Inteligência (Q.I.) inferior a 70), que frequentemente é usada como um termo legal (KAPLAN, SADOCK & GREBB, 2002).

A décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) usa o termo “retardo mental” e o define como:

Uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por comprometimentos de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais (KAPLAN, SADOCK & GREBB, 2002, p. 955).

Para a AAMR, o retardo mental se refere a limitações consubstanciadas no funcionamento do indivíduo, que tem como característica o funcionamento intelectual significativamente inferior à média associada a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas como: comunicação, habilidades domésticas, cuidados com si próprio (higienização, alimentação, noções de perigo, etc.), comportamentos sociais adequados, demonstrando autonomia e, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

O retardo mental não é uma doença com causa única, curso natural e prognóstico definido. Trata-se de uma síndrome comportamental, caracterizada por prejuízo da função

intelectual e das habilidades adaptativas (SZYMANSKI, 1999). Este prejuízo engloba domínios do processo cognitivo, percepção, memória, linguagem, cognição espacial e social, razão e controle motor (MENDONÇA, 2002). O retardo mental não caracteriza doença mental, embora em muitos casos esta possa estar associada (CAADE, 1994).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) o diagnóstico de Deficiência Intelectual é embasado em três importantes critérios:

Critério A: QI- Quociente de Inteligência abaixo de 70; Critério B: Limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança; Critério C: Ocorrer antes dos 18 anos (DSM V, 2013).

Os deficientes intelectuais manifestam atraso mais ou menos intenso em todas as áreas do desenvolvimento, com maior ou menor ênfase nos distúrbios mentais ou motores. Estes distúrbios estão frequentemente associados, mas não se manifestam com igual intensidade. Uma criança pode ter problemas motores importantes e deficiência intelectual menos intensa (MENDONÇA, 2002).

Mendonça afirma:

O retardo mental é um quadro funcional, tal como insuficiência cardíaca, insuficiência renal, etc. Trata-se de uma condição crônica, com o início na infância e adolescente e cujo critério essencial para o diagnóstico é a inteligência insuficiente, manifestada tanto pela dificuldade em se adaptar às demandas do dia-a-dia, quanto pelo escore significativamente abaixo da média nos testes psicométricos (MENDONÇA, 2002, p. 857).

O funcionamento intelectual de qualquer pessoa que esteja inserido em uma sociedade padrão urbano-ocidental capitalista, é definido como um QI, obtido pela avaliação através de testes psicológicos: Escala Weschsler de Inteligência para Crianças Revisada (WISC-R), Escala Weschsler de Inteligência Adulta (WAIS), Stanford-Binet e outras (Swaiman, 1994). A classificação quanto à severidade, segundo o CID-10 é a seguinte: leve (QI- 50 a 69), moderado (QI- 35 a 49), grave (QI-20 a 34) e profundo (menor de 20).

Os indivíduos com Deficiência Intelectual (DI) com retardo mental Leve (oligofrenia leve; deficientes mentais educáveis), desenvolvem habilidade social e adquirem linguagem com um pouco de atraso, mas consegue usar a fala para fins cotidianos e manter conversações. O comprometimento em áreas sensório-motoras é pequeno e a maioria consegue independência em atividades diária (comer, lavar-se, vestir-se, controle intestinal e

vesical) e em habilidades práticas e domésticas (IDE 1993; MENDONÇA, 2002). São pessoas em que o equilíbrio afetivo, a qualidade das relações com as pessoas e os fatores socioeconômicos e culturais parecem desempenhar um papel fundamental.

Para os DI de retardo leve, a sexualidade é lenta e apresenta limites. É possível um relacionamento mais estável, casamento e constituição de uma família (ASSUMPÇÃO, 1993).

Identificadas como deficientes durante seus primeiros anos de vida, os indivíduos DI com retardo Moderado (oligofrenia moderada; deficientes mentais treináveis), geralmente aprendem a conversar nos anos pré-escolares, mas são lentos no desenvolvimento da compreensão da linguagem. São capazes de cuidar de si mesmos, sendo que alguns necessitam de supervisão a vida toda. Adaptam-se bem à vida em comunidade, protegem-se dos perigos comuns e auxiliam em tarefas domésticas (IDE, 1993). Na maioria dos casos, o Autismo ou outros transtornos invasivos (Síndrome de Ret, Transtorno Degenerativo da Infância, Síndrome de Asperger e o Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação: O TID-SOE) podem estar presentes, sendo também comuns a epilepsia e incapacidades neurológicas e físicas descritas pela World Health Organization (1991).

As pessoas com DI Moderada têm algumas possibilidades de relacionamento interpessoal, porém pouco duradoura e sem muita consonância. Observa-se a presença de masturbação e jogos hetero e homossexuais, sem os conteúdos afetivos e culturais que caracterizam uma relação adulta (ASSUMPÇÃO, 1993).

As crianças com DI com retardo mental severo geralmente não ultrapassam uma idade mental de 6 a 7 anos. É comum o atraso no desenvolvimento psicomotor e que exibem na idade pré-escolar, habilidades motoras e de fala pobres, com muitos problemas na comunicação e na compreensão. Aprendem hábitos simples de higiene e podem aprender palavras simples para sua própria sobrevivência como: mulher, homem, pare, é capaz de conhecer o alfabeto e fazer operações matemáticas simples. A afetividade se alterna. Às vezes com uma sociabilidade viscosa e adesiva, outras vezes negativista, alternada com fases de cólera súbita (AJURIAGUERRA, 1985).

A maioria destas pessoas sofre de um grave comprometimento motor e outros déficits associados, indicando a presença de lesão no Sistema Nervoso Central (SNC).

Os DI com retardo mental Profundo (oligofrenia profunda; custodiáveis; dependentes) são indivíduos com um nível mental que não ultrapassa 2 a 3 anos. Durante os primeiros anos de vida possuem uma capacidade mínima de funcionamento sensório-motor, e a maioria é

imóvel ou fica com pouca mobilidade. Estas crianças na sua maioria são totalmente dependentes nas atividades diárias e não tem controle dos esfíncteres. A linguagem é reduzida a poucas palavras ou fonemas. São indivíduos que necessitam de assistência a vida toda (IDE, 1993). É frequente a existência de anomalias morfológicas, de distúrbios neurológicos, de crises epiléticas e comprometimento da visão e audição.

2.2.1 Causas identificáveis do retardo mental

Segundo a AAMR e a maioria dos especialistas estimam que apenas de 10 a 15 % dos casos de retardo mental possuem causas conhecidas. A mesma Associação categoriza as causas do retardo mental de acordo com o momento em que a mesma ocorre:

- Causas pré-natais: são causas anteriores do nascimento. Dentre elas estão: desordens cromossômicas/causas genéticas, erros de metabolismo intra-uterinos e influencias ambientais como infecção materna , toxinas (agentes químicos) e insuficiência placentária. Todos estes fatores favorecem ao aparecimento: Síndrome de Down, Síndrome de Klinefelter, Síndrome do Miado do Gato, Esclerose tuberosa Fenilcetonúria, RM “familiar” ou Síndrome de Williams, Síndrome Prader-Wille, Síndrome do X-frágil, Distrofia muscular, Defeitos do tubo neural, Hidrocefalia, Síndrome de Cornélia de Lange, HIV, Toxoplasmose, Rubéola, CMV, Sífilis, Síndrome fetal alcoólica, Prematuridade.
- Causas perinatais: são causas que aconteceram durante o nascimento. São elas: Infecções, problemas do parto e outras, que favorecem as anomalias: Encefalite por herpes 2, Asfixia neonatal e Hiperbilirrubinemia.
- Causas pós-natais: são causas que acontecem depois do nascimento: infecções, toxinas, psicossocial e outras. Estes fatores favorecem a Encefalite, Meningite, Exposição ao chumbo, Privação materna, Desnutrição, Traumas, Tumor.

Mendonça afirma que:

As pessoas com retardo mental estão mais propensas a apresentar distúrbios psiquiátricos, o que pode ser um fator importante na limitação do funcionamento, qualidade de vida e adaptação à vida em comunidade. O diagnóstico não é difícil e não difere muito do das pessoas sem déficit intelectual (MENDONÇA, 2002 p. 863).

A DI é um diagnóstico muitas vezes difícil de ser dado, sendo que alguns indivíduos não possuem nenhuma característica que se destaque para tal. O profissional de saúde (médico) deve estar atento para este tipo de problema, o que muitas vezes não acontece, pois

na verdade o que se verifica é que “distúrbios afetivos acabam sendo subdiagnosticados em pessoas com DI, já que a maioria dos médicos não está atenta” (MENDONÇA, 2002, p. 863).

Além de todos esses conceitos, que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental (que engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce)” e deficiência intelectual, principalmente no caso de crianças pequenas em idade escolar.

Por todos esses motivos, faz-se necessário reunir posicionamentos de diferentes áreas do conhecimento, para conseguirmos entender mais amplamente o fenômeno mental.

Batista & Mantoan concordam em que a:

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 15).

Presas num conservadorismo e fundamentada na gestão de serviços públicos educacionais, a escola inibe a entrada e a permanência de alunos com DI na sala de aula regular, assumindo como sempre foi um papel elitista onde os melhores alunos permanecem na escola, norteados pelo preconceito e a discriminação dos alunos deficientes intelectuais. Há de considerar também resistência de profissionais na área (BATISTA & MANTOAN, 2007).

Mendonça (2002) destaca que quanto aos DI, os métodos de aprendizagem deveriam se ajustar às necessidades da criança na escola regular e a escolarização em instituições especiais deveria ser uma exceção. Estas instituições só seriam recomendadas em casos em que fique demonstrado e confirmado a impossibilidade em classes regulares.

Todas as crianças deficientes intelectuais devem receber atendimento educacional o mais cedo possível, pois este atendimento tem um sentido amplo, não se referindo apenas à alfabetização, mas ao comportamento adaptativo e interação social, desenvolvendo hábitos, atitudes e habilidades sociais, pessoais, de cortesia e de trabalho, muitas vezes contribuindo com mais eficácia do que ensinar o DI a ler e escrever (MANTOAN e col., 1997).

2.3 INTEGRAÇÃO NO MEIO ESCOLAR

Em todos os setores da sociedade e a escola não fica fora dela, é possível notar que as crianças com DI são as mais marginalizadas. São segregadas por não possuírem domínio

cognitivo compatível com o de outras crianças representativas da normalidade e muitas delas também trazem consigo a deficiência física que favorece ainda mais estas condutas.

As atitudes de preconceito desenvolvem-se no processo de socialização que é fruto da cultura e da sua história. São atitudes que se instalam nos indivíduos demonstrando repulsa, discriminação, rejeição, dentre outros, atuando de forma concreta nas pessoas com deficiência, desfavorecendo o seu contato com a sociedade, uma vez que o menosprezo e a insignificância lhes favoreçam o seu recolhimento.

Nesse contexto, Crochik (1996) enfatiza:

Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta (CROCHIK, 1996, p. 11).

A pessoa com deficiência é a representação da fragilidade humana. Este corpo é sinônimo de fragilidade e impossibilidade. Se a pessoa com deficiência é incapaz, então ela não atende aos requisitos de sobrevivência numa comunidade competitiva e que demanda de desgaste físico e psicológico para o sucesso. De acordo com Silva (2006) nossa sociedade de interesse econômico vê o corpo perfeito como sinônimo de lucro. E é esse corpo perfeito que consegue competir no mercado de trabalho.

Ainda nas palavras de Silva (2006), o corpo disforme é um empecilho à produção e os considerados fortes se sentem ameaçados pela fragilidade humana da pessoa com deficiência. Nesse sentido surge então o preconceito.

As crianças com deficiência intelectual possuem limitações que muitas vezes não as incapacitam ou provocam desvantagem para determinada atividade, mas geram estigmas individuais e coletivos. Para Goffman (1975), estigma é uma relação entre atributo e estereótipo, e tem sua origem ligada à construção social dos significados através da interação. A sociedade institui como as pessoas devem ser, e torna esse dever como algo natural e normal.

As deficiências apresentam como desvantagens, uma vez que estereótipos e discriminações impedem que esta criança tenha vida normal na escola e na sociedade. Uma principal fonte de preconceito é a desinformação existente a cerca das potencialidades, desejos e dificuldades deste grupo da população escolar.

Itard (séculos XVIII e IX) que a partir de sua experiência médico-pedagógica com o ensino do Selvagem de Aveyron, Vitór, pode ser considerado o primeiro pedagogo da educação especial por elaborar a partir da estátua de CONDILLAC, um trabalho pedagógico.

Segundo Lajounquiere,

É a partir do século XVIII precisamente que o Saber pedagógico, entrelaçado com a psiquiatria e a filosofia do iluminismo, adquire uma fisionomia tal que se torna paradigma para gerações futuras de educadores. Saber positivista que, convertido em ideologia dominante no terreno pedagógico expande-se mascarado com o véu da naturalidade [...] (LAJOUNQUIERE, 1992, p. 39).

O trabalho pedagógico voltado para uma atenção global da criança com deficiência intelectual facilita o seu desenvolvimento através dos diversos tratamentos terapêuticos. Integrar pode significar segregar se a integração é apenas partilhar o mesmo espaço físico. Isso vale tanto para o contexto educacional regular quanto para o especial.

Quando se trabalha com uma concepção de integração que preconiza a importância das relações sociais no processo de integração, o contexto educacional regular aparece como lugar privilegiado para a educação de sujeitos deficientes intelectuais.

A integração das pessoas com deficiências no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política. Tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.

A concepção da política de integração da educação especial na rede regular de ensino abrange duas vertentes fundamentais:

- o âmbito social, a partir do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados à sociedade o mais plenamente possível;
- o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos) quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos (OEI, 2002).

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Esta integração deverá ser feita gradativamente com cursos de formação continuada para profissionais da educação e também para os pais de maneira geral.

Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no país.

Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

Assumir uma proposta de integração impõe uma discussão da Educação como um todo, uma discussão sobre a qualidade do ensino. Discutir a qualidade do ensino passa pela discussão da formação dos profissionais, seja da Educação especificamente, ou de outras áreas (SILVA, 1994).

2.4 ESCOLARIZAÇÃO NAS ESCOLAS ESPECIAIS

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Sendo assim, respeitando-se as possibilidades e as capacidades dos alunos, a educação especial destina-se às pessoas com incapacidades e pode ser oferecida em todos os níveis de ensino (OEI, 2002). Ela pode ser oferecida em instituições públicas ou particulares.

Analisando a literatura dos autores que escrevem sobre a Educação Especial e as crianças com grande deficiência intelectual, as quais também são denominadas de DI, há pesquisadores envolvidos com e registraram em várias publicações (FERREIRA, 2006; MENDES, 2006, MENDES, 2004; ALMEIDA, 2004; CARMO, 2006 E 2001; JANNUZI, 2004; OLIVEIRA, 2002; MANTOAN, 2001 e 1997; CAPELLINI, 2001).

No Brasil, a influência marcante para a introdução da escolarização das crianças com DI foi Desiré Magloire Bourneville, médico francês, pesquisador de doenças mentais e nervosas infantis que na França, lutou para implantação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris. Sua influência repercutiu no Brasil, principalmente pelos seus escritos e pelo Pavilhão Bourneville, fundado em 1903 no Rio de Janeiro. Foi o ponto de

partida para repensar o atendimento às crianças com deficiências, na rede regular de ensino no século XIX (JANNUZZI, 2004).

O atendimento escolar voltado aos alunos com DI apresenta indícios de incrementos a partir de 1930, sendo criadas instituições para atendimentos destes. Os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul foram os primeiros a organizar escolas em nível primário, para esta parcela da população, ainda que timidamente (JANNUZZI, 1992).

A partir dos anos de 1950, entidades ligadas às pessoas com deficiências, começaram a se mobilizar para resolver seus problemas. De acordo com Mazzotta (1996) a primeira instituição a serviço das crianças com deficiências intelectuais surgiu em 1960 com a denominação Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Dentre as filantrópicas, esta instituição se destacou.

Atualmente, a Educação Especial, tradicionalmente, aparece como uma modalidade de ensino à margem do sistema educacional comum. Ela surgiu com o objetivo de atender à demanda de um grupo de pessoas que por possuírem determinadas características intrínsecas diferentes da maioria da população, são considerados deficientes e, portanto, necessidade de processos especiais de educação (BUENO, 1993).

Alunos com DI possuem determinadas características que a educação especial leva em conta: é necessário recorrer a técnicas de manipulação e a objetos concretos. O professor deve também dividir as atividades em pequenos passos ou segmentos, ensinando mais do que uma vez os procedimentos a seguir para realizar cada uma dessas partes. O ensino individualizado, em particular, é extremamente eficaz, em termos de reforço do conceito a ser aprendido.

Mantoan ressalta:

A Educação Especial para alunos com deficiência mental, durante décadas, manteve as mesmas características do ensino regular desenvolvido nas escolas tradicionais e sempre adotando práticas escolares adaptativas. Num primeiro momento, para fundamentar/organizar o trabalho educacional especializado, as escolas limitaram-se unicamente a treinar seus alunos, subdivididos nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limítrofes e dependentes. Esse treinamento era desenvolvido visando à inserção familiar e social. Muitas vezes, o treino se resumia à atividades de vida diária estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas (BATISTA & MANTOAN, 2007, p. 20).

Os indivíduos com deficiência intelectual necessitam de aprender a realizar tarefas que os ajudem a desenvolver competências de trabalho a que possam recorrer nas situações do cotidiano. Aos alunos com estas características devem ser distribuídos documentos escritos

que explicitem os trabalhos acadêmicos a realizar em casa ou aqueles que foram já solicitados e entregues. Há um grande número de tarefas que podem ser realizadas com sucesso por estes alunos.

Na sociedade atual, verifica-se uma tendência para integrar indivíduos com deficiência intelectual através do exercício de profissões não especializadas, em ambientes que os apoiem. Existem muitos trabalhos que se caracterizam por uma sequência repetitiva de tarefas, tal como acontece em restaurantes ou em linhas de produção. O fato de serem capazes de se integrar proporciona a estes indivíduos uma sensação de sucesso, ao mesmo tempo em que lhes permite tornarem-se produtivos e, conseqüentemente, assumirem-se como membros integrais da sociedade.

No processo de escolarização de crianças com deficiência, especialmente o com DI, os mecanismos que historicamente tem funcionado para excluir não estão sendo desmantelados e continuam presentes nas atuais políticas públicas para a área da Educação Especial.

2.5 A FAMÍLIA COMO SUPORTE NA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

A família constitui o alicerce da sociedade, sendo assim um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, mantendo-se como elemento-chave na vida e no desenvolvimento da criança.

A família é considerada como o primeiro espaço psicossocial, ponto de apoio e de partida das relações a serem estabelecidas como o mundo.

Macedo afirma que a família:

[..]é a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência, que nomeia e fundamenta a identificação social da criança, bem como o sentimento de independência e autonomia buscado no processo de diferenciação, que permite a consciência de si mesmo, como alguém diferente e separado do outro (MACEDO, 1997, p. 63).

Desta forma, a família é entendida como um sistema social, que proporciona a seus membros a construção de uma identidade pessoal e social, oportunizando lhes, também um ambiente propício ao desenvolvimento de afetivo, cognitivo e social.

Apesar da ênfase dada ao papel da família ao crescimento físico, emocional e afetivo das crianças, algumas considerações merecem destaque em relação à famílias que possuem um filho com alguma deficiência.

Segundo Buscaglia (1993), para a maior parte das famílias, o nascimento de um filho é um momento de alegria, de confraternização, de orgulho e de celebração da vida. No entanto, para outras o nascimento de um filho pode não ser um momento de alegria. Ao contrário pode ser um momento de angústia, de medo, de tristeza, de lágrimas e de desespero. Pode ser a mudança radical do modo de vida dos pais e demais pessoas envolvidas, mesmo que a deficiência seja diagnosticada mais tarde, quando a criança já esteja com alguns meses ou anos, uma vez que a espera por um filho de acordo com os padrões normais nesse momento se transforma em frustração por se sentirem incapacitados de gerarem um filho com os de outros parentes ou amigos.

Embora cada família seja única, o nascimento de um filho com deficiência gera sentimentos contraditórios que afetam os diversos aspectos da vida familiar, inclusive nos aspectos econômicos, social e emocional (CESARIN, 1999). No caso do nascimento de uma criança com DI, a situação não é diferente, os pais não sabem como lidar com ele e o desconhecimento da deficiência torna-se uma fonte de tensão, comprometendo a situação atual e os projetos futuros. O momento inicial é sentido como o mais difícil para a família (Petean, 1995), a qual tem que buscar a sua reorganização interna (Taveira, 1995) que, por sua vez, depende de sua estrutura e funcionamento enquanto grupo e, também, de seus membros, individualmente.

As reações dos pais à informação de que seu filho é uma criança com deficiência têm sido comparadas às experiências de perda de alguém amado por morte ou separação. A família passa, então, por um longo processo de superação até chegar à aceitação da sua criança com deficiência intelectual. Essa família vai do choque, da negação, da raiva, da revolta e da rejeição, dentre outros sentimentos, até a construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante da família. Segundo Cesarin (1999), a reorganização familiar fica mais fácil quando há apoio mútuo entre o casal.

As famílias restabelecem o seu equilíbrio de maneira variada, dependendo dos recursos psicológicos utilizados para tal fim. Gallimore et al (1996) mostram que as adaptações das famílias de crianças pré-escolares com atraso no desenvolvimento

apresentam um panorama misto de continuidades e mudanças em seus padrões de interação até a segunda infância da criança.

A influência da família no processo de escolarização do deficiente intelectual é uma questão que deve ser analisada levando em consideração a facilitação ou impedimento que a família traz para a integração da pessoa com deficiência na comunidade, na própria família e na escola (Aranha, 2004). Quanto mais a criança levar uma vida normal dentro da família, sua independência, seja com a própria higiene, alimentação, arrumação do seu quarto, etc., mais possibilidades esta criança terá de melhor desenvolver seu processo de aprendizagem.

Resultados do estudo de Pereira-Silva e Dessen (2003), Pereira-Silva (2003), realizado no contexto brasileiro, apontam na direção de pais participativos, que iniciam mais interações que as mães, sugerindo possíveis diferenças culturais.

Compreender como funcionam as famílias de crianças DI não é uma tarefa fácil. O avanço ocorrido na ciência do Desenvolvimento Humano, especialmente a partir de meados do século passado, e a ênfase atribuída às relações ocorridas dentro da família como um dos fatores preponderantes para a compreensão do desenvolvimento humano, particularmente nos primeiros anos de vida, têm suscitado reflexões e acarretado desafios metodológicos.

Segundo Vygotsky (1991a , p.74) “o aprendizado é uma das principais fontes da criança em idade escolar e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.”

Entende-se que a família deve exercer o importante papel de educar a criança. É através da família e do comportamento dos seus membros em relação à criança e em relação aos próprios membros, que a criança com deficiências interioriza a alegria, a satisfação e o amor, ou não.

Quando as famílias são confrontadas com a deficiência do seu filho, tal como afirma Magerotte (1997) surge algumas dúvidas imediatas: O que fazer? Como educar? Como ajudar e contribuir para o desenvolvimento e para a felicidade deste filho?

As possibilidades de atendimento com sucesso e a obtenção de bons resultados dependem muitas vezes da gravidade do caso da criança com DI, pois quanto maior é esse grau, maior a carga de tensão e piores os resultados. Uma família psicologicamente saudável e emocionalmente estável, com apoios extrafamiliares (instituições, profissionais liberais, amigos, vizinhos ou grupos sociais) têm maiores possibilidades de encarar e tentar resolver a situação de buscar melhores alternativas para a socialização e a escolarização do sujeito.

A família é vista como um todo que influencia e é influenciada por outros familiares, de forma a que estes e até a própria comunidade possam efetuar um papel ativo contribuindo para a educação da criança.

As palavras de Glat (2004) vêm ao encontro das de Magerotte (1997) afirmando que é essencial que a família dedique e foque a sua atenção no filho com DI procurando estimulá-lo e incentivá-lo ao máximo na conquista da sua autonomia, desenvolvimento e crescimento de modo a que este possa “[...] viver uma vida o mais semelhante possível dos demais membros da sua família, tornando-se um peso menor para todos”.

Sabe-se que a colaboração, por si só, será um conceito de grande valor dentro de uma organização. Sabemos também que, à priori, a colaboração entre a família e a escola varia conforme os níveis de ensino: as idades das crianças são diferentes, assim como os objetivos dos professores e dos pais e as suas expectativas. A colaboração implica parceria, envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo.

Marques (1997, p.89) afirma que:

[...] Se quisermos que a escola promova o desenvolvimento integral dos alunos, teremos de torná-la não apenas um local de trabalho, mas também num local onde dê gosto viver. Na verdade, a escola é também um local de vida, um espaço onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo [...]

Por este motivo, podemos afirmar que a escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, todavia não pode responsabilizar-se sozinha.

Perante uma criança com DI, há uma tendência pela superproteção, na maior parte das vezes, esta é mais acentuada do que a situação exige. Porém, a superproteção muitas vezes torna-se fator impeditivo de oportunidades que provavelmente potenciariam o desenvolvimento social e emocional da criança.

À escola cabe o papel de estar sempre em sintonia com a família para então melhorar e contribuir da melhor forma possível com o desenvolvimento da criança, buscando tornar a criança com DI mais autônoma (PANIAGUA, 2008).

A integração da escola e da família deve ser mais constante nas atividades de socialização das crianças e trabalhar em parceria no processo académico. Os pais devem estar envolvidos numa procura por bem educar seus filhos.

Segundo Moura (1980, p.137), é tarefa do professor o comum atendimento às crianças com DI. Tal atitude precisa ser marcada pela compreensão, pela dedicação e pela paciência. O

professor deve prestar atendimento a todos os alunos, dar especial atenção aos alunos em questão, desprovido de preconceito e discriminação.

2.6 ABRANGÊNCIA ESCOLAR DO DEFICIENTE INTELECTUAL

A educação das crianças com DI na escola regular tem sido um grande desafio para professores, tanto da sala de aula regular como os do AEE. Isso acontece por que as crianças com esta deficiência possuem limitações cognitivas que as impeça de alcançar o fim da escola: propiciar ao aluno o saber escolar (SOUSA, 2008).

É certo que LDB- 9394/96 trata do ensino em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I, Art. 3º), atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos educandos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III, Art.4º) e no Capítulo V – Da Educação Especial, a legislação brasileira nos Art. 58, 59 e 60 reforça toda a proposta da inclusão de crianças com deficiências na escola regular mediante vários aspectos: AEE com professores especializados, atendimento a partir de zero a seis anos de idade (ensino infantil), a organização de currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atendê-los, professores do ensino regular capacitados, “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”, “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”, e “educação para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida na sociedade”, dentre outros.

Para Vygotsky:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

É necessário estudar as leis do desenvolvimento humano para que, a partir daí, conhecer como acontecem os processos cognitivos. Conhecendo-os, os educadores poderão estudar os processos em atraso da criança com DI, verificando o que é peculiar em cada um destes sujeitos e assim estudando sobre o sujeito que está lidando. Para Carmo (2006) é

preciso entender que existem diferenças nas diferenças, já que duas pessoas com deficiência intelectual são diferentes entre si. Apesar de ambas possuírem DI, existem diferenças entre elas na deficiência e são desiguais também por outras razões, como por exemplo, por serem de níveis sociais diferenciados, fatores que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que a deficiência é diferente na deficiência, cada criança possui um ritmo e um modo de compreender o que lhe é ensinado. Segundo Faria (1993) e Figueiredo e Gomes (2005, p. 27) “o ritmo da aprendizagem dos alunos se difere por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita”. Os autores quando falam em deficiência, estão abordando especificamente a DI.

2.6.1 Terminalidade Específica

A “terminalidade específica” constitui hoje um dos maiores desafios da escola regular. Ela é garantida aos alunos com deficiências “que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental” (LDB: 9394/96).

Além do embasamento legal, pouco se tem feito para concretizar esta recomendação e decorrente da complexidade que envolve esta questão. A escola além de obedecer a legislação nacional sobre o assunto deverá respeitar o artigo 14 da Resolução nº 451 de 27 de maio de 2003 que “Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino” (MINAS GERAIS, 2003^a, p. 1).

O Artigo ressalta:

A certificação especial de conclusão de etapas ou cursos de educação básica oferecida ao aluno com necessidades educacionais especiais, no que e como couber, descreverá as habilidades e competências a partir de relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2003b, p. 3).

Neste relatório deverá conter também:

I – Avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o aluno; II – Tempo de permanência na etapa do curso; III – Processos de aprendizagens funcionais, da vida prática e de convivência social; IV – Nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo (MINAS GERAIS, 2003b p. 3).

Além destes respaldos legais a escola regular ainda deverá seguir “Orientação SD nº 01/2005 da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação desse estado, a qual orienta o

atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas” (MINAS GERAIS, 2005).

De acordo com a Orientação, a expedição da “terminalidade específica” será:

Fundamentada na avaliação pedagógica, estará presente no histórico escolar, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos alunos com deficiência mental, múltiplas e condutas típicas. A avaliação contínua a ser realizada pela escola deve estar voltada para o desenvolvimento de processos de aprendizagens funcionais, de vida prática e da convivência social destes alunos (MINAS GERAIS, 2005, p. 6).

A escola regular, diante destas orientações, deverá emitir a certificação específica quando a mesma entender que se cumpriu todo o plano de desenvolvimento do aluno, descrevendo claramente os avanços por ele alcançados, levando em conta o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instrumento que tem por objetivo mapear “o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos e assumindo, muitas vezes, a forma de relatórios circunstanciados” (MINAS GERAIS, 2005, p. 5).

Nesse caso, e esgotadas todas as possibilidades apontadas no art. 24 da LDB, deve ser dada, a esses alunos, uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada “terminalidade específica”. Terminalidade específica, portanto, é:

Uma certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresenta, de forma descritiva, as habilidades atingidas pelos educandos cujas necessidades especiais, oriundas de grave deficiência mental ou múltipla, não lhes permitem atingir o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, esgotadas as possibilidades pontuadas no art. 24 da Lei n.º 9.394/96 e de acordo com o regimento e a proposta pedagógica da escola (OEI, 2002, p. 156 e 157).

A referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de preparação para o trabalho, cursos profissionalizantes e encaminhamento para o mercado de trabalho competitivo ou não.

2.6.2 Educação para o trabalho

Esgotadas as possibilidades do aluno com DI, continuar na escola regular de educação básica e tendo recebido a certificação de “terminalidade específica”, respaldado pela legislação da educação vigente, este poderá ser encaminhado para a educação especial para o trabalho, também pautado na LDB, no inciso IV, Art. 59.

A Organização dos Estados Ibero-Americanos Para a Educação (OEI):

A educação especial para o trabalho é uma alternativa que visa a integração do aluno com deficiência na vida em sociedade, a partir de ofertas de formação profissional. Efetiva-se por meio de adequação dos programas de preparação para o trabalho, de educação profissional, de forma a viabilizar o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais em cursos de nível básico, técnico e tecnológico, possibilitando o acesso ao mercado formal ou informal (OEI, 2002, p. 157).

Os jovens deficientes intelectuais terão oportunidades de fazer cursos que vão ajudá-los ao encaminhamento, de acordo com a tendência de cada um, para o mercado de trabalho. Porém, estes cursos, de acordo com o documento acima, deverão passar por algumas adequações, que se efetivam por meio de:

I-Adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros. II- Capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados. III-Eliminação de barreiras arquitetônicas (OEI, 2002, p. 157).

A educação especial para o trabalho pode ser realizada em escolas especiais, governamentais ou não, em oficinas pré-profissionais ou oficinas profissionalizantes (de forma protegida ou não), em escolas profissionais do sistema S (SESI, SENAI, SENAC, etc.), em escolas agrotécnicas e técnicas federais ou em centros federais de educação tecnológica dentre outras.

O referido documento ainda reforça:

Os arts. 3º e 4º do Decreto n.º 2.208/97 contemplam a inclusão de alunos em cursos de educação profissional de nível básico, independentemente de escolaridade prévia, além dos cursos de nível técnico e tecnológico. Assim, alunos com necessidades especiais também podem, com essa condição, beneficiar-se desses cursos, qualificando-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho (OEI, 2002 p. 157).

A educação para o trabalho oferecida aos alunos com necessidades especiais que não apresentarem condições de se integrar aos cursos profissionalizantes acima mencionados deve ser realizada em oficinas profissionalizantes protegidas, com vista à inserção não-competitiva no mundo do trabalho.

De acordo com Goyos (2001) e Tanaka (2001), a maior parte da formação para o trabalho destinada ao indivíduo com deficiência intelectual se realiza em escolas especializadas oferecidas em oficinas, que têm como objetivo principal a sua preparação para desempenhar trabalho produtivo e assim estar prontos para o mercado de acordo com as aptidões desenvolvidas.

2.6.3 A chegada ao Ensino Superior.

Segundo a UNESCO (1999), a educação superior compreende:

Todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado (UNESCO, 1999, p. 17).

É sabido que o ensino superior ao longo das últimas décadas vem sofrendo com as acentuadas mudanças da sociedade. Por isso, é necessário que a universidade reveja seus métodos, suas práticas, objetivos, currículo e até metodologias de aprendizagem.

De acordo com o documento Novos caminhos para a educação superior (BRASIL, 2004), da Secretaria de Educação Superior do MEC:

A educação superior é direito de cidadania e deve garantir a igualdade de acesso ao conhecimento. A ampliação do acesso à educação superior de qualidade deve ser prioridade fundamental para o processo de desenvolvimento nacional e melhoria da qualidade de vida da população (BRASIL, 2004).

Neste documento, é importante que, para garantir a igualdade de acesso ao conhecimento, deve-se pensar, neste momento, não somente na ‘explosão’ de universidades pelo território nacional. A garantia de que todas as pessoas que desenvolveram seu aprendizado, mesmo as que possuem alguma deficiência de ordem cognitiva, tenham a oportunidade de ingressar e usufruir do conhecimento superior.

De acordo com a Lei Federal 9.394/96 (art. 44) e Decreto 3.298/99 (o art. 27): As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

Como qualquer cidadão, o portador de deficiência tem direito à educação superior, tanto em escolas públicas quanto privadas, em todas as suas modalidades. Essas modalidades são:

I- Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II-Curso de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III- Curso de pós-graduação, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV Cursos de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (LDB/96; DEC. 3298/99, art. 27).

Lei Estadual 15.259, de 27 de Julho de 2004 instituiu a reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) para portadores de deficiência. Segundo o inciso III do art. 3º dessa mesma lei, ficam garantidos 5% das vagas para os candidatos com deficiência. A referida legislação também garante, em seu art. 7º, que serão cumpridos todos os requisitos de acessibilidade para adequar os serviços didático-pedagógicos e administrativos às necessidades do aluno. Esse artigo ainda dispõe que tais instituições deverão promover a capacitação dos professores e realizar as adaptações necessárias em sua infraestrutura, de modo a possibilitar a plena integração do aluno portador de deficiência à vida acadêmica.

A fim de normalizar a aplicação de exames de seleção para o ingresso de pessoas com deficiências, entre elas os com DI, foi instituído o Decreto 3.298/99 que estabelece condições para a realização destas provas, que estão contidas no art. 27 do referido Decreto. Assim estabelece que as instituições de ensino devam oferecer adaptações de acordo com as características dos portadores de deficiência.

Subsidiando esta legislação, a Lei Estadual 14.367, de 19 de julho de 2002, determina que as instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Educação deverão assegurar ao portador de necessidades especiais as condições para sua participação em processo seletivo para ingresso nos cursos por elas oferecidos. O art. 2º dessa mesma lei dispõe uma série de condições mínimas para proporcionar o devido ao atendimento especial

aos candidatos. Assim, também assegura a realização de provas em Braille, salas de fácil acesso, eliminação de barreiras arquitetônicas, intérpretes de língua de sinais, entre outros direitos devidamente elencados nessa legislação no intuito de proporcionar apoio físico, verbal e instrucional do candidato na realização dos testes.

2.7 A ESCOLA REGULAR E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência representa dentro das relações sociais um fato merecedor de aprofundamento contínuo pelas pessoas que estudam o comportamento humano. A sociedade tem dificuldades, ainda hoje, de lidar com os comportamentos diferenciados e com as pessoas que não estão de acordo com o modelo de “normal”. Todas as categorias de indivíduos que não se encontram dentro do parâmetro da normalidade têm ficado à margem da sociedade e principalmente da escola.

A integração social das pessoas com deficiência passa pela escola, já que sua função não é apenas a de ensinar conteúdos das disciplinas, mas também de participar no estabelecimento dos padrões de convivência social. “É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como a família ou igreja tenham papel muito importante, é da escola a maior parcela” (MELLO, 1997, p. 14).

Aliada à escola está a família que é o ponto de apoio da primeira ordem da sociedade humana e principal organização social de apoio escolar, principalmente durante a trajetória escolar. Enquanto grupo social primário, a família é responsável pela formação do indivíduo e as relações estabelecidas nesse contexto são determinantes no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus membros, bem como na forma como convivem e interagem na sociedade, mesmo na idade adulta. Ao refletirmos sobre a inclusão, a educação escolar, a formação humana, sobre a aprendizagem, é preciso considerar o primeiro contexto social ao qual fazemos parte, a família. É na vida familiar que vamos viver nossas primeiras experiências significativas enquanto indivíduos.

O sucesso ou insucesso dos outros inumeráveis papéis que vamos exercer ao longo de nossa história (aluno, profissional, por exemplo), dependerão, em grande parte, do sucesso ou do insucesso de nossas relações dentro do sistema familiar (BORDIGNON, 2006, p. 37).

Observamos que a deficiência intelectual tem sido entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam. Não podemos negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem mediações especiais para sua constituição como na condição de aprendizes. Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu dia-a-dia. Cabe à escola, num processo de equipe em que professores equipe pedagógica e administrativa, recursos e procedimentos diferenciados para conduzir a aprendizagem desta parcela do alunado.

De acordo com Tessaro (2005), acredita-se que as limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com esta anomalia. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta.

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola, novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Quando falamos em inclusão de DI, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível.

Neste contexto, encontramos em Landívar (2006) algumas orientações de como organizar a ação pedagógica para alcançar os alunos com DI na sala de aula regular. Segundo ele:

Podemos definir as adaptações curriculares como modificações que necessário realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDÍVAR, 2006, P.53).

Ao tratarmos de adaptações curriculares para atender os alunos com DI, deve se fazê-la não com intuito de favorecê-lo com atividades que não são da sala de aula da escola regular

que ele foi incluído. Estas adaptações deverão ser baseadas no próprio conteúdo que deverá ser ministrado para a turma como um todo. Também deve estar atento às condições deste aluno em gerir a aprendizagem.

Na perspectiva inclusiva, o processo de avaliação pode representar uma inclusão ou exclusão de um aluno, principalmente se este for deficiente intelectual. O trabalho em sala de aula com o aluno com esta deficiência costuma gerar dúvidas nos educadores envolvidos, gerando sentimento de impotência. Ao tratar desse tipo de alunado, Fierro (2004, p.208) destaca a importância do respeito e educabilidade de todo ser humano: “deve-se insistir que toda pessoa, mesmo afetada por uma deficiência intelectual profunda, é capaz não apenas de aprender, mas de adquirir a educação propriamente dita”.

O papel do professor é avaliar a conduta do aluno no seu dia-a-dia, seus avanços diários, valorizando mudanças de comportamento diante de situações problemas, sua interação com o mundo, mesmo que ele não consiga expressar no papel. A avaliação precisa estar a serviço do aluno, onde ele pode também aprender.

Muitos profissionais ligados à educação não acreditam no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual em sala de aula. Nessa perspectiva, Vygotsky relata:

Sob a influência do ponto de vista pessimista sobre as crianças retardadas mentais tem lugar geralmente à redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que coloca a educação destas crianças. Sob a influência deste ponto de vista, como é natural, surge a tendência a minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com respeito a estas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário (VYGOSTSKY, 1997, p. 198).

Assim fica claro que os instrumentos avaliativos devem ser adequados aos objetivos e finalidades do ensino e da avaliação. É preciso estar claro que avaliar não é sinônimo de atribuir nota. Avaliar implica levantar dificuldades, colocando questionamentos para a reflexão do aluno, apontando caminhos.

Avaliar os educandos com DI é elemento fundamental para subsidiar sua aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desse aluno nas classes comuns. No entanto, a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento biopsicossocial, mas também deve estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência a proposta curricular da série onde está matriculado (OLIVEIRA, POKER, 2003; OLIVEIRA, LEITE, 2000; SEBASTIAN, 1999).

Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular.

2.8 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DOS DEFICIENTES MENTAIS

A formação de professores para atuação na escola de educação básica e especialmente na inclusão de crianças com DI dentro da sala de aula regular, tem sido bastante discutido e é atualmente um fator primordial para a construção do conhecimento e da aprendizagem dos educados mencionados e de outras deficiências.

Para Michels (2006), um dos elementos de sustentação do sistema educacional foi e tem sido o professor. Segundo a autora, a importância do trabalho docente é inegavelmente de valor incontestável, vez que também ao professor é conferida a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos. Sua formação deve ser alvo de investimento para a aquisição de competências necessárias para trabalhar em parceria com a comunidade escolar, solucionar de forma criativa os problemas da escola e avaliar a relação ensino-aprendizagem, no que se refere aos alunos e demais envolvidos.

A resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 02/2001 apresentou um conjunto de competências necessárias para cada tipo de professor. Cabe aos docentes capacitados (é aquele que possui um diploma que o torna capaz de dar aulas) identificar os alunos com necessidades educacionais especiais e oferecer-lhes atividade pedagógica para proporcionar sua aprendizagem. Os professores especializados (além do diploma tem cursos de especialização na área educacional), além de identificar esses alunos, devem planejar e orientar os professores capacitados.

Os cursos de formação de professores, apesar dos discursos sobre inclusão e respeito às diferenças, tendem a reforçar o olhar fragmentado em categorias simplistas e mutiladoras, que reduzem a educação à aplicação de técnicas.

Segundo Ferreira (2001, p.204),

Ante a insegurança que toda mudança vertiginosa produz, ensina-se o profissional a responder com segurança; ante a humildade da certeza de que ‘não somos ninguém’ – que em todo ser humano produz a presença do déficit, a doença, a velhice, o desvalimento ou a loucura - ensina-se ao profissional a responder com a arrogância daquele que pretende saber – ele sabe o que necessita o deficiente, que educação requer o doente ou o ancião, qual é a conduta racional que deve ter o louco ou como deveria comportar-se o pobre e o desvalido, para ser ‘alguém’.

O enfoque dado à diferença em tais cursos acaba por encaixar os sujeitos em uma série de características fixas que impedem ver a totalidade e riqueza que cada sujeito traz consigo e norteiam sua prática.

No que refere à formação dos professores para atender a todos os alunos, com observância das suas deficiências, a Resolução CNE nº 02/2001 apresentou dois modelos: os capacitados e os especializados. No parágrafo 1º do artigo 18, foram definidas as competências para os considerados professores capacitados:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (CNE- 02/2001).

A capacitação dos professores, tanto em nível médio quanto superior, ocorre por meio de disciplinas ou conteúdos pertinentes à área, sobretudo em relação às especificidades das deficiências. Os profissionais, após o término de seus cursos, deveriam buscar complementar sua formação em cursos oferecidos por instituições de ensino, programas de formação continuada. Atribuiu-lhes a responsabilidade de seguir o planejamento proposto pelos especialistas em educação especial, conforme previsto no parágrafo 4º do artigo 18 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996).

O professor especialista é o responsável pelo planejamento pedagógico dos alunos considerados especiais. Sua formação poderá ocorrer por intermédio dos cursos de graduação ou de especialização, conforme consta nos parágrafos 2º do artigo 18 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996):

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (LDB:9394/96).

Para a legislação em vigor, a formação profissional deve acontecer em cursos de Licenciatura, de Pedagogia, com habilitação em Educação Especial. Em nível de especialização, pode ocorrer em uma das áreas da deficiência ou relacionada ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiências.

A formação de professores, seja inicial ou continuada, deve englobar o fato destes passarem a atuar como um agente social, trabalhando com a diversidade em detrimento de uma construção calcada num sistema onde “saber é poder”.

Carvalho comenta sobre a Formação de educadores:

Devemos nos questionar se estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis político - pedagógicos em relação a qualquer aluno?

Criticar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes tem sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e “engessado” em discursos sobre a incompetência, do que nos levado a produzir mudanças necessárias. Mas reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar.

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, nas crenças da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e de nossos alunos)!

Convém trazer para a discussão o sentido e o significado da formação continuada que não coloca apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar.

O dia-a-dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhada, pode ser mais útil ao professor do que um conjunto de livros ou de apontamentos que acabam no fundo de uma gaveta ou das prateleiras.

Penso que a questão é valorizar espaços de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico (CARVALHO, 2006, p. 159 e 160).

A formação de professores para atuar na escolarização da criança com deficiência intelectual perpassa por vários ângulos. Não basta apenas ser professor com graduação, especialista em educação inclusiva, é preciso ter algo mais a desejar: uma infinita vontade de aprender sempre mais. Estar sempre se atualizando é de extrema importância, pois todos os dias novas pesquisas estão sendo realizadas e, portanto novas técnicas de atuação na sala de aula estão sendo apresentadas, sem falar em tecnologias ao alcance das escolas. A realização de reuniões onde possa trocar experiências com outros profissionais é um momento muito importante, pois a experiência do colega docente fortalece a atuação de quem acha que não é capaz de estar atuando numa sala inclusiva que não deixa de ser uma espécie de formação continuada.

Capítulo 3 – A Escolarização do Deficiente Intelectual em escolas de Uberlândia

A pesquisa desenvolvida utilizou-se de uma abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÈ, 1986) introduzida num ambiente natural, com riqueza de dados descritivos, focalizando um ambiente real de forma contextualizada. A pesquisa qualitativa permite um maior envolvimento do entrevistador, devido uma maior aproximação deste com os envolvidos na pesquisa.

Além da abordagem qualitativa, este estudo também adotou um caráter descritivo, uma vez que buscou-se descrever sistematicamente as opiniões, pontos de vista e convicções dos sujeitos da pesquisa e dos profissionais envolvidos (GRESSLER, 1989).

Também parte do pressuposto de que toda escola regular deveria receber alunos com deficiências, independente do grau e da capacidade cognitiva destes educandos (Mantoan, 2008, p. 19).

A mesma autora, 2006, ainda reitera:

Isto quer dizer que a inclusão envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, que pode ser maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2006, p. 79).

É da escola a responsabilidade de primar por uma educação para o desenvolvimento integral do ser humano e a educação inclusiva defende que o aluno com deficiência seja formado mediante este princípio. No entanto, para este alunado, a escola parece não contemplar sua integralidade, ainda vive-se numa perspectiva integracionista na qual basta à criança estar na escola. São comuns situações nas quais estes são considerados incapazes ou os docentes se conformarem com a falta de recursos para o processo de ensino aprendizagem.

Alunos com deficiência intelectual são os mais discriminados para esta situação. Dependem de maior atenção e sempre estão em defasagem com a turma, pois apresentam um desempenho cognitivo lento.

Na concepção de Mazzotta, (1982, p. 37), “deficientes mentais são todos aqueles que apresentam um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média evidenciado durante o período de desenvolvimento e associado a déficits no comportamento de adaptação”. Assim sendo, iniciamos uma peregrinação para identificar as escolas que teriam este público alvo e que se dispusesse a nos receber com a finalidade de obtermos dados relativos à escolarização de crianças com DI.

3.1 CONTEXTO DO ESTUDO

Como foi determinado em nosso projeto de pesquisa, deveríamos coletar dados em quatro escolas que oferecessem os anos iniciais do ensino fundamental, distribuídas em: particular e públicas, sendo uma federal, uma estadual e uma municipal, inseridas no contexto educacional da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Constatamos que muitas delas, independente de serem gratuitas ou não, não contemplam alunos com deficiências e em número ainda mais reduzido, atendem crianças com DI. Muitas das instituições educacionais contactadas justificaram o não atendimento destas crianças, pelo motivo de que ainda não estavam preparadas para desenvolver esta modalidade de educação. Nessa questão, Carvalho, afirma que:

Se a proposta da Educação Inclusiva já tivesse o consenso dos pais de alunos, dos professores e de gestores, essa expansão não seria tão problemática: todos os alunos estariam na condição de educandos, sem rótulos para eles ou para a educação que lhes oferece. Como quaisquer aprendizes de uma escola de boa qualidade para todos, seriam os usuários do especial na educação e não da educação especial como subsistema, à parte (CARVALHO, 2000, p. 47).

Há estudos de que crianças com deficiência intelectual em sua maioria são segregadas ou deixadas à margem da escolarização, uma vez que pais, professores e educadores trazem consigo o paradigma de que elas possuem incapacidade para aprender e, portanto não deveriam estar numa sala de ensino regular. Krynski *et al.* dizia que:

Deficiência mental não é uma enfermidade única, ela não é passível de ser prevenida por uma vacina ou por medidas definidas. Ela é um vasto complexo de quadros clínicos os mais diversos, produzidos por etiologias várias, cuja exteriorização clínica é o suficiente desenvolvimento intelectual, global ou específico, frequentemente acompanhado por uma série de manifestações patológicas, relacionadas umas às próprias causas da deficiência e outras à insuficiente ou inadequada interação do indivíduo com o meio ambiente (KRYNSKI, 1983, p.1).

A valorização do educando deficiente intelectual é sobremaneira responsável pela sua autoestima e conseqüentemente pela sua escolarização, uma vez que ele se sentirá fazendo parte do ambiente escolar juntamente com outros educandos, o que lhe favorecerá positivamente na conquista do saber acadêmico.

Neste trabalho foram desenvolvidos dois tipos de pesquisa: teórica e de campo. No que se refere à Pesquisa teórica, já realizada, foram descritos conceitos, propostas, alternativas, viabilidade e ação de professores na prática inclusiva e a remoção de barreiras que impedem a escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

Para a pesquisa de campo foram usadas entrevistas semiestruturadas para pais e alunos (Boni e Quaresma 2005, p.75), uma vez que essa técnica quase sempre produz uma melhor amostra da população de interesse e a interação entre o entrevistado e o entrevistador favorece as respostas espontâneas e questionários para a equipe pedagógica e professores.

3.2 ESCOLAS PARTICIPANTES

As escolas participantes da pesquisa estão inseridas na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia – MG. Deste modo, fizemos uma pesquisa junto a esta jurisdição, a respeito do quantitativo e as deficiências das crianças matriculadas na escola regular no ano de 2013.

Traçamos alguns quadros comparativos para melhor visualizar os dados e também focalizar os alunos com DI. Os dados são do Censo Escolar 2013 – Educacenso.

Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet (MEC, 2013).

Quadro comparativo 1: Alunos com deficiências matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas regulares do estado de Minas Gerais.

Minas Gerais	Rede estadual	Rede federal	Rede municipal	Rede privada
48.793 alunos	12.440 alunos	17 alunos	22.366 alunos	13.970 alunos

Fonte: Censo Escolar 2013- Educacenso

Quadro comparativo 2: Alunos com deficiências matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas regulares, públicas e privadas das cidades jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia – MG.

Cidades	Nº de Alunos
Araguari	209
Araporã	20
Campina Verde	40
Indianópolis	02
Monte Alegre de Minas	48
Nova Ponte	143
Prata	88
Tupaciguara	120
Uberlândia	1.287

Fonte: Censo Escolar 2013- Educacenso

Quadro comparativo 3: Alunos com deficiências matriculadas na rede regular de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Uberlândia – MG.

Rede estadual	Rede federal	Rede municipal	Rede privada
202 alunos	02 alunos	941 alunos	142 alunos

Fonte: Censo Escolar 2013- Educacenso

Quadro comparativo 4: Alunos com deficiências na SRE – Uberlândia – MG em todos os níveis de ensino da escola regular³.

Níveis de ensino	Nº de alunos com deficiências
Creche	120
Pré Escola	220
Anos iniciais do ensino fundamental	1957
Anos finais do ensino fundamental	684
Ensino médio	94
Educação profissionalizante- nível técnico	03
EJA fundamental I e II	676
EJA ensino médio	21
TOTAL – SRE de Uberlândia - MG	3775

Fonte: Censo Escolar 2013 – Educacenso.

³Dados disponibilizados pela SRE de Uberlândia de acordo com os dados enviados pelas escolas públicas e particulares conveniadas com esta jurisdição, baseados em orientações de que todos os alunos deveriam possuir laudo médico.

Quadro comparativo 5: Alunos com DI incluídos nas escolas regulares, nos anos iniciais do ensino fundamental, da cidade de Uberlândia – MG.

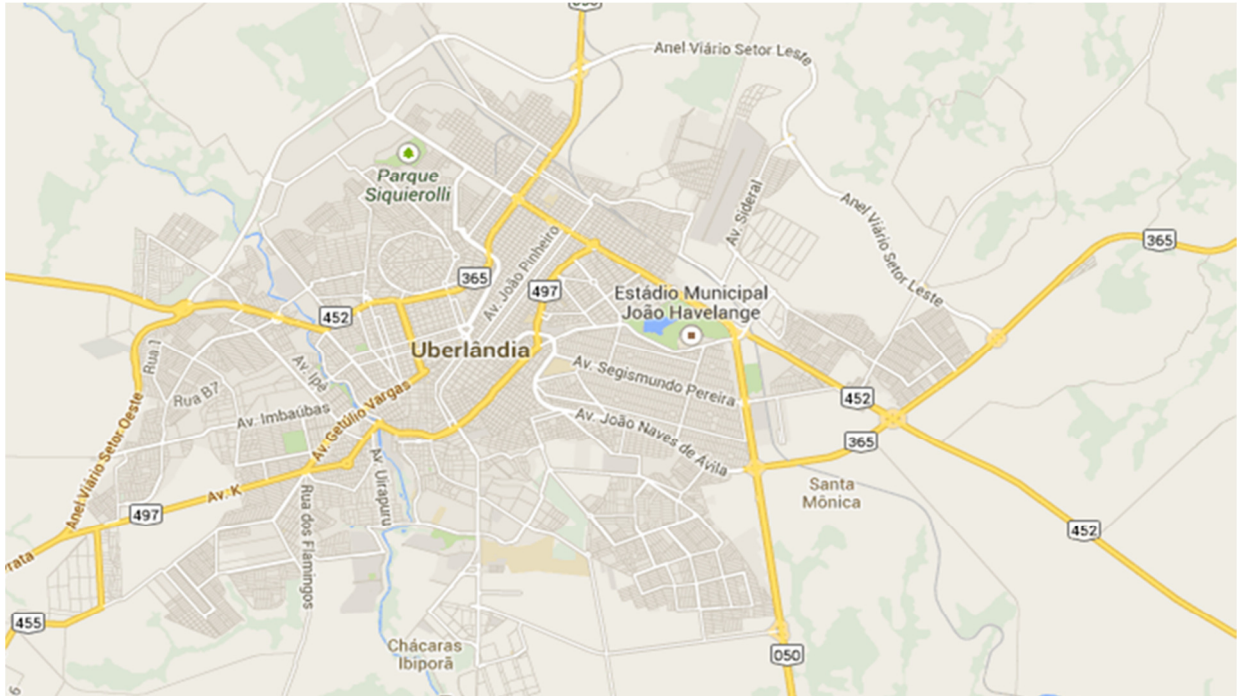
Rede de ensino	Nº de alunos
Estadual	83
Municipal	624
Federal	02
Privada	40

Fonte: Censo Escolar 2013 – Educacenso.

As escolas participantes da pesquisa estão localizadas em quatro bairros centrais da cidade de Uberlândia, MG: Brasil, Aparecida, Centro e Bom Jesus. Todos os alunos estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental e têm deficiência intelectual associada a uma síndrome, ou não.

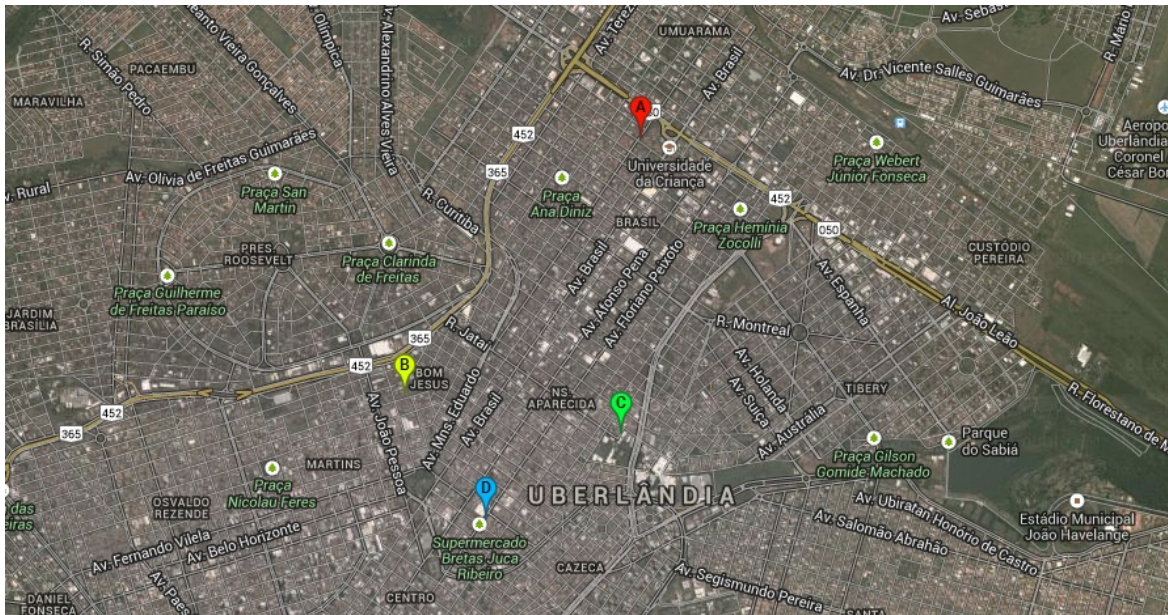
A seguir, temos o mapa 1 mostrando a região central de Uberlândia – MG e o mapa 2 que informa a localização detalhada das escolas participantes da pesquisa dentro dos bairros a que pertencem.

Mapa 1 Cidade de Uberlândia – MG.



Fonte: Google maps: <https://maps.google.com.br/>

Mapa 2. Localização das escolas pesquisadas.



Fonte: Google maps: <http://www.uberlandia.com/mapa>.

Legenda: A - Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira

B - Junta de Educação da Convenção Batista Mineiro

C - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

D - Escola Estadual Coronel José Teófilo Carneiro

As escolas pesquisadas estão concentradas em bairros centrais da cidade e no próprio centro da cidade. São elas: Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira (municipal) localizada no bairro Brasil, Junta de Educação da Convenção Batista Mineiro (privada), bairro Bom Jesus, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (federal), bairro Aparecida e Escola Estadual Coronel José Teófilo Carneiro (estadual) no centro da cidade.

3.2.2 Caracterização das Escolas Participantes

3.2.2.1 Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira

É uma escola da rede pública municipal da cidade de Uberlândia, fundada em 1999. Tem esse nome em homenagem a uma professora pianista de família tradicional na cidade, atende 607 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, distribuídos em 10 salas de aula. Há ainda: 1 sala de AEE, 1 biblioteca, além de pátio para atividades diversas e refeitório,

dentre outros espaços educacionais (sala de professores, sala de coordenação, diretoria, secretaria etc.) Tem em seu quadro de funcionários: 52 professores e 13 técnicos administrativos. A escola tem seu funcionamento nos turnos manhã e tarde.

Os alunos com deficiências sempre estão presentes nesta escola. Atualmente são 20 deles, distribuídos em todos os anos de escolaridade que a escola contempla com predominância destes no 2º ano. Estes educandos possuem idade entre 6 e 13 anos, são do sexo masculino e feminino e possuem as mais diversas deficiências. Dentre elas destacamos: Síndrome Genética, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e Múltiplas Deficiências.

No seu quadro de professores que estão dentro das salas inclusivas, a escola possui 3 profissionais iniciantes na carreira pedagógica e 5 veteranos. Todos estes estão com salas inclusivas. A direção foi questionada quanto à política de selecionar o professor para trabalhar com salas inclusivas. Sua resposta é que segue os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), através de normativas.

3.2.2.2 Junta de Educação da Convenção Batista Mineiro

Instituição mantenedora do Sistema Batista Mineiro de Educação, que se propõe a educar a infância e juventude nos níveis Fundamental, Médio e Superior e a Educação Integral, incluindo a formação moral do cidadão e o seu aprimoramento cultural, físico e espiritual. É uma escola particular com várias unidades no estado. Chegou a Uberlândia no ano de 1998. Nesta unidade atende 136 alunos da Educação Infantil, 383 no Ensino Fundamental e 119 no Ensino Médio, com idades entre 5 meses e 18 anos, distribuídos em dois turnos: manhã e tarde. O espaço físico da escola é composto de 12.700 m² de prédio próprio, com 27 salas de aula, 1 biblioteca, pátios internos e externos, salas destinadas a todos os funcionários, dentre outros espaços. O seu quadro de funcionários é composto de 52 professores, 37 técnicos administrativos, além de porteiros e funcionários de outras áreas.

A clientela com deficiência é muitíssima pequena. São 3 alunos, com idade entre 6 a 13 anos, sendo 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, distribuídos no 2º período, 3º e 4º anos do ensino fundamental.

Quanto aos professores que ministram aulas nas salas inclusivas, a escola tem 1 iniciante na carreira pedagógica e 2 que já atuam nesta modalidade. Questionado a respeito de como seleciona seus professores para salas inclusivas, o diretor disse não ter parâmetros para tal.

3.2.2.3 Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA)

Iniciou suas atividades em 1977, antes mesmo da federalização da Universidade de Uberlândia (UnU) com a denominação de Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha. Inicialmente atendia exclusivamente os filhos de professores e técnicos administrativos da UnU, com idade entre 2 e 6 anos. Funcionou inicialmente no *Campus* Umuarama, com 30 matrículas. Em 1980 passou para a segunda unidade no *Campus* Santa Mônica já com um segundo nome: Escola Nossa Casinha – Pré-Escolar e 1º Grau da Universidade Federal de Uberlândia. Em 1983, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), aprovou a nova e atual denominação, ocorrendo a mudança para o atual endereço no *Campus* da Educação Física. Em 1988, a Escola de Educação Básica da UFU deixou de ser uma “escola benefício” para se tornar uma “escola pública”.

Atualmente, a escola possui 935 alunos distribuídos nos níveis: infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui um espaço com 36 salas de aula, 10 laboratórios, 1 biblioteca, 2 quadras, 2 parques infantis e demais dependências educacionais, atendendo a esta clientela em três turnos.

Seu quadro de funcionários conta com 72 professores efetivos, 22 substitutos, 13 técnicos, além de funcionários terceirizados como os da limpeza e segurança. Para as salas inclusivas são 3 professores regentes especialistas concursados através de Edital público, sendo todos com alguma experiência na inclusão e selecionados através da formação do professor, disponibilidade em estar com o aluno com deficiência, experiência na docência e aqueles que se disponham a adquirir livros para apoios diversos.

Quanto aos alunos com deficiências, a escola possui 10 alunos com idades entre 4 e 11 anos, sendo 6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Estão distribuídos no Ensino Infantil: 1º e 2º Períodos, 1º e 4º anos do Ensino Fundamental, anos iniciais, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, anos finais. As maiores incidências destes alunos estão nestes últimos anos de escolaridade.

3.2.2.4 Escola Estadual Coronel José Teófilo Carneiro.

É uma escola pública da rede estadual do estado de Minas Gerais, criada em 1945, recebendo o nome de um dos beneméritos de Uberlândia, Coronel José Teófilo Carneiro. É

propriedade do Estado de Minas Gerais, através do Decreto de criação nº 1115 de 1944. Oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já formou escritores, professores, padres, médicos e outros profissionais e recebe, hoje, a segunda geração destes ex-alunos.

Esta unidade escolar possui 17 professores regentes, 2 professores de Educação Física, 1 profissional de Ensino Religioso, 1 professor de Apoio para o aluno com deficiência intelectual, professores eventuais, uso da Biblioteca, 2 supervisoras pedagógicas, além de 6 profissionais técnicos-administrativos. Funciona nos turnos: manhã e tarde

Seu espaço físico é composto de 10 salas de aula, 1 biblioteca, laboratório de informática, salas de supervisão, direção, vice direção, de professores, 1 pátio, refeitório, cantina, dentre outros.

A escola conta com 350 alunos, sendo 1 com deficiência. Ele tem 15 anos, é do sexo masculino, cursa o 4º ano. É a única sala inclusiva e não houve critério para escolha da professora, uma vez que todos devem passar pela inclusão.

3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos sujeitos participantes da pesquisa possuem laudos médicos que comprovam suas deficiências e foram assim distribuídos de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1. Caracterização dos alunos sujeitos da pesquisa.

Escola	Categoria	Aluno	Ano de escolaridade	Deficiência
Amanda Carneiro Teixeira	Municipal	Menina de 6 anos	1º ano	Síndrome Genética
Junta de Educação da Convenção Batista Mineiro	Particular	Menina de 11 anos	3º ano	Síndrome de Down
Escola de Educação Básica	Federal	Menino de 10 anos	1º ano	Epilepsia Generalizada Sintomática
Coronel José Teófilo Carneiro	Estadual	Adolescente de 15 anos	4º ano	PC Misto: Hemiparético + PC Coreotetóide

Fonte: Laudos médicos dos alunos sujeitos da pesquisa.

Pudemos constatar que os sujeitos da pesquisa são em sua maioria crianças que estão dentro da faixa etária para os devidos anos de escolaridade, apesar das deficiências apresentadas. O adolescente, porém é o único desta amostra que se encontra fora da idade cronológica para o ano que está cursando. Em conversa com mãe, ela disse que o colocou cedo em locais onde pudesse fazer a parte terapêutica, para depois poder desenvolver a

motora direcionada à escolaridade. Ela seguiu orientações médicas, psicológicas e terapêuticas para agir neste sentido.

As entrevistas com estes alunos foram realizadas nos locais que seus pais acharam que melhor pudessem valer-se de sua capacidade de concentração e assim pudessem responder as questões pertinentes com maior empenho. Assim sendo as mesmas foram efetuadas em dois ambientes, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Locais que foram efetuadas as entrevistas.

Aluno	Local da entrevista
Menina de 6 anos	Residência da entrevistada
Menina de 8 anos	Escola
Menino de 6 anos	Residência do entrevistado
Adolescente de 15 anos	Escola

Fonte: Agenda da pesquisadora.

As crianças que foram entrevistadas em suas casas tiveram o acompanhamento dos pais. As que tiveram a escola como local da entrevista, a menina teve o acompanhamento da assistente da coordenação e o menino do professor de apoio.

Houve uma variação de entendimento do que tange à recepção da entrevista. As crianças de 6 anos, elas se dispersaram muito durante a entrevista, por isso foi necessário parar algumas vezes, mudando o foco da conversa, para mais tarde continuar a entrevista. A menina de 8 anos, ficou meio desconfiada das perguntas, mas respondeu em tempo menor, sem interrupções. O adolescente foi mais cansativo, pois ele não verbaliza quase nada e a maioria das respostas ele deu através de uma pasta de comunicação ⁴onde ele aponta as respostas e muitas vezes a resposta que queria dar, não estava ali.

Durante a coleta de dados neste instrumento, foi analisado o relato de cada aluno: como foi sua chegada à escola, seus primeiros dias de aula, seus medos, suas angústias, sua disciplina na sala de aula e dentro da escola, as fugas e outros aspectos e/ou fatores que contribuem ou não para promover sua escolarização.

3.4 COLETA DE DADOS

⁴ É uma pasta com desenhos, palavras, números, frases curtas que demonstra o que seria a fala. Destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

Participaram desta pesquisa professores, coordenadores e/ou supervisores escolares, direção da escola, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Profissionais participantes da pesquisa das escolas envolvidas

Participantes da pesquisa	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Diretor	X	X	X	X
Supervisor e/ou coordenador	X	X	X	X
Prof. regente	X	X	X	X
Prof. Ed. Física	X	X	X	X
Prof. Ens. Religioso/Ed. Cristã	Recusou a participar da pesquisa	X	Profissional inexistente	Profissional inexistente por força da Resolução 2253/13.
Prof. Artes	Recusou a participar da pesquisa	X	X	Profissional inexistente
Prof. Linguagem e Literatura	Recusou a participar da pesquisa	Profissional inexistente	Profissional inexistente	Profissional inexistente
Prof. Arte terapia	X	Profissional inexistente	Profissional inexistente	Profissional inexistente
Prof. AEE	X	Profissional inexistente	X	Profissional inexistente
Filosofia	Profissional inexistente	Profissional inexistente	X	Profissional inexistente
Psicologia escolar	Profissional inexistente	Profissional inexistente	X	Profissional inexistente
Brinquedoteca	Profissional inexistente	Profissional inexistente	X	Profissional inexistente
Inglês	Profissional inexistente	X	Profissional inexistente	Profissional inexistente
Música	Profissional inexistente	X	Profissional inexistente	Profissional inexistente
Prof. de Apoio	Profissional inexistente	Profissional inexistente	Profissional inexistente	X

Fonte: Equipe pedagógica das Escolas envolvidas.

Constatamos que todas as escolas incluídas na pesquisa possuem professores de disciplinas obrigatórias nas séries iniciais do ensino fundamental. A Escola 4, no entanto, não pode contar com esta profissional, uma vez que ela se encontra de licença de saúde e de acordo com a Resolução nº 2253 de janeiro de 2013 da SEE- MG a escola não poderá designar outro docente para atuar nesta disciplina. Além disso, há nas outras escolas públicas e também na privada, uma variedade de disciplinas não obrigatórias segundo a LDB/96 que, uma vez na grade horária, os alunos também deverão ter frequência mínima obrigatória e notas mínimas para aprovação.

Em destaque temos o professor de Apoio, que é o profissional que trabalha diretamente com o aluno com deficiência. Neste caso, ele está todo o tempo ao lado do aluno, facultando um melhor entendimento dos conteúdos ministrados na sala de aula pelo professor

regente, acompanha também nas aulas de educação física, auxilia-o em todas as tarefas do mesmo dentro da escola.

Sendo a Educação Inclusiva destacada nesta escola, como mostra a descrição feita pela diretora da Escola 1, pertencente a uma rede que valoriza esta modalidade de ensino e tem uma equipe de profissionais que ministra cursos semanais “obrigatórios” para os seus professores, seria de se esperar que todos os seus profissionais educacionais envolvidos com salas inclusivas tivessem conhecimento, ainda que fosse reduzido, de como se envolver com alunos com deficiências e desenvolvesse um plano de ação com orientação da supervisão escolar, para atendimento destes, mesmo com tempo reduzido, como alegam, uma vez que suas aulas são para todos e o aluno incluído não se ausenta da sala no momento dela. Carvalho, 2006, argumenta esta preocupação e pondera que é necessário ter um pouco de boa vontade deste professor para querer se envolver com o processo educativo.

A LDB 9394/96, Título III. Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, inciso III, estipula que o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996), é obrigatório para os alunos com deficiências, em horário diferente do frequentado pelo aluno. Esta obrigatoriedade também é ressaltada no Capítulo V – Da Educação Especial, Art. 58º. Neste ponto o que mais me chamou atenção durante a agenda de entrevistas é que a escola particular, apesar de possuir toda uma logística educacional de alto padrão, não dispõe de espaço para o AEE e nem possui professor para tal. A escola alega não possuir espaço ocioso para desenvolver tal atividade com a criança incluída no contra turno, como dispõem § 1º e 2º. A mãe em sua entrevista mostrou preocupação a respeito.

Este espaço que a escola alega não possuir para o atendimento no contra turno para os três alunos com deficiências que a escola possui, parece ser uma tentativa para se esquivar dos compromissos da entidade com a educação destas crianças, de forma concreta e abrangente, sendo que nem todas as salas estão ocupadas ao mesmo tempo nos dois turnos. Seria necessária uma reorganização na utilização das salas disponíveis para montar uma sala de AEE para estes alunos. Talvez seja que ele seja confundido com “reforço escolar e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental” (GOMES, et al, 2007, p. 20).

Outra particularidade também foi encontrada na escola federal. Não há a disciplina Ensino Religioso. Sabemos que esta disciplina, também segundo a mesma LDB, é obrigatória como oferecimento pela escola, mas não é obrigatória para o aluno. Desta forma, para alunos

menores de idade, os pais devem autorizar sua participação nas aulas desta disciplina. [Seção III – Do Ensino Fundamental, Art. 33, § 1º e 2º:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Quanto à parte diversificada do currículo do ensino fundamental, anos iniciais, a escola federal possui Filosofia, Psicologia Escolar e Brinquedoteca.

3.5 MATERIAIS E MÉTODOS

Foram utilizados como instrumento de coleta de dados, questionários feitos com os professores: Regentes, AEE, de Apoio ao regente, Educação Física, Ensino Religioso e/ou Educação Cristã, Música, Inglês, Brinquedoteca, Arte terapia, Filosofia e Psicologia Escolar, diretores, coordenadores e/ou supervisores escolares uma vez que estes profissionais acharam que seria mais viável, pois poderiam levar para casa para terem mais tempo para responder as perguntas.

Quanto aos alunos incluídos e pais envolvidos no processo de inclusão escolar das escolas citadas, foram realizadas entrevistas orais, onde o pesquisador indagava e os entrevistados respondiam e assim as respostas eram imediatamente transcritas e após cada transcrição, estas eram lidas para a aprovação do mesmo.

Finalizadas as entrevistas e recolhidos os questionários, deparamos com três professoras que se recusaram a responder o que lhes fora proposto. Estes profissionais são da escola municipal que ministram as disciplinas de Ensino Religioso, Literatura/Linguagem e de Artes, alegando que não poderiam dizer nada a respeito da criança pesquisada, uma vez que ficavam com ela, somente 50 minutos por semana. Por esse motivo não sabiam responder às perguntas contidas no formulário e por não estarem familiarizados com a inclusão

3.5.1 Questionários dos Diretores e/ou Gestores Educacionais

Percebe-se que além dos aspectos relacionados ao contexto pedagógico da escola, “o Administrador Escolar deve ser articulador administrativo, tem que ser líder, possuir visão

global capaz de avaliar as especificidades da escola, recursos humanos, materiais e financeiros” (PRADO; PRADO, 2001, p.31).

Ele é o elo entre as Secretarias de Estado e do Município na condução do processo ensino-aprendizagem de uma instituição escolar. Tem papel burocrático e também pedagógico dentro da escola e é aquele que deve saber de tudo que acontece dentro dos muros do estabelecimento educacional.

Os diretores e/ou gestores das escolas envolvidas na pesquisa responderam seus questionários, os quais dividi em três partes para melhor compreensão.

No Quadro 4, teremos um alcance mais técnico, visualizando a identificação de cada um.

Quadro 4. Dados de identificação dos Diretores e/ou Gestores Educacionais.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola4
Idade	46-50 anos	41 a 45 anos	51 a 55 anos	46 a 50 anos
Sexo	feminino	masculino	feminino	feminino
Categoria funcional	efetivo	efetivo	efetivo	efetivo
Regime de trabalho	40 horas	Integral	Dedicação exclusiva	40 horas
Formação acadêmica	Pedagogia	Odontologia	Educação Física	Geografia
Instituição da formação	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Alfenas	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia
Tipo de formação acadêmica	Licenciatura Plena	Bacharelado	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena
Pós- graduação	Especialização: Administração Escolar	Especialização: Gestão em Educação e Psicopedagogia	Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos do Esporte.	O Processo ensino-aprendizagem: uma função filosófico-antropológica e técnico-pedagógica.

Fonte: Questionários dos envolvidos.

Podemos constatar que estes participantes na pesquisa, possuem envolvimento com a educação. O diretor da Escola 2, apesar de não ter graduação na área educacional, se envolveu depois com ela, sendo professor e fazendo cursos de especialização voltados para a escola. São diretores e/ou gestores que estão à disposição da escola em tempo integral, estudaram em universidades públicas e que escolheram a gestão educacional como colaborador do processo educacional.

A seguir temos o Quadro 5 que mostra a experiência anterior de cada diretor /ou gestor educacional e os níveis de atuação de cada um. Tem por objetivo salientar o grau de envolvimento que cada um já mantinha com a educação.

Quadro 5. Experiência Profissional dos Diretores e/ou Gestores educacionais

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Experiência anterior	Professora regente	Professor de Ortodontia Conselheiro da escola	Professora de Educação Física Coordenadora da equipe de professores de Educação Física	Professora regente
Níveis de Atuação	1º ao 5º ano (17 anos)	Professor de graduação (12 anos) Professor de Pós-Graduação (5 anos)	Ensino Fundamental (35 anos) Educação Infantil (20 anos) Ensino Superior (4 anos) Ensino Médio (6 anos)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (19 anos)

Fonte: Questionários dos diretores e/ou gestores educacionais das escolas envolvidas.

Nos dados acima, podemos certificar que todos tiveram envolvimento com a educação, a não ser pelo diretor da Escola 2 que se tornou gestor a partir da participação na escola como Conselheiro da Entidade que dá nome à Escola. A Educação está cada vez mais com profissionais com bacharelado em graduação, o que não lhe dá direito a exercer o magistério, como alerta Pereira (2000). Os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente e/ou formação pedagógica de acordo com o art . 63 da LDB e experiência docente conforme o Art . 67 da mesma lei.

As atividades exercidas pelos administradores das escolas em questão, estão relacionadas a seguir no Quadro 6.

Quadro 6. Atividades exercidas pelos administradores.

Atividades	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Avaliação de um caso suspeito de DI	Entrar em contato com os pais e pedir um diagnóstico de profissionais da área.	Rendimento escolar, baixa participação, indisciplina, notas abaixo da média.	Dificuldades apresentadas pelo aluno.	Observação, análise das avaliações e do comportamento escolar.
Medidas de confirmação do diagnóstico	Sensibilização da família.	Encaminhamento para o especialista da área.	Solicitação de uma avaliação externa do aluno com uma equipe multidisciplinar.	Solicitação de laudo médico de confirmação e orientação à família para encaminhamento aos especialistas adequados.
Procedimento de avaliação informal da DI	Anamnese.	Entrevista com o aluno e com a família.	Avaliação individual, encaminhamento para o Psicólogo Escolar, diálogo com a família, avaliação equipe multidisciplinar.	Entrevistas com a família e solicitação da avaliação da Equipe Multidisciplinar da E.E. Novo Horizonte.

O que é DI	Distúrbio que compromete o cognitivo do aluno.	Uma alteração cognitiva severa ou importante, o suficiente para requerer atendimento em uma educação especializada.	Condição da pessoa resultante de um impedimento, de uma limitação da atividade intelectual que resulta na redução da capacidade intelectual ou a um baixo rendimento cognitivo.	Quando a criança apresenta prejuízo cognitivo comprometendo seu desenvolvimento.
Planejamento para atendimento da criança com DI	De acordo com a LDB 9394/96.	PDI que é construído por coordenadores, pedagogos, professores e pais para a criança que é aceito pelos pais e implementado com objetivos claros.	Planejamento semanal do professor regente, especialistas, estagiários, professor de AEE que acompanham o aluno.	A professora e a equipe pedagógica recebem orientação da equipe multidisciplinar da E.E. Novo Horizonte.
O AEE e o PPP	Ele está inserido no PPP que é a essência para trabalhar atendendo a real necessidade dos alunos inclusivos.	O PPP está desatualizado e atualmente o AEE não consta nele.	O AEE está no PPP, pois não existe inclusão de fato sem uma proposta pedagógica que atenda às necessidades e possibilidades do aluno com deficiência.	O AEE está inserido no PPP, uma vez que todas as escolas estaduais que oferecem o ensino regular são inclusivas.
Impacto do AEE na aprendizagem dos alunos incluídos	Desenvolvimento quanto ao social e cognitivo.	Esclareceram objetivos e metas. Ainda com falhas atende nas suas especificidades. A escola não possui AEE.	Progresso intelectual apresentado pelo aluno, quanto a socialização do mesmo.	A aprendizagem é verificada através do PDI.
Adaptações do ambiente escolar para o aluno com deficiência	Mobiliário e material pedagógico adaptados e espaço físico acessível.	Não há adaptação, porque não há grande demanda.	Equipamento multimídia, mobiliário, material didático.	Carteira adaptada
Condições oferecidas ao aluno com deficiências	Professores especializados, mobiliário, sala de recursos.	Não há diferenciação.	Adaptação do mobiliário e do material pedagógico, PDI, acompanhamento, avaliação trimestral e AEE.	Professor de Apoio, computador e carteiras adaptados.
Condições oferecidas ao professor que trabalha com alunos com deficiências	Orientações metodológicas e apoio técnico.	Não há diferenciação.	Planejamento semanal de professores e especialistas, AEE, psicólogo, etc., redução do número de alunos na sala de aula, acompanhamento dos especialistas.	Orientações da Equipe Multidisciplinar da E.E. Novo Horizonte.

Legenda: PDI- Plano de Desenvolvimento Individual;

E.E.- Escola Estadual;

PPP-Plano Político Pedagógico,

AEE- Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Questionário dos Diretores e/ou Gestores das escolas pesquisadas.

A presença de uma criança com DI na escola sem diagnóstico médico costuma ser uma etapa bastante difícil para todos, porque ela envolve profissionais que a maioria delas não tem. Há pais que não concordam que seu filho tem um distúrbio mental e que precisa de um profissional médico para conduzir este acompanhamento. Góes (2004), afirma que para a família conviver com um membro portador de transtorno mental, torna-se essencial construir novas idealizações. Sendo preciso construir um novo ideal, para esse filho, sendo necessário remanejar os projetos anteriores feitos por eles a seu filho. Este pensamento é ressaltado por HOHER e WAGNER (2006).

As escolas acima buscam alternativas no quadro de pessoal que tem para conduzir uma conversa com a família no que tange a buscar soluções para a aprendizagem de seus alunos com a deficiência citada. A Escola 3 possui psicólogos que ajudam neste processo, enquanto que a Escola 4 necessita de profissionais que estão em outra escola para esclarecer dúvidas a respeito desta deficiência e até aplicar testes para ajudar a família no esclarecimento de dúvidas e além disso é nesta unidade escolar que se encontra o AEE, na qual a criança diagnosticada irá fazer este acompanhamento no contra turno. A escola que desenvolve o AEE fica distante e os pais não têm disponibilidade para levar o filho para este acompanhamento. Seria necessário que toda escola estadual pública tivesse este profissional para atender as crianças com deficiências diagnosticadas na unidade escolar em questão. Daí a dificuldade da família do sujeito da pesquisa, em levar seu filho para esta ajuda pedagógica. Toda criança com DI deve ter na sua documentação escolar o PDI, que vai auxiliar toda a equipe pedagógica da escola regular e também do AEE na melhora da aquisição de conhecimentos por parte do aluno incluído.

O PDI é um instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos de inclusão escolar. Está amparado na Legislação Federal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96) e em Minas Gerais está amparado pela Secretaria de estado de Educação, através da SD nº 01/2005 de 09 de abril de 2005, que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.

As adaptações na escola para receber alunos com deficiências estão restritas a mobiliário de uso do educando, material pedagógico, com exceção da Escola 2 em que não há adaptação alguma, conforme está no questionário do diretor da entidade, que também se estende aos professores que irão trabalhar com a sala inclusiva. Mantoan (2001) coloca que a educação inclusiva não se refere apenas à inserção do aluno com deficiência no ensino

comum. É um conceito amplo que inclui o respeito às diferenças: individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas, políticas e que entende o indivíduo como ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos que, segundo a autora, compete à escola comum.

Professores de salas inclusivas têm orientações metodológicas de seus coordenadores, equipe multidisciplinar, redução de alunos na turma para melhor trabalho, planejamento semanal. Embora a escola particular tenha alunos incluídos, ela declara que não há diferenciação com estes professores no sentido de dar apoio pedagógico para melhor aprendizagem dos alunos em questão. Segundo Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe e a história das relações entre os educandos e entre eles e o professor. Em vista disso, fica clara a importância da realização de adaptações curriculares para a inclusão do aluno com deficiências, principalmente para aqueles que apresentam DI.

Um grande diferencial para o acompanhamento do adolescente com DI na Escola 4 é o Professor de Apoio. Este profissional está todo o tempo com o discente, auxiliando-o nas tarefas de sala de aula de todos os conteúdos ministrados e também nas aulas de educação física.

3.5.2 Questionários dos Coordenadores e/ou Supervisores Escolares

A responsabilidade pela condução do processo educativo na escola fica por conta da Coordenação e/ou Supervisão Escolar que é o cargo máximo do processo ensino-aprendizagem, pois articula, dá orientações aos professores, monitora alunos com dificuldades, dentre outras atribuições. Carapeto (2002) considera o supervisor educacional um agente articulador de práticas educativas visando à qualidade da formação humana para o pleno exercício da cidadania.

Os questionários destes profissionais foram assim divididos: identificação, formação acadêmica, experiência profissional e atividade exercida na instituição. Assim faremos quadros para melhor visualizar e fazer um paralelo destes profissionais.

No quadro 7, podemos identificar estes profissionais das unidades escolares pesquisadas.

Quadro 7: Identificação dos profissionais.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Idade	51 a 55 anos	31 a 35 anos	31 a 35 anos	51 a 55 anos
Sexo	feminino	feminino	feminino	feminino
Categoria funcional	efetivo	efetivo	efetivo	efetivo
Regime de trabalho	30 horas	40 horas	40 horas	24 horas

Fonte: Questionários dos participantes.

As profissionais que cuidam da parte pedagógica das escolas envolvidas estão entre 31 e 55 anos, todas efetivas, isto é, não estão sujeitas a serem dispensadas de seus cargos e possuem uma disponibilidade maior para conduzir o processo pedagógico de suas escolas, com exceção da supervisora da Escola 4 que trabalha somente no turno da manhã, horário que o aluno sujeito da pesquisa estuda.

A formação acadêmica dos coordenadores e/ou supervisores estão no quadro 8.

Quadro 8: Formação Acadêmica.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Formação Superior	Pedagogia	Pedagogia	Psicologia	Pedagogia
Instituição	Universidade Federal de Uberlândia	Unicentro Newton Paiva	Universidade Federal de Uberlândia	Associação Brasil Central de Educação e Cultura de Uberlândia (ABRACEC)
Modalidade	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena	Licenciatura Curta e Bacharelado	Licenciatura Plena
Pós-Graduação	Especialização: Educação Especial e Psicopedagogia Clínica	Especialização: Psicopedagogia	Mestrado: Psicologia	Especialização: Alfabetização numa Proposta Construtivista.

Fonte: Questionários dos participantes.

Os cursos de graduação em Pedagogia foram os preferidos por três das coordenadoras e/ou supervisoras pedagógicas das escolas. Duas concluíram seus cursos em universidades particulares e a outra parte em instituições públicas, com uma profissional, graduada em Licenciatura Curta, modalidade que não existe mais nos cursos onde se prepara o profissional para exercer a parte acadêmica no Brasil.

Também pudemos constatar que existem poucos licenciados que fizeram uma pós-graduação *stricto sensu*, neste caso, em Psicologia, uma vez que, sua graduação também foi nesta área.

Para compreendermos melhor que são estes profissionais que trabalham junto aos professores, investigamos suas experiências profissionais, descritas no quadro 9.

Quadro 9: Experiência Profissional.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Atuação nesta profissão em outras escolas	Sim	Não	Não	Não
Experiências como profissional da educação	Professora da rede estadual, pedagoga da rede municipal e professora de Pós-graduação da rede particular.	Professora de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Coordenadora de curso à Distância.	Supervisora e Professora dos anos iniciais do ensino fundamental.
Níveis de atuação	Todos os anos do ensino fundamental e médio e Pós-graduação – 27 anos.	Educação Infantil– 5 anos Fundamental I- 4 anos Coordenação pedagógica – desde 2009.	Superior – 1 ano e meio.	Ensino Fundamental- 30 anos Médio – 10 anos

Fonte: Questionário dos Supervisores e/ou Coordenadores Pedagógicos.

O envolvimento destes profissionais neste cargo em outras instituições educacionais é praticamente inexistente. Somente uma profissional já atuou como supervisora pedagógica em outra instituição escolar. A realidade vivida pelos outros três é bastante restrita, pois só exerceram suas atividades numa determinada escola. Por outro lado, é observado como ponto positivo, uma vez que conhecendo mais o campo de trabalho, elas possam traçar metas e objetivos que darão continuidade por outros anos. A continuidade de um trabalho é favorável, significativo e importante para a escolarização de todos os alunos e especialmente dos com DI.

A atuação como professoras nas salas de aula do ensino regular infantil e anos iniciais do ensino fundamental também agrega experiências no sentido do conhecimento do processo educacional destes ambientes contribuindo no seu desempenho profissional como colaborador do professor regente na escolarização dos discentes.

Como é a atividade exercida por cada um dos supervisores e/ou coordenador pedagógico na escola. É o descremos no quadro 10.

Quadro 10: Atividade exercida na Instituição.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Cargo	Pedagoga	Coordenação pedagógica	Coordenação pedagógica	Supervisora
Avaliação de um caso suspeito de DI e procedimentos usados	Conversa com a família, relatório pedagógico e solicitação de investigação clínica.	Reunião com a família e encaminhamento da criança para profissionais adequados.	Encaminhamento do aluno para a equipe de psicologia escolar e de Educação Especial da escola.	Observação do desenvolvimento e atitudes do aluno.
Medida de confirmação do diagnóstico	Observações da escola.	Laudo do profissional que avaliou e observação.	Avaliação interna e posteriormente avaliação externa.	Pede avaliação clínica com laudo e possíveis orientações de ajuda à criança na escolarização.
Procedimentos de avaliação informal	Diagnósticos escolares e Relatórios da escola.	Nenhum.	Reunião com a família.	Entrevistas com os responsáveis e avaliação da equipe multiprofissionais da E.E. Novo Horizonte.
Definição pessoal de DI	Comprometimento intelectual de origem fisiológica que impõe limitações à pessoa.	Insuficiência mental que leva os portadores a terem um baixo rendimento cognitivo.	É o resultado de um processo diferenciado de desenvolvimento que por fatores físicos, afetivos ou emocionais ocasionam um atraso no desenvolvimento de funções cognitivas.	É quando a criança não avança no cognitivo devido a alguma disfunção no cérebro.
Planejamento para atendimento da criança com DI	Sondagem (diagnóstico pedagógico) trabalhando e estimulando as áreas afetadas.	Mediante laudo há o planejamento específico feito em conjunto (professora e coordenação).	De forma multidisciplinar com reuniões periódicas.	Através do PDI com adaptações das atividades e sugestões dos profissionais da E.E. Novo Horizonte.
AEE e o PPP	“Os alunos antes de serem do AEE, são alunos da escola.”	O AEE não faz parte do PPP.	Determinação legal; a escola entende que o AEE para a realização do processo de inclusão.	A LDB garante a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares e o AEE é o suporte para isto acontecer.
Impacto do AEE na aprendizagem dos alunos com deficiência	Trabalha e estimula o desenvolvimento dos alunos dentro de suas necessidades.	A escola não disponibiliza este atendimento.	O AEE viabiliza ações efetivas frente ao processo de escolarização.	Avanço (discreto) na aprendizagem do aluno através do PDI.

Fonte: Questionários dos supervisores e/ou coordenadores.

Avaliar um aluno com DI é um ato que deve ser feito por profissionais especializados. Quando um aluno com esta deficiência chega à escola, espera-se que ele já traga consigo, este

documento avaliativo que na maioria das vezes é um laudo médico que consta o nome da patologia. Este profissional também direciona os pais para um tratamento terapêutico adequado com outros profissionais da saúde que ajudarão a esta criança a ter uma melhor qualidade de vida.

Para o atendimento pedagógico dos alunos os supervisores e/ou coordenadores realizam planejamentos em conjunto, elaboram o PDI que vai dar o diagnóstico completo da aprendizagem e dos conteúdos que ficaram a desejar quanto à escolarização destes. O PPP é um documento que coloca em evidencia toda a escola. Nele estão contidas todas as atividades desenvolvidas dentro dela por cada profissional que trabalha nela. A inclusão do AEE nele é de extrema importância, pois é uma assistência direta ao aluno com deficiência, e este documento é reelaborado todos os anos, e deve estar sempre atualizado. Constatamos que na Escola 2, ele está desatualizado (palavras do diretor) e portanto ainda não houve espaço para esta assistência.

No entendimento de Veiga (2002), o Projeto Político Pedagógico está relacionado à própria organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade isto é, a tudo o que acontece na mesma em termos operativos. Desse modo, não é nada mais do que a própria vivência da escola, tendo em vista sua particularidade, limitações e necessidades.

Veiga já alertava para:

A principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, da sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o Projeto Político Pedagógico dará indicações necessárias a organização do trabalho (VEIGA, 1995, p. 14).

A elaboração do PPP planeja um futuro, diferente do que é vivido, cujas reflexões previstas serão afirmadas ou questionadas, avaliadas e então ganham vida no espaço escolar. Pode ser que no início de um ano letivo, a escola não seja contemplada com uma criança com deficiência, mas no decorrer dele, este aluno pode aparecer e então é imprescindível que as orientações básicas da escolarização deste estejam bem explícitas no documento.

3.5.3 Questionário dos Professores Regentes

As escolas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental têm no professor regente, o profissional responsável por direcionar o processo ensino-aprendizagem dos

alunos, ministrando os conteúdos de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Este professor é, contudo o guia dos alunos e muitas vezes são chamadas de “tia” ou “tio”, devido a proximidade com as crianças de diversas idades num clima de amizade, pois elabora e sistematiza os trabalhos interdisciplinares realizados pela escola.

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa abarcando vários aspectos. Não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa, mas sim a uma relação de colaboração, de solidariedade, de respeito mútuo. Este relacionamento tem dimensões diferentes que segundo Morales subdivide-se em duas partes:

A relação-comunicação pessoal: reconhecer êxitos, reforçar a autoconfiança dos alunos, manterem sempre uma atitude de cordialidade e de respeito. A orientação apropriada para o estudo e o aprendizado: criar comunicar uma estrutura que facilite o aprendizado (MORALES, 2004, P. 50).

Não basta que o professor conduza as atividades pedagógicas, é necessário que o aluno perceba e sinta o interesse do docente por sua pessoa e seu aprendizado, visto que, o tratamento que o professor tem para o aluno tem um impacto muito poderoso na construção deste cidadão.

Nas escolas envolvidas na pesquisa, as professoras regentes deixaram registradas suas atitudes em relação ao aprendizado das crianças com DI e, além disso, suas preocupações quanto à classe de maneira geral como mostram os quadros a seguir.

Para a catalogação dos resultados dos questionários, dividimos os mesmos por etapas para melhor compreensão.

A seguir no quadro 11, teremos a identificação dos professores regentes.

Quadro 11: Identificação dos professores regentes.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	De 30 a 39 anos	De 50 a 59 anos	De 30 a 39 anos	De 50 a 59 anos
Formação	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga
Habilitações	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura
Especialização em Educação Especial	Em curso	Sim	Não	Não
Tempo de atuação no magistério	7 anos	31 anos	10 anos	16 anos

Fonte: Questionários dos professores regentes.

As professoras pesquisadas apresentam uma homogeneidade quanto às suas habilitações. Ter o mestrado é uma minoria que se apresenta nesta situação. É importante salientar que ter um título não significa que vai é melhor professor do que as demais. Todas são experientes na atividade que exercem, portanto, não são profissionais novatos, têm experiências solidificadas dentro de uma sala de aula e a metade não tem curso de especialização voltado para a educação especial, o que ajudaria no processo ensino aprendizagem dos alunos deficientes.

Em continuidade às respostas do questionário dos professores regentes, no quadro 12 fizemos uma retrospectiva da vida escolar destes.

Quadro 12: Vida escolar.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Trabalhou com alunos com deficiências (Quais e quantos anos?)	Autismo – 1 ano	Síndrome do X Frágil (1 ano) e Síndrome de Down (1 ano).	Deficiência Mental - 1 ano	Deficiência mental – 1 ano e meio.
Dificuldades em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com DI	Interação com a classe, exposição do conteúdo.	Exposição do conteúdo oral.	Adaptações de material concreto e tempo (ele se cansa rápido).	Exposição do conteúdo.
Faz adaptação curricular	Não	Sim. Com algumas limitações e de forma oral.	Sim. Conceitos essenciais.	Não.
Trabalha com ensino diversificado	Sim.	Sim. Com limitações. Quando o conteúdo exige um raciocínio mais elaborado, ela não consegue.	Sim. As atividades são adequadas ao nível de aprendizagem.	Sim. Com a pasta de comunicação que o aluno tem.
Expectativa com relação à aprendizagem da criança com DI.	O aluno com DI é capaz de aprender tudo, porém dentro do seu limite.	Que ela se sinta feliz e querida por todos e a aprendizagem se efetive de acordo com suas limitações.	“Um dia de cada vez”, pois a educação é percebida no tempo dessa criança.	Bom desenvolvimento em todos os aspectos.
Existência de um método para ensinar crianças com DI. Quais?	Não. Cada criança com DI ou não exige algo diferente, sem enquadrar e um único método.	Método Fônico para alguns.	Não.	Não.
Benefícios da inserção da criança com DI na sala de aula.	Socialização e em seguida a aprendizagem.	Socialização, cooperação e compreensão dos colegas.	Laços afetivos com os colegas e professora, socialização e com menor intensidade o desenvolvimento cognitivo.	Interação social e combate a discriminação.

Inclusão se enquadra nos seus valores quanto à educação?	Sim. Com um mais profissionais capacitados para o atendimento aos alunos com deficiências.	Sim. Direito de frequentar as aulas, ter acesso ao conhecimento.	Sim. Todas as crianças têm condições de frequentar a escola regular.	Sim. Deficiências mais graves deveriam estar na Educação Especial.
Sua escola e sua adequação para receber crianças com DI.	Vasto material de apoio para o professor e aluno, sala de recursos e horário para estudo.	Não há adequação.	Vários atendimentos individualizados e infraestrutura.	Professor de Apoio, material concreto e de informática.
Suas expectativas com relação à criança com DI de sua turma.	Aprendizagem dentro dos seus limites.	Acompanhar a turma com o máximo de rendimento.	Evolução gradativa da aprendizagem.	Maior desenvolvimento na escolarização do aluno.
Aluno com DI e mudanças na rotina de seu trabalho.	Mudanças no atendimento individual mais contínuo.	Planejamento inclusivo.	Sensibilidade, humanização e atividades diferenciadas.	Professor de Apoio para o aluno com DI.
Metas a serem atingidas até o fim do ano.	Reconhecimento das letras e números, diferenciação e reconhecimento das cores primárias.	Mais conhecimento para contribuir com o desenvolvimento da aluna.	Contagem até 10, abstração dos conceitos destes números, conhecimento e identificação das letras do alfabeto.	Desenvolvimento na escolarização dele.
Desenvolvimento de um programa diferenciado com a criança com DI	“O programa não é diferenciado, porém a forma como ele é aplicado é diferenciada”.	Não há.	Sim. Com material concreto.	Não há. Conto com o Professor de Apoio o tempo todo.
Mudanças no seu trabalho a partir da experiência com aluno(a) com DI.	“Aprendi a esperar o tempo de cada aluno respeitando suas potencialidades”.	Dedicação e amor ao próximo.	Olhar mais sensível para a deficiência.	Aquisição de experiência.
Resultados	Socialização e desenvolvimento de habilidades motoras.	Avanço na oralidade, compromisso com as tarefas e segurança no processo de aprendizagem.	Interação social, apropriação da rotina, evolução cognitiva e psicomotora.	Socialização e algumas aprendizagens.
Fatores que dificultaram o seu trabalho.	Falta de conhecimento sobre a DI.	Ansiedade dos pais em querer resultados imediatos.	Problemas pessoais da professora.	Não houve.
Experiência com a inclusão e sua influencia na mudança de valores.	“Sempre acreditei que todas as pessoas são capazes de aprender”.	Não houve mudanças.	“Tornei-me mais amorosa, sensível, cautelosa e uma busca de melhores estratégias para a aprendizagem da criança”.	Não houve mudanças.

Fonte: Questionários das professoras regentes.

Fica claro nas respostas dadas pelas professoras regentes que todas possuem dificuldades para enfrentar a inclusão dos alunos com DI na sala de aula regular. As adaptações curriculares propostas na LDB/96 não são levadas a sério por duas escolas e isto torna o processo de inclusão mais comprometedor, apesar de todas se declararem favoráveis a isto e trabalharem com o ensino diversificado, facilitando além do aluno com deficiência, outros que venham ter dificuldades de escolarização.

Quanto às expectativas com este discente, todas são enfáticas em respeitar suas limitações e se preocuparem com a socialização da criança. Sabemos que inclusão não é integração e nem socialização. Estes princípios devem fazer parte do processo inclusivo, pois sem eles a inclusão não acontecerá. É preciso ter consciência que a criança com DI está na escola regular para ser escolarizada como as demais.

A integração social das pessoas com deficiência passa pela escola, já que sua função não é apenas a de ensinar conteúdos das disciplinas, mas também de participar no estabelecimento dos padrões de convivência social.

Mello em 1997 dizia que:

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como a família ou igreja tenham papel muito importante, é da escola a maior parcela (MELLO, 1997, p. 14).

Enquanto isso, a inclusão escolar prioriza a partir da integração, a efetiva escolarização dos educandos com deficiências no contexto da sala de aula da escola regular, adaptando-se às particularidades de cada um, onde não se aceita discriminação, segregação ou qualquer outra barreira que não favoreça este processo (MANTOAN, 1997).

Os questionários demonstraram que há uma relação dialógica, participativa em que acontece a troca entre os sujeitos que ora aprendem e ora ensinam. No entanto, essa relação na prática observada é pouco visualizada e perceptível. Para Kullo:

O processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo. Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma, diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo [...] (KULLOK, 2002, p. 11).

Para favorecer a aprendizagem dos alunos com DI, aconteceram mudanças diversas e na Escola 4, a única que conta com um professor de Apoio que media todo o processo ensino-

aprendizagem do adolescente. Também podemos verificar que todas as professoras regentes esperam que seus alunos aprendam noções básicas para um início de escolarização, embora na pesquisa, tenhamos alunos de 3º e 4º anos do ensino fundamental. Relatam como dificuldades de conduzir seu trabalho, a falta de conhecimento sobre a DI e a ansiedade por parte dos pais em ver logo seu(a) filho(a) lendo e escrevendo como as outras crianças e de alguma maneira pressionam professores para que isto aconteça. A professora da Escola 4 relatou não ter dificuldade pois ela tem o professor de Apoio na condução do processo de escolarização do aluno em questão. Problemas pessoais relatados pela professora da Escola 3, são de ordem médica, luto, ocasiões que lhe renderam por quase todo o primeiro semestre do ano de 2013, licenças médicas e isto dificultou a continuação do seu trabalho.

3.5.4 Questionário do Professor de Apoio

No ano de 2001 a Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trouxe um dos mais expressivos avanços em relação ao processo de inclusão. Nela dentre outras adaptações necessárias para o efetivo funcionamento do processo inclusivo que foram normatizados, está o serviço de apoio para crianças com deficiências quando se fizer necessário.

Sobre o apoio dado ao alunado através do profissional de apoio, vale destacar, o desenvolvimento de uma ação colaborativa na sala de aula, envolvendo tanto o profissional acima citado, quanto o discente e o professor regente.

O Artigo 58, § 1º e 2º relata que quando for necessário haverá serviço de apoio especializado para atender necessidades peculiares de alunos com deficiências. Assim podemos contar com este serviço para alunos com DI e surdos que necessitam de um intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dentre outras deficiências, auxiliando-os em todas as disciplinas.

A Escola 4 é a única unidade escolar pesquisada que possui este profissional como auxiliar constante na condução do processo de escolarização do adolescente com DI. Desse modo não teremos como fazer um paralelo com outras escolas. A seguir o que o professor de apoio relata no seu questionário

O quadro 13 identifica este profissional e o quadro 14 mostra sua formação acadêmica.

Quadro 13: Identificação.

Sexo	Idade	Categoria funcional	Regime de trabalho
masculino	31 a 35 anos	designado	24 horas

Fonte: questionário do professor de Apoio.

Quadro 14: Formação Acadêmica

Graduação	Instituição	Modalidade	Pós-Graduação
Pedagogia	Universidade	Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)	Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva.

Fonte: questionário do Professor de Apoio.

Sua atuação como professor de apoio na referida escola é de 4 meses até a data da finalização da coleta de dados. Anteriormente foi educador infantil por 9 anos. O seu papel dentro da sala de aula é “auxiliar um aluno com DI no seu aprendizado: na leitura, transcrição, adaptação do conteúdo ministrado pela regente e muitas vezes na explicação de um determinado assunto” (Professor de Apoio).

Não participa do planejamento da professora regente, recebendo-o parcialmente para fazer adaptações nos conteúdos, facilitando assim o aprendizado do aluno. Seu trabalho é baseado no PDI do aluno, com o acompanhamento da família, quando esta é solicitada. Para o acompanhamento dos progressos deste discente, faz registros em relatórios próprios, PDI, através de avaliações e das anotações do caderno dele, dando apoio pedagógico para as professoras da sala regular (professora regente e de educação física) acompanhando-o, dando-lhe suporte e direcionando o trabalho no que se refere ao aluno com deficiência. Nas aulas de Educação Física, auxilia na locomoção do adolescente e na adaptação das brincadeiras e outras atividades desta disciplina.

Ainda descreve que o aluno se relaciona bem com os colegas e profissionais da escola, porém oferece algumas resistências para se adaptar a novas situações, possui personalidade forte, mas é afetuoso, tem momentos de intensa desmotivação, com mais dificuldade em Matemática, pois não consegue se expressar verbalmente.

Perguntado como ele se sente fazendo esta função descreveu: “me sinto como um facilitador do aprendizado e como principal responsável pelo desenvolvimento do ensino e aprendizagem de um aluno com deficiências múltiplas”, e sua importância se dá no acompanhamento e desenvolvimento da escolarização de alunos.

Ainda segundo este profissional, esta função que lhe foi confiada é difícil, mas é imprescindível: “estudo e preparo, visto que cada aluno é único e tem uma limitação

específica. “O Professor de Apoio não deve ser considerado o ‘Salvador da Pátria’, ou seja, ele não deve ser considerado o principal responsável pelo desenvolvimento do aluno e sim um professor que auxilia o trabalho do professor regente” (Professor de Apoio).

Montoan, (2006), defende a inclusão escolar e, dentre outras coisas, critica a presença do professor de apoio. Segundo ela:

[...] essa alternativa constitui mais uma barreira à inclusão, pois é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor responsável pela turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado (MANTOAN, 2006, p. 131).

Nos questionários dos professores regente e de apoio da Escola 4, podemos confirmar que realmente isto está acontecendo na sala de aula. Nos questionários que foram distribuídos, os dois profissionais registram esta afirmação. Em suas respostas, quando perguntado à professora regente, se ter um aluno com DI implicou em mudanças na rotina de trabalho, ela disse que “não, porque ela tem um professor de apoio”. Esta docente delegou grande parte da escolarização do aluno ao profissional que a acompanha diariamente em todas as disciplinas, o que ficou também evidenciado na colocação do professor de apoio quando perguntado o que gostaria de dizer sobre a função que ele exerce, relatado acima.

Devemos ter o cuidado de não dar função para este ou aquele professor na sala de aula regular, é importante e indispensável que os dois trabalhem juntos na construção do aprendizado do aluno com deficiência, sem deixar de lado a tutoria dos colegas, uma vez que estando todos num mesmo ambiente, a linguagem é a mesma e uma orientação dada por aluno tutor pode levar a uma aprendizagem mais significativa e duradoura (Mantoan, 2006).

3.5.5 Questionários das professoras de Educação Física.

A Educação Física faz parte do núcleo comum das disciplinas a serem desenvolvidas na educação básica, portanto obrigatória em todos os níveis de ensino. Nos anos iniciais esta disciplina é ministrada principalmente no aspecto da recreação.

Piccolo enfatiza que:

O principal papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação. Assim, poderá se pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, pode-se enfatizar o papel relevante que a Educação Física tem no processo educativo (PICCOLO, 1993, p. 13).

As escolas pesquisadas possuem duas aulas semanais para cada sala de aula, conforme determinam as grades horárias. Os questionários foram respondidos pelas quatro professoras das escolas pesquisadas, como mostram os quadros 15 e 16.

Quadro 15: Identificação

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Sexo	feminino	feminino	feminino	feminino
Idade	de 30 a 39 anos	de 40 a 49 anos	de 20 a 29 anos	de 50 a 59 anos
Habilitações	licenciatura	licenciatura e bacharelado	licenciatura e bacharelado	licenciatura
Especialização em Educação Especial	sim	não	não	não
Tempo de atuação no magistério	5 anos	19 anos	3 anos	15 anos

Fonte: questionários dos professores de Educação Física.

O quadro nos mostra profissionais de idades diversas e com tempo na docência também bastante variado. Todas têm licenciatura, o que lhes dá o direito de exercer a docência na disciplina em questão. Também ficou evidenciado que a preocupação com a educação especial ainda não é marcante, uma vez que somente a professora da Escola 1 tem esse diferencial.

Quadro 16: Vida Escolar

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Deficiências com as quais já trabalhou	Surdez, paralisia cerebral, síndrome de Down (6 anos)	Síndrome de Down (2 anos)	Surdo/mudo, Autista e Distrofia muscular (1 ano).	Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e PC Misto (3 anos)
Dificuldades em conduzir o processo de escolarização	Interação com a classe, explicação das atividades e disciplina.	Disciplina porque a aluna é muito agitada.	Disciplina.	Interação com a classe (competições e dança de quadrilha), exposição do conteúdo devido ao seu entendimento e adaptação da atividade para o aluno.
Adaptação curricular	Sim	Sim com o método da repetição.	Não.	Não. O aluno executa de acordo com a sua capacidade.

Ensino diversificado	Sim	Sim	Sim. Objetivos que também atendem os alunos deficientes.	Sim. A variação dos exercícios possibilita a interação.
Expectativa em relação à aprendizagem do sujeito da pesquisa	Socialização	A dificuldade com a coordenação motora não favorece os exercícios físicos.	Interação com a turma.	Socialização na escola e na vida.
Método para ensinar crianças com DI	Desde que seja aplicado com professores e locais especializados	Demonstração seguida de várias repetições da criança.	Adaptações possíveis nas atividades físicas.	Não.
Benefícios que a inserção da criança com DI na sala de aula	Socialização	Interação de todos, através da solidariedade, compreensão com a deficiência.	Socialização.	O professor também pode aprender com o aluno incluído.
Escola regular e atendimento a alunos sem distinção	A escola e professores não estão preparados.	Alguns casos devido à especificidade do problema não são possíveis.	A inclusão é um processo inerente à educação e deve acontecer em qualquer escola regular.	Com o acompanhamento de um Professor de Apoio.
Adequação da escola a inclusão escolar	Não está adequada.	Não. Não há professores preparados academicamente para isso.	Sim. O aluno é acompanhado por estagiárias (Pedagogia e Educação Física) e por uma equipe de psicólogos.	Sim. Oferecendo o Professor de Apoio
Expectativas quanto ao aluno incluído	Socialização	Interação com a turma, mesmo com suas limitações.	Interação com os alunos e a compreensão dos objetivos da aula.	Interação com a sociedade.
Mudanças na rotina de trabalho	Sim. Mais atenção com aluna.	Maior atenção com a aluna.	Adequações das atividades e o contato direto com o aluno.	Nenhuma.
Metas até o fim do ano	Maior participação do aluno nas atividades práticas.	Desenvolvimento das habilidades conquistadas (pegada de bola, corrida, quicar a bola).	Interação com colegas e professores, ampliação de sua capacidade intelectual.	Realização das aulas com prazer e percepção do aluno que ele é capaz de realizar todas as atividades propostas.
Programa diferenciado com o aluno DI	Não. Só algumas adaptações.	Não. Trabalho a turma toda.	Variação de atividades devido a grande dificuldade de concentração e atividades individuais.	Não.
Mudanças no seu trabalho com a experiência deste aluno	Nenhuma.	Não.	Não.	Percepção da capacidade do professor em trabalhar com a deficiência.

Resultados até o momento	Melhora na participação do aluno com DI nas aulas.	Felicidade da família e interação com parte dos colegas.	Estar mais próxima do aluno, compreensão de suas limitações e trabalho mais de perto.	Interação, socialização.
Dificuldade no trabalho	Falta de concentração do aluno.	Não.	O atendimento individual devido às características da deficiência.	Não. Tenho a companhia do Professor de Apoio.
Experiência da inclusão e mudança de algum valor pessoal	Não houve mudanças.	Não.	Sim. Os desafios mudam concepções e valores.	Reconhecimento do potencial de crianças com deficiências e que merecem ser felizes.

Fonte: Questionários dos professores de Educação Física.

As respostas dos questionários nos evidenciam que este profissional escolar não tem um trabalho interligado com a professora regente. Ele trabalha direcionando suas atividades de acordo com os objetivos propostos pela disciplina, sem um planejamento unificado. O manejo de sala de aula ficou evidente que é o que mais preocupa o professor de Educação Física, devido ao espaço em que a turma se encontra, sempre em lugares amplos em que os alunos se dispersam. A professora da Escola 4 não se queixou desta dificuldade, pois ela tem o acompanhamento do Professor de Apoio em todas as aulas, devido à grande dificuldade de caminhar que o adolescente possui.

Por outro lado o que nos chama a atenção é que todos os docentes deste componente curricular querem e almejam é que os alunos se socializem e interajam, mesmo que não tenham a interação da turma toda como acontece com a aluna da Escola 4, impondo barreiras para os alunos com deficiências serem escolarizados. A estas chamamos de Barreiras Atitudinais.

Amaral conceitua Barreiras Atitudinais;

[...] são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais (AMARAL, 1998, p. 17).

Assim as atitudes fundamentam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação. Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência.

3.5.6 Questionário dos professores de Arte.

Sabe-se que a Arte é importante para o desenvolvimento da criança e contribui inclusive para aguçar os sentidos, as capacidades motoras, cognitivas, imaginativas, emotivas e de sociabilidade.

Atualmente o ensino de Artes está voltado para as linguagens de Dança, Teatro, Artes Visuais e Música. Esta última deverá ser ministrada com profissional com formação na área.

A disciplina de Arte é oferecida pelas escolas participantes da pesquisa, mas temos apenas 2 questionários que foram respondidos. A Escola 4 oferece este componente curricular, mas é a professora regente a responsável por ele sem a habilitação específica para exercer esta atividade e a professora da Escola 1 não se dispôs a participar da pesquisa como foi mencionado anteriormente.

No quadro 17 identificamos estes professores.

Quadro 17: Identificação dos professores de Arte.

	Escola 2	Escola 3
Sexo	feminino	feminino
Idade	40 a 49 anos	30 a 39 anos
Habilitações	Bacharelado	Licenciatura, Bacharelado e Mestrado
Especialização em Educação Especial	Não	Não
Tempo de atuação no magistério	27 anos	15 anos

Fonte: Questionários dos professores de Arte.

A vida escolar destes profissionais está no quadro 18 a seguir.

Quadro 18: Vida escolar.

	Escola 2	Escola 3
Trabalhou com alunos com deficiências (Quais e quantos anos?)	Síndrome de Down, deficiente auditivo e deficiente físico (10 anos)	Física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas (6 anos).
Dificuldades em conduzir o processo ensino-aprendizagem.	Interação com a classe, exposição do conteúdo e disciplina do aluno.	Nenhuma. É preciso esforço, paciência, cuidados e planejamento.
Adaptação curricular	Programação de mais atividades para o aluno com DI.	O conteúdo e as atividades são alterados de acordo com as características do aluno.
Ensino diversificado	Não	Sim com várias tarefas onde todos possam desenvolver suas habilidades.
Expectativa em relação à aprendizagem da criança com DI.	Coordenação motora e aquisição de habilidades diversas.	Interação e aprendizado na proporção de suas limitações.
Método para ensinar crianças com DI.	Atenção especial, acompanhamento e repetição.	Não. Existem estratégias que cada professor vai criando.

Benefícios na sala de aula com a inserção do aluno com DI.	Socialização.	Socialização e interação com a turma.
Escola regular e o atendimento a crianças sem distinção de deficiências.	Prejuízo para as outras crianças e o atraso da criança com deficiência.	A escola regular deve atender a todos sem distinção, mas com acompanhamento fora da escola também.
Adequação de sua escola no atendimento às crianças com deficiências.	Não está. Não há espaço físico apropriado às deficiências e profissional capacitado.	Parcialmente adequada. Deixa a desejar: estrutura física, professores sem preparação, AEE e profissional para ajudar o professor de sala de aula.
Expectativas com relação à aluna com DI.	Aproveitamento de acordo com seu tempo e limite.	Envolvimento com as atividades propostas e execução.
Aluno com deficiência e mudança de rotina.	Sim.	No início sim. Depois o processo ficou natural.
Metas a serem atingidas até o final do ano.	Conseguir montar uma Mostra de Arte, com todos os trabalhos, incluindo os da criança com DI.	Penso no processo dia-a-dia. O resultado seja qual for, terá valido a pena.
Desenvolvimento de algum programa diferenciado com o aluno com DI.	Sim. Oferecendo opções para um trabalho de arte mais interativo.	Não.
Experiência de ter aluno com DI e mudança no seu trabalho na sala de aula.	Conhecimento dos problemas que envolvem os níveis de aprendizado: leituras, projetos diferenciados, forma de tratamento, respeito, critérios diferentes de avaliação.	Paciência, flexibilidade, busca de múltiplas possibilidades e estratégias, valorização do que é simples.
Resultados do trabalho de inclusão	Socialização.	“Caminhando”. É necessária predisposição coletiva para se alcançar resultados.
Dificuldade no seu trabalho	Apoio de um profissional para atuar junto à professora no atendimento à criança com deficiência.	Não.
Experiência da inclusão e mudanças de valores.	Valorização de cidadania e respeito às diferenças.	Afetividade, ver o próprio trabalho de outra maneira, criatividade para ensinar, valorização do outro sem necessidade de entendê-lo.

Fonte: Questionários das professoras de Arte.

A Arte é uma disciplina obrigatória em todos os níveis do ensino fundamental, anos iniciais, descrita na LDB/96. A arte pode favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania de crianças e jovens que se educam nas escolas, contribuindo para a aquisição de competências culturais e sociais no mundo no qual estão inseridos (FERRAZ; FUSARI, 2009).

O ensino de Arte trata de relacionar sentimentos, trabalhar aspectos psicomotores e cognitivos, planejar e implementar projetos criativos e se engajar emocionalmente neles, num permanente processo reflexivo. Os conteúdos de Arte nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental são propostos com base em três eixos norteadores: apreciação, produção e reflexão.

Delineando as respostas dadas pelas participantes da pesquisa, ficou evidente que as professoras se preocupam em trabalhar dentro de uma proposta de inclusão. Porém a professora da Escola 2, declara: **“penso que muitas vezes, ao incluir uma criança deficiente, prejudicamos as outras, pois ela não consegue acompanhar as atividades propostas e sempre temos que fazer adaptações que não seriam necessárias se a criança especial estivesse numa turma com outras crianças com as mesmas dificuldades”** (grifo nosso).

Em outro questionamento ela reforça: **“seria mais proveitoso para a criança (deficiente) se ela convivesse com outras crianças que também tenham as mesmas limitações, onde as limitações não fossem barreiras e sim degraus para alcançar os objetivos da aprendizagem”** (grifo nosso).

A inclusão é pensada como uma proposta para que todos aprendam, onde professores e alunos conseguem fazer o seu papel como autores do conhecimento, numa atmosfera de amor, parceria, solidariedade, entrosamento de todos que compõem a sala de aula regular. Que isso não seja confundido com idealismo, mas se houver todos estes fatores, certamente a escola inclusiva terá acontecido. O professor é um direcionador da aprendizagem, fazendo as reais adaptações ao aluno com deficiência, sem perder o foco nos demais alunos, uma vez que são aptos a se desenvolverem com mais autonomia. Sabemos que muitos professores não estão preparados e se perdem quando precisam atuar nesse contexto.

A falta de material específico e profissional de apoio também são dificuldades encontradas na construção da aprendizagem da criança com deficiência, fazendo com que alunos e professores se percam neste processo.

Em outra instituição, a professora da Escola 3 tem uma gama de profissionais que dão todo apoio pedagógico, psicológico para professores e aluno com deficiência. Eles estão sempre intervindo quando necessário numa perspectiva de inclusão. Valorizam a afetividade como coadjuvantes neste processo, atribuindo diferentes sentidos ao saber e à construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (1991), a plasticidade do funcionamento humano e a qualidade das experiências concretas proporcionadas pelo grupo social permitem avanços na formação individual, inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência.

3.5.7 Questionário da professora de Educação Cristã.

Conforme mencionado anteriormente, teremos um só questionário respondido pela professora da Escola 2, uma vez que a professora da Escola 1 não se dispôs a participar da pesquisa, a docente da Escola 4 se encontra de licença médica e a escola não pode contratar outra para atuar em seu lugar e na Escola 3 não existe este profissional, apesar de ser uma disciplina obrigatória pela legislação brasileira de educação. Vejamos como esta professora vê esta disciplina atrelada à inclusão da criança com DI em suas aulas. O quadro 19 a seguir vão nos orientar a respeito.

Quadro 19: Identificação

	Sexo	Idade	Habilitações	Especialização em Educação Especial	Tempo de atuação no magistério
Escola 2	feminino	De 50 a 59 anos	Bacharelado	Não	25 anos

Fonte: Questionário da professora de Educação Cristã.

A Escola 2 é uma escola confessional. Assim sendo ela baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico (MENESES; SANTOS, 2002).

A professora citada já trabalhou com alunos diagnosticados em Síndrome de Down e do X Frágil em 4 anos de docência. Relatou não ter problemas ou dificuldades em conduzir o processo ensino-aprendizagem da aluna, não faz adaptações curriculares e nem com ensino diversificado, utilizando dos mesmos recursos aplicados aos demais alunos e mudando somente os recursos didáticos nas aulas para toda a turma.

Perguntada sobre sua expectativa em relação à aprendizagem da criança deficiente em sua sala de aula, ela relatou: **“que a criança compreenda e aplique os princípios bíblicos em sua vida”** (grifo nosso). Em relação aos benefícios da inserção desta criança na sala de aula, destacou que é o convívio com as demais crianças e que a escola regular deve atender alunos com deficiências, desde que estejam preparadas e sua escola ainda não está.

Com relação a ter um aluno com DI na sala de aula, isto não interferiu em nada na sua maneira de agir de sala de aula. As expectativas tidas para com este discente é que ela possa acompanhar as atividades dadas em sala de aula e deseja que **“ela entenda o amor de Jesus para com ela”** (palavras da professora e grifo nosso).

Finalizando, ela relata que não houve nenhum fator que dificultasse o seu trabalho e os resultados obtidos são de socialização e os valores e princípios de vida são indispensáveis ao ser humano.

Os argumentos deixados por esta professora nos mostram que os objetivos centrais de suas aula são os indicados pela escola. Ela professa somente a fé que é própria desta escola confessional, doutrinando. A escola em questão também conta com um departamento chamado “Capelania” exercida por um profissional da religião à qual a escola pertence e que faz o amparo religioso, ético e moral dos alunos. Quanto à aprendizagem de sala de aula, essa é delegada para os responsáveis de fato pelos conteúdos regulares.

A Educação Religiosa nas escolas é considerada uma área do conhecimento, portanto possui um conteúdo fundamental para trabalhar o fenômeno religioso e os valores éticos da sociedade, levando em consideração que o ser humano tem sua religiosidade, sua religião. Portanto é necessário entender sua prática docente (PCN Ensino Religioso, 1996).

3.5.8 Questionários de outros profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem

Como ficou evidente anteriormente no quadro 3, as escolas pesquisadas possuem uma variedade de profissionais que também têm como meta a aprendizagem dos conteúdos regulares da sala de aula, com exceção da Escola 4 que tem uma carência até mesmo nas disciplinas obrigatórias. Assim a Escola 3 tem uma professora de Linguagem e Literatura que também não se dispôs a participar da pesquisa. As Escolas 2 e 3 possuem professores de diferentes disciplinas que também são avaliativas, portanto serão desmembradas para as devidas discussões.

3.5.8.1 Escola 2

Esta escola possui na sua grade curricular as disciplinas de Inglês e Música como componentes na parte diversificada. Estas são ministradas em horários de 50 minutos, uma

vez por semana e tem caráter avaliativo, sujeito a reprovação. Os quadros 20 e 21 nos mostra o que pensam e agem estas professoras.

Quadro 20: Identificação das professoras

	Professora de Inglês	Professora de Música
Sexo	feminino	feminino
Idade	de 40 a 49 anos	de 30 a 39 anos
Habilitação	licenciatura	licenciatura
Especialização em Educação Especial	Não	Não
Tempo de atuação no magistério	21 anos	21 anos

Fonte: questionários das professoras.

Constatamos que estes dois conteúdos possuem profissionais experientes na docência, são licenciadas e a professora de Música estagiou numa escola especial.

Quadro 21: Vida Escolar.

	Professora de Inglês	Professora de Música
Trabalhou com alunos com deficiências (Quais e quantos anos?)	Deficientes visuais e mentais (5 anos).	Intelectual, visual, Síndrome de Down e Paralisia Cerebral (4 anos).
Dificuldades em conduzir o processo ensino-aprendizagem.	Não há.	Exposição do conteúdo.
Adaptação curricular	Não.	Às vezes, considerando suas limitações físicas e intelectuais.
Ensino diversificado	Não	Às vezes.
Expectativa em relação à aprendizagem da criança com DI.	Depende de cada aluno.	Socialização e aprendizagem de parte do conteúdo.
Método para ensinar crianças com DI.	Nunca pensou a respeito.	Sim. Depende da deficiência.
Benefícios na sala de aula com a inserção do aluno com DI.	Não há benefícios.	Socialização e aprendizagem de parte do conteúdo.
Escola regular e o atendimento a crianças sem distinção de deficiências.	A educação é para todos.	Monitores para auxiliar o professor nas questões disciplinares, cuidados especiais especialmente alimentação e higienização e na aprendizagem de conteúdos.
Adequação de sua escola no atendimento às crianças com deficiências.	Não sei. Desconhece as necessidades específicas de cada uma delas.	Em fase de adequação. Contratação de monitores para auxiliar o professor em todas as questões.
Expectativas com relação à aluna com DI.	Participação das aulas.	Envolvimento e maior aprendizagem.
Aluno com deficiência e mudança de rotina.	Não.	Sim. Tumultos na sala de aula em face de dar mais atenção à criança com deficiência.
Metas a serem atingidas até o final do ano.	Vê-la falando inglês.	Desenvolvimento rítmico, melódico e o uso da flauta como forma de expressão.

Desenvolvimento de algum programa diferenciado com o aluno com DI.	Não mas acho necessário.	Sim. Ela não deve ser educada como os demais, pois tem diferenças, habilidades e limitações específicas.
Experiência de ter aluno com DI e mudança no seu trabalho na sala de aula.	Sim. Paciência.	Sim. Executando um trabalho duplo com atenção a duas situações diferentes.
Resultados do trabalho de inclusão	Sem comentários.	Socialização.
Dificuldade no seu trabalho	A falta de um auxiliar na sala de aula.	Não.
Experiência da inclusão e mudanças de valores.	Algumas pessoas não desistem diante das dificuldades.	Não.

Fonte: Questionários dos professores de Inglês e de Música.

Os dados acima nos mostram que a inclusão ainda não é bem aceita por professores. A docente que leciona Inglês tem um pensamento bastante forte com relação a isto. Diz claramente que não há benefícios para a classe quanto à presença de uma aluna com DI, não produz material diferenciado para beneficiar a inclusão, não dá atenção às particularidades desta criança: as crianças com DI **“aparecem nas minhas aulas e são tratadas como os outros”** e quanto à sua meta a ser atingida até o fim do ano é: **“vê-la falando inglês mais e mais”** (grifos nosso).

Ora, esta criança como as demais estão em uma sala de aula regular cursando o 2º ano do ensino fundamental. Estão ainda sendo alfabetizadas e, portanto sabe-se que a importância deste ciclo é aprender a língua materna e os demais conteúdos que vão dar subsídios para os anos seguintes. Isto não significa que não deva introduzir disciplinas opcionais na grade curricular, mas que faça isto com cautela de modo que não prejudique a escolarização.

A educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas como parte do sistema regular. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor (SANT’ANA, 2005; GLAT & FERNANDES, 2005).

Apesar dos avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Para tanto, é importante que eles compreendam o contexto sócio histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disto, que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (LIMA, 2002, p.122).

Por outro lado, a professora de Música se preocupa com adaptações em sua aula para que a aluna possa absorver melhor seus ensinamentos, almeja um profissional que ela chama de monitora para que possa desenvolver um melhor trabalho com a criança e lhe dá maior atenção embora reclame que quando isso acontece, a classe fica tumultuada, tornando quase impossível trabalhar com a classe toda e a aluna com deficiência individualmente.

Em outro questionário desta escola relatado pela professora de Educação Física, descrito anteriormente, ficou bem claro que parte da turma não socializa com a aluna. Seria importante e necessário fazer um trabalho com a classe, colocando para a turma os direitos da pessoa com deficiência quanto à escolarização em escolas regulares, que a manutenção de estigmas e de ações de marginalização em relação às pessoas com deficiência que estão presentes no cotidiano da escola possam ser melhoradas a cada dia. Estas barreiras nem sempre são intencionais ou percebidas. Por assim dizer, o maior problema delas está em não as removermos, assim que são detectadas e isto é também o papel da escola (CARVALHO, 2007).

3.5.8.2 Escola 3

A unidade escolar denominada aqui de Escola 3 possui muitos profissionais docentes que ministram aulas para os anos iniciais do ensino fundamental e possuem em sua grade curricular, disciplinas bem diversificadas e algumas de difícil compreensão. São elas: Brinquedoteca, Psicologia Escolar e Filosofia Escolar, com horários semanais de 50 minutos e com avaliações regulares e passíveis de reprovação. Os quadros 22 e 23 que se seguem, caracterizam estes professores e os registros que elas deixaram em seus questionários.

Quadro 22: Identificação dos profissionais

	Filosofia	Psicologia Escolar	Brinquedoteca
Sexo	masculino	feminino	feminino
Idade	de 30 a 39 anos	de 20 a 29 anos	de 40 a 49 anos
Habilitação	Bacharelado e licenciatura	Mestrado	Doutorado
Especialização em Educação Especial	Não	Não	Não
Tempo de atuação no magistério	Recém-contratado	1 ano e 4 meses	20 anos

Fonte: Questionários dos professores.

Como acontece na Escola 4, esta unidade escolar também possui no seu quadro de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental um professor do sexo masculino. Quando deparamos com um professor lidando com crianças pequenas, temos às vezes a impressão que ele está fora do seu lugar. Mas estudos comprovam que como as alunas se espelham muito em suas professoras, os alunos também se sentem privilegiados por terem na sala de aula um referencial masculino, aumentando a alta estima destes e melhorando até nas notas de avaliações (CARDOSO, 2009).

Quadro 23: Vida Escolar.

	Filosofia	Psicologia Escolar	Brinquedoteca
Trabalhou com alunos com deficiências (Quais e quantos anos?)	Não	Sim. Deficiência Intelectual (1 ano).	Sim. Síndrome de Down (1 ano).
Dificuldades em conduzir o processo ensino-aprendizagem	Exposição do conteúdo e um pouco de indisciplina do aluno.	Exposição do conteúdo e disciplina do aluno.	Não.
Adaptação curricular	Ainda não foi feito. A estagiária que faz.	Não.	Não
Ensino diversificado	Trabalhando filosofia inevitavelmente trabalha alfabetização	Não.	Não.
Expectativa em relação à aprendizagem da criança com DI	Ainda é pequena, apesar dos esforços de todos.	Desenvolvimento para socialização e autonomia.	Não sei precisar.
Método para ensinar crianças com DI.	Desconheço.	Todos os métodos podem ser válidos, desde que considerem as necessidades de cada um.	Desconheço.
Benefícios na sala de aula com a inserção do aluno com DI.	O da convivência apenas.	Obtenção do direito à educação para todos e a mudança cultural da convivência com o deficiente.	Desconheço.
Escola regular e o atendimento a crianças sem distinção de deficiências.	Sou a favor da inclusão, mas não como ocorre hoje, totalmente deficitária.	Sim, desde que haja parcerias com instituições de saúde e educação para alguns casos.	Todas as crianças têm direito à educação pública de qualidade.
Adequação de sua escola no atendimento às crianças com deficiências.	Não. Os alunos recebem acompanhamento individual, mas os professores não possuem preparação.	Sim. Com profissionais da área da Educação Especial orientando o trabalho docente, mas a arquitetônica ainda precisa ser feita.	Desconheço.
Expectativas com relação à aluna com DI.	Melhorou o relacionamento, mas não terá como aprender tudo que lhe é transmitido.	Socialização e autonomia.	Nenhuma.
Aluno com deficiência e mudança de rotina.	Trabalhar com os conteúdos de forma mais lenta, direcionando a fala para a criança.	Buscar maneiras de apresentar os conteúdos e atividades adequadas.	Preparação com vários cursos.

Metas a serem atingidas até o final do ano.	Preparar atividades que o acalme.	Desenvolvimento acadêmico para progressão no 2º ano.	Nenhuma. Sou responsável pelo espaço do Brincar.
Desenvolvimento de algum programa diferenciado com o aluno com DI.	Atividades diferenciadas.	O currículo deve ser o mesmo com formas de apresentações adequadas.	Nenhum.
Experiência de ter aluno com DI e mudança no seu trabalho na sala de aula.	Sensibilidade às dificuldades dos outros.	Valorização da inclusão como forma de propiciar o desenvolvimento de todos: alunos e corpo docente.	Todo trabalho é uma experiência nova.
Resultados do trabalho de inclusão	Muita pesquisa para percorrer um longo trajeto.	Mudança cultural na escola, maior autonomia e socialização do aluno.	Não sei informar.
Dificuldade no seu trabalho	De escrita e leitura e de prender a atenção do aluno.	Preparação acadêmica para trabalhar com pessoas com deficiências.	Nenhum.
Experiência da inclusão e mudanças de valores.	Sensibilidade à dor e às dificuldades do outro.	Hoje acredito que a aprendizagem é possível para todos.	Nenhuma.

Fonte: Questionários dos professores.

Constatamos nesta coleta de dados que os professores de Filosofia e Psicologia Escolar estão comungando um mesmo desafio e tentando melhorar a socialização e a autonomia da criança. Declaram serem a favor da inclusão, mas com restrições, como auxílio de outros profissionais. Ambos não acreditam em grandes progressos do discente.

O professor de Filosofia tem uma preocupação repetida vezes relatadas em seu questionário, com atividades que possam fazer com que o aluno se “acalme”, uma vez que ele é inquieto e provoca indisciplina na sala de aula, apesar de uma estagiária estar todo o tempo com ele. A dificuldade da leitura e escrita também dificulta atividades escolares.

A professora de Psicologia Escolar fala em mudanças culturais para o acolhimento da criança com DI na sala de aula regular com acompanhamento de um profissional mais especializado dando suporte ao trabalho dos professores. Também se preocupa com a preparação de professores para a tarefa de escolarização de crianças com DI no espaço onde todos possam conviver e ser educados.

Maior destaque nestes profissionais educacionais ficou com a professora de Brinquedoteca, com respostas evasivas, restringindo-se apenas em palavras soltas e sem critério científico. É o profissional da educação dentre todos os pesquisados, com maior nível de instrução escolar e, no entanto, deixou a maioria das respostas sem conteúdo significativo.

Sendo uma aula lúdica por excelência, a brincadeira é uma atividade voluntária e consciente, uma forma de atividade social infantil onde a característica é a imaginação os e diversos significados da vida, favorece uma ocasião educativa única para a criança. Sendo

assim, é através da brincadeira que a criança representa o discurso externo e o interioriza construindo o seu próprio pensamento, desenvolvendo assim suas potencialidades.

A brinquedoteca escolar é um espaço criado para que a criança possa brincar livremente, um espaço em que a criança se sinta respeitada, que possa manusear o brinquedo à sua maneira e pelo tempo que desejar (PINTO, 2003). Assim cabe ao professor planejar o tempo escolar dedicado à brinquedoteca de acordo com os interesses de cada turma.

Além de favorecer o desenvolvimento da criança, o tempo em que ela brinca, na brinquedoteca escolar, também pode ser um tempo valioso para o professor observar o grau de interação e desenvolvimento de cada criança.

Neste sentido a brinquedoteca assume uma grande responsabilidade, pois é um espaço onde a criança passa a vivenciar situações do seu cotidiano e a criar e desenvolver sua própria personalidade, valores, ética e atitudes diante de outras crianças (CUNHA, 2010).

Cunha (2001) afirma que,

[...] a brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira, [...] aonde a criança (e os adultos) vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de potencialidades e necessidades lúdicas”. E ainda, “muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem expressão da criatividade”. Desta forma, a autora disserta que a brinquedoteca propicia a construção do saber, sendo uma “deliciosa aventura, na qual a busca pelo saber é espontânea e prazerosa (CUNHA, 2010, p.15 e 16).

Para tanto, ressalto aqui a importância deste conteúdo pedagógico para o desenvolvimento intelectual do aluno com DI. Ele necessita de ações práticas e lúdicas para aumentar seu vocabulário verbal e sensorial, uma vez que ele verbaliza pouco e com dificuldade para ser entendido. A professora no horário semanal com este aluno e através de observações durante o brincar pode detectar dificuldades de todas as formas e juntamente com a professora regente, que é a mais presente na escolarização dos alunos, podem ajudar a solucionar problemas que beneficiam a aprendizagem do aluno deficiente.

3.5.9 Questionários dos professores de AEE.

Segundo a LDB/96, toda criança com deficiência tem o direito garantido de ter um atendimento individualizado na escola em que estuda ou em outra preparada para este fim. As salas de Recursos Multifuncionais funcionam no contra turno da unidade, integradas ao

Atendimento Educacional Especializado (AEE), são desenvolvidas funções e atividades que auxiliam no aprendizado do aluno. As ações se integram aos compromissos do Projeto Político Pedagógico da Escola. A Escola 1 tem também paralelamente a este atendimento uma professora de Arteterapia que ajuda as crianças na comunicação de suas ideias, utilizando a linguagem artística como base da comunicação aluno-professor.

Nos quadros a seguir vamos conhecer como as docentes pensam e agem em suas atividades. A Escola 2 não possui este profissional e a Escola 4 por ser uma unidade estadual, também não tem este profissional (somente determinadas escolas estaduais têm este atendimento), por isso encaminhou o aluno para uma que tenha este atendimento, neste caso é a Escola Estadual Novo Horizonte, que dá o suporte pedagógico, relatado pela diretora no seu questionário e descrito no quadro 5. No entanto, a família não tem condições de fazer o deslocamento e assim, o adolescente fica sem o AEE.

Quadro 24: Identificação das professoras.

	Escola 1 (AEE)	Escola 1 (Arteterapia)	Escola 3
Sexo	feminino	feminino	feminino
Idade	36 a 40 anos	41 a 45 anos	36 a 40 anos
Categoria funcional	efetivo	efetivo	efetivo
Regime de trabalho	40 horas	40 horas	40 horas

Fonte: Questionários das professoras.

Neste quadro, fica claro que todas as docentes possuem um vínculo com a escola em que trabalham, têm uma carga horária de trabalho que demonstra estar na escola em tempo integral e podem assim desenvolver um trabalho coeso.

Quadro 25: Formação Acadêmica e experiência profissional

	Escola 1 (AEE)	Escola 1 (Arteterapia)	Escola 3
Graduação	Pedagogia- licenciatura plena (UNOPAR)	Educação Artística e Artes Plásticas – licenciatura plena. (UFU).	Pedagogia (UFU)
Pós-graduação	Especialização: Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva	Especialização: Prevenção e Intervenção Psicológica no Fracasso Escolar e Arte terapia.	Mestrado em Educação.
Experiências como profissional da educação	Professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental	Arterapeuta, professora regente e de Arte.	Atendimento pedagógico a alunos com baixa visão e cegueira e Docência no Ensino Superior.

Níveis de atuação	1º ao 5º anos do ensino fundamental (10 anos). Educação Infantil (3 anos).	Educação Infantil (4 anos), ensino fundamental I (21 anos) e ensino fundamental II (11 anos).	Educação Infantil a Ensino Médio (8 anos), Ensino Superior (6 anos) e Especialização (6 anos).
--------------------------	---	---	--

Fonte: Questionários das professoras de AEE e Arteterapia.

Constatamos que as escolas pesquisadas que têm o AEE, possuem profissionais com cursos voltados para este atendimento e também experiência nos anos fundamentais o que ajuda muito nos atendimentos, pois já passaram pela experiência de serem professoras regentes e sabem como é o processo de escolarização dentro da sala de aula.

No quadro abaixo, teremos as respostas do questionário somente das professoras do AEE, uma vez que as questões direcionadas à docente de Arterapia foram outras.

3.5.9.1 Atuação dos professores de AEE

Quadro 26: Atuação dos professores de AEE.

	Escola 1	Escola 3
Tempo no AEE e na Sala de Recursos	2 meses	Desde 2011.
Mudanças ocorridas na sala de recursos e no atendimento	Não atuava anteriormente no AEE.	Recursos didáticos específicos para cada aluno, sala de recursos Multifuncional como espaço de pesquisa para os estagiários que também acompanham os alunos com deficiência com cronograma de estudo.
Participação no PPP	Discussão da proposta dentro do espaço educacional, propondo mudanças.	Colocação de alguns aspectos relacionados ao AEE e à Sala de Recursos Multifuncional.
Elaboração do plano de trabalho	É feito pensado no conteúdo e como ele atingirá cada aluno.	Partindo do PDI, os atendimentos são planejados a partir da demanda do professor e aluno, ressaltando que não é um trabalho de reforço escolar.
Planejamento com o professor regente.	O AEE tem como objetivo oferecer ajuda sem planejamento conjunto, mas com a assistência da supervisora pedagógica que faz a “ponte” entre as partes.	Semanalmente com os professores de Educação Infantil e Alfabetização inicial e com os outros ciclos e EJA, disponibilizamos na carga horária normal horas para ação/planejamento.
Aluno foco da pesquisa e plano de atendimento	PDI	PDI individualizado e diferenciado.
Acompanhamento por parte da família	Através de diálogos, troca de informações de ambas as partes e reuniões.	Reuniões, conversas informais, orientações sobre busca de informações sobre diferentes aspectos da criança: reforço escolar, aspectos médicos, etc.

Desenvolvimento social, afetivo, emocional e cognitivo da criança.	Bastante sociável, alegre e confiante no que realiza e está progredindo em tudo.	Avanços na questão de ordem, estabelecimento de vínculos com os pares de colegas em sala, participa de alguns contextos sociais do ambiente escolar, reconhecimentos de letras, memorização, autonomia e segurança.
Acompanhamento dos progressos da criança.	Relatórios e PDI.	É feito trimestralmente pelo professor regente como pela área da Educação Especial.
AEE e apoio pedagógico à professora regente	Trocamos informações de como lidar com a criança, melhor lugar na sala de aula, suas potencialidades.	Professores regentes tem seus horários de planejamento individual com o AEE.
Planejamento do AEE	Atividades que busquem adaptações à aluna, atividades desafiadoras com equilíbrio e ações sucessivas buscando níveis mais elevados de desenvolvimento.	Utilizações de ações pedagógicas privilegiando a partilha, a interação, identificação do déficit apresentado pelo aluno organizando as atividades do mais simples para o mais complexo e atividades que busquem adaptações à aluna, atividades desafiadoras com equilíbrio e ações sucessivas buscando níveis mais elevados de desenvolvimento.
Outras considerações	Compreensão dos conhecimentos da criança, oferecendo organização de aprendizagem que esteja adiante do desenvolvimento, com objetivos claros.	A criança sujeito da pesquisa tem comprometimento intelectual e de saúde importantes. Esta começando a adquirir segurança e autonomia.

Legenda: EJA – Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Questionários das professoras de AEE.

Percebemos que o AEE presta uma ajuda valiosa para os professores e alunos incluídos no que tange a estreitar relacionamentos, valorizar os vínculos com seus pares como mesmo disse a professora que desempenha esta função na Escola 3 e até alertar a família no assessoramento dos encaminhamentos de saúde e melhoria no avanço da escolarização. O AEE ajuda a quebrar, ainda, as barreiras de linguagem e de comunicação por meio do ensino de códigos, de línguas e de outros recursos.

Um diferencial descrito pela professora da Escola 1 é que faz com que a aluna descubra suas potencialidades. Ela diz: “**...gosta muito de cantar, ama microfone... damos informações à professora regente para ajudar no planejamento de atividades que possam ser executadas através da música e com este recurso**” (grifo da professora de AEE).

A Escola 3 nos mostrou que tem um planejamento mais dinâmico e efetivo com todos os professores envolvidos com o aluno incluído. O AEE é muito dinâmico, com atividades que ajudam a formar também a personalidade do aluno com o acompanhamento dos pais e dos outros professores do mesmo. Com este atendimento personalizado, ele sente cada vez

mais incluído na sala de aula regular. Importante destacar como disse esta docente, que o AEE não é reforço de conteúdo.

O atendimento ao aluno sujeito da pesquisa acontece duas vezes por semana na sala de recursos multifuncional, que tem como foco o desenvolvimento global do aluno. Há espaços para todas as informações de que ele precisa e além da especialista há psicólogas que dão apoio emocional como coadjuvantes neste atendimento.

Borges (2013) afirma que o AEE é uma forma de exclusão, quando o texto da legislação educacional brasileira ressalta no Art. 58, parágrafo 2º que o atendimento ao aluno especial deva ser dado de preferência no ensino regular, essa mesma Lei ainda permite que no Sistema Educacional continuem existindo práticas segregacionistas e discriminadoras.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por intenção organizar e elaborar recursos pedagógicos que promovem a acessibilidade devendo acabar com as barreiras para a construção da aprendizagem plena, integrando e proporcionando a participação dos alunos (MEC/SEESP, 2008).

Deste modo, as práticas da educação especial são entendidas como estratégias de normalização dos sujeitos considerados anormais. De acordo com Foucault (2010c), o processo de normalização – ao contrário da norma que busca inserir o anormal na norma – visa articular os diferentes níveis de normalidade. Em outras palavras,

[...] a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis [...](FOUCAULT, 2008a, p, 83).

Essa normalização, de certo modo, tende a naturalizar, “sempre que possível”, a presença dos anormais nas estruturas consideradas normais.

Ficou claro que é necessário para este atendimento que o aluno incluído seja valorizado no que desenvolve dentro do ambiente escolar e familiar, pois sem a cooperação da família, os avanços cognitivo, social, emocional e afetivo não seriam possíveis.

O trabalho em parceria com a professora da sala de aula é um aliado importante para o progresso escolar das partes. O atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os

professores do AEE são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos.

3.5.9.1 Atuação da professora de Arterapia

A arterapia é um caminho de auxílio ao ser humano para explorar, descobrir e entender suas ideias e sentimentos, favorecer sua autoestima, reduzir ansiedades e melhorar sua qualidade de vida. Em Arterapia é preciso partir do pressuposto de que a “Arte” aí trabalhada tem como objetivo a expressão do indivíduo e não a obra em si, mas o processo de criá-la, a forma como o indivíduo lida com ela expressa os sentimentos, a vida familiar, os aspectos cognitivos, do criador desta obra (VALLADARES, 2001).

O brinquedo também mostra a representação que uma sociedade tem da criança. A criança aprende brincando com regras e costumes da sociedade em que vive. (BROUGÈRE, 2008) Sendo a arte uma maneira de brincar e de se expressar, tais representações apontadas podem ser manifestadas também nas produções criativas, sejam elas de qualquer caráter.

Como já foi mencionado a Escola 1 possui em parceria com o AEE uma professora de Arterapia que trabalha semanalmente com a aluna sujeito da pesquisa há pelo menos 5 meses.

Seu trabalho é **“promover momentos onde o fazer artístico (produção de imagens através de desenhos, pinturas, colagens..., a dança, a dramatização, a construção de objetos) é via de expressão e comunicação”** (grifo e relato da professora) da aluna com as outras pessoas e o mundo. Seu plano de trabalho é partir do diagnóstico, uma anamnese com familiares, “queixa”/diagnóstico dos professores da sala regular e laudo médico.

A família é convidada a participar em horários específicos. A aluna apresenta satisfações em momento de atividade coletiva, como o recreio. Na aula mencionada e dentro do ambiente escolar, o contato físico (toque, abraço) não parte dela, mas não recua diante de atitudes desse tipo com pessoas com quem já estabeleceu um vínculo. Apresenta dificuldades em cumprir regras.

Para registros dos progressos ou não, fazem-se anotações diárias, usa-se muito a fotografia, filmagem e as produções da aluna, que servem de orientação à professora regente, favorecendo o processo de aprendizagem.

Perguntada como se sente fazendo este trabalho e qual a importância dele, a docente disse que é desafiador, mas sente-se estimulada tornando prazeroso, pois através dele, **“busca potencializar o aluno (autoconfiança, autoestima e autoconhecimento)”** (grifo nosso e

palavras da docente de Arterapia). Ainda ressalta que seu trabalho vai de encontro com as atividades de escolarização que a criança desenvolve no dia a dia. Termina dizendo que colabora sempre com os professores com troca de informações e assessoramento dentro da sala de aula regular.

Desse modo a Arterapia trabalha o processo criativo propiciando o autoconhecimento em que aprendemos a buscar dentro de cada um de nós as respostas que possuímos, mas que não trazemos presentes em nossa consciência (BROWN, 2000).

3.5.10 Entrevistas com os alunos DI sujeitos da pesquisa

Os alunos com DI sujeitos da pesquisa são discentes entre 6 e 15 anos cursando os anos iniciais do ensino fundamental na escola regular e demonstram através das respostas dadas na entrevista, ter grande vontade de aprender, mas com grande dificuldade cognitiva para engajar-se neste processo. Três deles têm problemas sérios com a oralidade, não pronunciam frases e dois deles dizem palavras soltas que, para serem compreendidos, as pessoas à sua volta necessitam ficar atentos e muitas vezes não conseguem decifrar o que querem expressar. Um deles, o adolescente tem um vocabulário bastante restrito e só conseguimos entrevistá-lo com a assessoria do professor de apoio e das pastas de comunicação alternativa que ele possui. A menina com SD já se expressa com mais nitidez, apesar da dificuldade de pronúncia de algumas palavras.

Nos quadros 27 a 33 vamos conhecer cada um deles e as informações que conseguimos extrair deles.

Quadro 27: Identificação dos sujeitos da pesquisa

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Sexo	feminino	feminino	masculino	masculino
Idade	6 anos	11 anos	10 anos	15 anos
Anos de escolaridade nesta escola	6 meses	5 anos	5 anos	4 anos
Estudou em outra escola	Sim – 4 anos	Sim – 2 anos	Sim – 2 anos	Sim – 5 anos

Fonte: Entrevistas dos alunos.

Podemos perceber que a maioria destes alunos tem uma idade não compatível dentro da normalidade com os anos escolares que estão inseridos. Isto se deve à sua deficiência, que favorece esta distorção.

Quadro 28: Relacionamento com a professora da sala de aula

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Atividades que a professora pede para serem feitas	Desenhar, colorir, escrever, copiar, fazer continhas e ler histórias.	Prova, atividades no caderno, Para Casa, desenhar e colorir.	Escrever números, letras, brincar de massinha.	Ler, ditado, e escrever.
Gosta das atividades propostas	Sim. Porque é bom.	Sim. Porque aprendo.	Sim.	Não. Porque é difícil.
Atividades propostas que mais gosta.	Desenhar. Para mostrar aos amigos, à mamãe e à vovó.	Colorir. Para ficar bonito.	Música e letras.	Ler (leitura silenciosa).
Atividades propostas que não gosta.	Nada.	Ler o livro da sala. Porque fica cansada.	Fazer continhas.	Aula de Matemática. Porque tem continhas.
Gosta da professora.	Sim. Porque ela é legal, ensina a escrever e faz brincadeiras.	Ama. Porque ela é gatinha.	Sim.	Sim. Porque ela me ensina a ler. Gosta do professor de apoio, porque ele é amigo.

Fonte: Entrevistas com os alunos.

Fica claro no quadro acima que apesar de haverem atividades comuns a todos os alunos, propostas na sala de aula, a maioria dos alunos considera serem boas, no entanto o aluno da Escola 4 deixa claro que não gosta e esclarece pela sua dificuldade. Ele até compreende o que lê, quando se trata de pequenos textos e de fácil entendimento, mas sua dificuldade em verbalização é tão grande que acha tudo difícil, por não ter condição de executá-las no papel, uma vez que a coordenação motora não lhe favorece e portanto escreve pouco, com muita dificuldade, com letra praticamente ilegível. A companhia do professor de apoio, descrito anteriormente, serve como companheiro, amigo e lhe dá todo o suporte, não só na classe, como em todas as situações escolares.

Ficou evidente que ele tem muita vontade de se expressar verbalmente, mas é impedido pela deficiência. Como já foi dito, sua comunicação também na escola é sempre com as pastas de comunicação alternativa que ele tem.

Quanto à aluna da Escola 2, vemos que apesar de estar cursando um ano de escolaridade mais avançado, o que ela mais gosta é de colorir, desenhar, atividades de anos mais inferiores do ensino fundamental. Esta discente, já foi reprovada no 1º, 2º e agora no 3º

ano. Assim sendo ela está cursando cada ano de escolaridade duas vezes para segundo na fala de sua mãe, ficar mais fácil de encarar o ano seguinte.

As crianças das Escolas 1 e 3 também citam como atividades que mais gostam as que não levam à escolarização de fato, apesar delas fazerem parte do desenvolvimento cognitivo delas.

Quadro 29: Relacionamento com a professora do AEE.

	Escola 1	Escola 3
Atividades desenvolvidas no AEE.	Fazer os números, as letras, contar histórias com gestos.	Brincar.
Gosta das atividades desenvolvidas no AEE.	Sim e também as de Arterapia.	Sim.
Atividade de que mais gosta.	Recorte e colagem.	Ouvir histórias e colorir.
Atividade que menos gosta	Nenhuma.	Ler.
Gosta da professora	Sim. Porque ela é legal e brinca.	Sim.
Atividades de que mais gosta (sala regular ou AEE).	AEE.	AEE.
Frequência no AEE	2 vezes por semana.	2 vezes por semana.
O que mais gosta de fazer lá?	Recortar e colar.	Recortar.
Atividades realizadas no AEE.	Recorte e colagem, contação de histórias, atividades com microfone e brincadeiras diferentes.	Não soube explicar.
Onde é mais fácil aprender: sala de aula ou sala de AEE?	Sala de aula.	Sala de AEE.

Fonte: Entrevistas dos alunos.

Neste quadro, percebe-se a ausência das Escolas 2 e 4. Elas não foram incluídas uma vez que os alunos destas não recebem este atendimento. A primeira por ser particular, deveria contratar o profissional para no contra turno fazer este atendimento. No entanto, isto não acontece. Segundo a mãe da aluna, ela até procurou este benefício na rede pública e não foi atendida. Na segunda escola, a mãe não tem disponibilidade para levá-lo a outra unidade escolar credenciada pela SEE que fica longe de sua residência.

Assim, partindo do ponto de que os alunos descritos no Quadro 25 recebem este atendimento, pudemos certificar que as crianças têm uma preferência maior pelo AEE em vez da sala regular. Pode-se explicar pelo fato que nestes encontros tudo é trabalhado informalmente, e não há a pressão que precisa saber para fazer avaliação e ser aprovada.

Quadro 30: Relacionamentos com colegas da sala regular.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Tem amigos na sala de aula?	Sim	Sim.	Sim e cita alguns.	Sim.
O que você e seus colegas costumam fazer juntos?	Brincar, abraçar, cantar.	Fazer tarefas e brincar.	Brincar de “Luta”.	Jogar futebol, brincar e fazer atividades com colegas.
O que os seus colegas fazem que você mais goste.	Brincar e resolver os exercícios com a ajuda deles.	Brincar.	Lanchar.	Jogar futebol. Porque sai da sala de aula.
O que os seus colegas fazem que você menos goste?	Ajudam demais, não deixando que faça sozinha no ritmo dela.	Deixa-a isolada, sem participar de brincadeiras.	Nada.	Nada.
Gosta de seus colegas?	Sim. Porque eles se ajudam.	Ama.	Sim.	Sim. Porque brincam comigo.

Fonte: Entrevistas dos alunos.

Analisando este quadro acima, temos certeza que a socialização e a integração estão presentes nestes espaços escolares. Alunos com deficiências e alunos representativos da normalidade têm uma convivência amigável, são amáveis e estão sempre se ajudando. A aluna da Escola 3, às vezes se sente um pouco isolada. Ela não disse em que situação isto acontece, mas a professora de Educação Física havia relatado esta dificuldade em suas aulas, como foi descrita por ela que disse ficar preocupada com esta atitude.

A marginalização da criança com deficiências, especialmente a intelectual da qual estamos falando acontece em vários momentos, até mesmo em atitudes da supervisora da escola em que esta criança é aluna, que não quis que eu a conhecesse, alegando estar protegendo-a de exposições desnecessárias, o que não foi comungado pela mãe. Estes fatos que desmerecem ou distorcem olhares, preconceitos, etc. alegando serem benéficos para a criança com deficiência, chamamos de barreiras atitudinais e estão presentes em todos nós sem que muitas vezes nem percebamos.

As Barreiras Atitudinais são as atitudes fundamentadas em preconceitos, estereótipos que levam à discriminação de pessoas com deficiências nas escolas de educação básica. Tais barreiras interferem, e mesmo impossibilitam a educação desses alunos. Compreendem posturas afetivas e sociais, traduzindo-se em discriminação e preconceito.

CARVALHO, 2006, p. 77 “As barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade”.

Por outro lado, vários estudos mostram o quanto a discriminação aos alunos com deficiência ainda está presente de forma intensa, FERREIRA (2006).

Quadro 31: Aprendizagem do conteúdo ministrado pela professora regente

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Gosta de estudar?	Sim. Porque gosta de estar junto com os colegas.	Sim.	Sim.	Não. Não gosto de acordar cedo e porque é difícil.
Entende o que a professora fala na classe?	Sim. Um pouco.	Sim.	A estagiária repassa o que a professora fala.	Sim.
Disciplina que mais gosta.	Português.	Ciências	Português	História. Porque conta a historia da cidade.
Disciplina que menos gosta.	Matemática.	Geografia	Filosofia	Ensino Religioso. Porque é chato.
Aula que não gostaria de perder nunca.	Nenhuma específica.	Nenhuma.	Arte e música.	Educação Física. Porque sai da sala, joga bola e brinca.
O que motiva aprender?	Curiosa.	Não soube responder.	Não soube responder.	Nada. Não gosta de estudar.
Método usado pela professora que faz você aprender mais.	Trabalho com o colega.	A fala da professora.	Não soube responder.	Quando ele pode escrever do jeito que dá conta.
Maior empecilho de aprendizagem.	A fala e a dificuldade e compreender as aulas.	Dificuldade de leitura.	Não soube responder.	Verbalização.

Fonte: Entrevistas dos alunos.

Percebemos nesta parte da entrevista que muitas perguntas ficaram sem resposta, pelo fato dos alunos não verbalizarem o que sentem e como compreendem o que é ensinado. Mais atenção se deve ao fato do aluno da Escola 4 não gostar de estudar e pelas respostas através da pasta de comunicação estar bastante insatisfeito com isso. Tem dias que a mãe não consegue levá-lo para a escola. Como já foi descrito anteriormente, ele tem 15 anos e sente que é crescido para ficar junto com os de 9 e 10 anos, que é a média de idade da sala dele. Será que ele não está se sentindo excluído em vez de incluído?

Segundo Mantoan & Santos (2010), a pessoa com deficiência intelectual é quem mais sofre com o preconceito da sociedade no país. Contudo isto requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica, fazendo do caminho da mudança também um aspecto inclusivo (MACHADO; LABEGALINI, 2007, p. 61).

Quadro 32: Aprendizagem dos conteúdos das outras disciplinas.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
O que acha de participar destas aulas?	Gosta. Brinca, canta, desenha e pinta	Acha bom. Diverte.	Sim.	Sim.
Qual disciplina você mais gosta?	Educação Física. Porque brinca com os colegas.	Todas.	Educação Física e Brinquedoteca. Porque brinca com os colegas.	Educação Física. Porque sai da sala de aula.
Qual disciplina menos gosta?	Ensino Religioso. Porque é chato.	Nenhuma.	Filosofia.	Ensino Religioso. Porque é chato.
O que aprende nestas aulas?	Desenha e pinta.	Carimbada, pinta, canta e aprende falar inglês.	Não soube informar.	Amizade, futebol, dançar quadrilha, desenhar e colorir.
É interessante o que estes professores ensinam?	Não soube informar.	Sim.	Sim.	Sim.

Fonte: Entrevistas com os alunos.

Os dados das entrevistas mostram como as crianças veem as outras disciplinas. A mais rejeitada é o Ensino Religioso, considerada chata por eles. Verificando melhor, podemos verificar que a professora da Escola 1 se recusou a responder o questionário de entrevista e esta disciplina é ministrada pela professora regente da Escola 4, por não haver docente para esta função. Esta disciplina é direcionada para profissionais que têm uma formação para este conteúdo, daí a grande rejeição dos alunos com profissionais não capacitados.

Em contrapartida todos os alunos elegeram Educação Física como disciplina preferencial, pelo fato de que esta aula é feita fora da sala de aula, onde há mais liberdade para tudo. Os outros conteúdos também mereceram destaque pela importância do que são ensinados.

Quadro 33: Futuro

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
O que gostaria de ser quando for adulto?	Cantora porque adora microfone.	Ser professora como a mãe.	Professor.	Motorista de caminhão como o avô.
Acha que a escola te ajudará nesta conquista?	Sim. Para ler as músicas.	Com certeza.	Sim.	Sim. Precisa saber ler para ler as placas.

Fonte: Entrevistas dos alunos.

Percebemos que todos os alunos têm consciência do poder da leitura e escrita na vida das pessoas, mesmo para o adolescente que quer ser motorista de caminhão, ele vê a escola

como o lugar que vai te dar o que é essencial na escolarização. Os outros pensam um pouco mais longe e valorizam mais a educação escolar.

3.5.11 Entrevistas dos pais.

A inclusão escolar de crianças e adolescentes só é possível quando a família apoia e caminha junto com o(a) filho(a) de modo a dar o suporte, seja físico, social e emocional para que esta criança possa se desenvolver bem na escola regular. Pamplin (2005) defende que “o sucesso ou o fracasso escolar das crianças deficientes não dependem apenas da qualificação dos profissionais que atuam nas classes especiais, mas também de expectativas e mensagens inconscientes que os pais transmitem às mesmas”.

A seguir teremos as opiniões de pais dos alunos sujeitos da pesquisa divididos nos quadros 34 a 36 para facilitar a compreensão.

Quadro 34: Identificação dos genitores

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino e feminino	Feminino
Idade	De 36 a 40 anos	De 40 a 50 anos	De 31 a 35 anos.	De 36 a 40 anos.
Atualmente se encontra empregado	Sim. 6 horas diárias	Sim. 6 horas diárias.	Não	Sim. 8 horas diárias.
Outros filhos	Não.	Sim -1	Sim - 1	Sim - 1
Passeia com seu filho DI	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.

Fonte: Entrevistas dos pais.

De acordo com estes dados, as entrevistas foram realizadas com 3 mães e uma outra foi feita com pai e mãe, pois assim eles preferiram, uma vez que ambos estão desempregados e quiseram participar juntos. A mãe já está afastada há algum tempo do trabalho, acompanhando o filho na escola, nos tratamentos médicos e o pai estaria na época com algumas semanas sem trabalho. Todos disseram passear com seus filhos e só a mãe da aluna da Escola 1 não tem mais filhos e também não tem a convivência do pai em casa, mas o vê uma vez por mês.

Quadro 35: Formação acadêmica dos pais entrevistados

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Formação no ensino fundamental	Regular	Regular	Regular	Regular
Formação no ensino médio	Não profissionalizante	Profissionalizante	Profissionalizante	Profissionalizante
Graduação	Sim. Fonoaudiologia	Sim. Licenciatura Plena em Historia.	Não	Não
Formação Pós-graduação	Gestão de Pessoas e Educação Especial.	Especialização	Não	Não.

Fonte: Entrevistas com os pais.

Ficou evidente no quadro acima que todas as mães e o pai são pessoas que possuem níveis de escolaridade razoável. cursaram pelo menos o ensino médio. Duas das mães possuem Pós-Graduação *latu sensu* como forma de melhorar a sua condição de profissional.

Quadro 36: Identificação geral do sujeito da pesquisa

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Ano da matrícula na escola regular	2008	2006	2008	2004
Idade que foi para a escola pela 1ª vez	1 ano e 9 meses.	5 anos.	6 anos	6 anos
Acompanhamento na escola infantil	Em tempo integral voltado para o convívio com outras crianças.	O máximo de tempo possível, inclusive levando a fonoaudiólogos.	Estava sempre cobrando o que achava que seria melhor para ele.	Não foi a escola infantil. Com 8 meses foi para a APAE e com 2 anos frequentou grupos de psicomotricidade.
Acompanhamento na escola regular	No máximo de tempo possível voltado para a aprendizagem e está sempre na escola.	Quando solicitada vou até à escola.	Está sempre querendo saber da aprendizagem do filho, uma vez que nem com ajuda da mãe, ele não consegue fazer os deveres de casa.	Participação nas reuniões e acompanha em casa nas tarefas e na maioria das vezes não consegue ajudá-lo.
Gosta de ir para a escola?	Sim. Ela é muito curiosa e gosta de interagir com as pessoas.	Sim. Porque tem muitas atividades que ela gosta de participar.	Sim. Ele na escola é bem recebido e tratado.	Às vezes. Pela diferença de idade na sala inserida e pela dificuldade de aprendizagem.
Situações que não quer ir à escola.	Nenhuma.	Quando está com sono.	Quando está cansado.	Não há uma específica.

Fonte: Entrevistas com os pais.

Constatamos que desde a educação infantil os pais se preocupavam em estar cientes do que seus filhos poderiam fazer e envolver sempre que possível pelo bem estar deles. A mãe da

aluna da Escola 1 assim que soube que sua filha era deficiente e passado o impacto, procurou logo de imediato fazer um curso de educação especial para saber lidar melhor com a filha e também para assim cobrar das escolas o que teriam de direito. Todos os genitores se empenharam muito e assim o fazem até hoje, porque acreditam que seus filhos podem aprender.

Todos demonstram estar motivados a ir à escola. Porém, o aluno da Escola 4 demonstra mais dificuldade de assim o fazer. Ele já percebeu que é o mais velho e o maior da sala e fica constrangido de estar ali.

No quadro 37, podemos ver mais pensamentos dos pais em relação à escolarização de seus filhos.

Quadro 37: Perspectivas do responsável em relação à escolarização de seu filho.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Como você vê seu filho sendo escolarizado?	Ela está se interessado por letras, números, cores, etc. Antes isso não acontecia.	Uma grande satisfação principalmente porque é um direito dela.	Sinto feliz. Ele já sabe as letras do alfabeto e escreve seu nome.	Acho muito bom.
Incentiva sempre?	Sim. Percebo que ela gosta de aprender.	Sim. Porque considero importante demonstrar que ela pode contar comigo sempre e torço pelo seu sucesso.	Sim. Para ele se tornar uma pessoa independente.	Sim. Porque ele é capaz de aprender algumas coisas e vai fazer bem para ele.
Expectativas em relação à escolarização	Que ela se alfabetize.	Que ela seja alfabetizada.	Que ele chegue ao ensino superior.	Não tenho expectativas, mas acho que ele vai aprender muito ainda.
O que mais incomoda na relação de seu filho na escola?	Nada.	Não ter o AEE.	Não estar preparada para alfabetizar uma criança com DI.	Tentar se comunicar com os colegas e não ser entendido. Já há um avanço com 3 deles.
E da escola com você?	Nada.	Nada.	Na chegada da aula não ter ninguém para recebê-lo e acompanhá-lo.	Nada.
Existem barreiras que interferem na escolarização de seu filho?	A fala e o atraso cognitivo.	Ela não foi alfabetizada e consequentemente não acompanha a turma.	A fala, concentração e atenção, professores preparados.	Comunicação verbal e escrita para expressar o que falar.

Há preconceito da escola com relação à escolarização de seu filho?	Não.	Nenhum.	No início sim com relação às atividades coletivas da escola.	Não.
Atitudes que vê na escola e na sociedade e que acha que são benéficas para a escolarização de seu filho.	O AEE auxilia na aprendizagem, professores preparados e dispostos a trabalhar com crianças deficientes.	A inclusão na escola regular embora parcial, mas não atenda às crianças com DI.	Informações e materiais preparados exclusivamente para DI e psicólogos.	Material pedagógico para auxiliar na escolarização e professor de apoio.
Sugestões	Trabalhar a inclusão de forma mais efetiva com a sociedade.	Todas as escolas deveriam ter AEE.	Colocar professor substituto imediatamente para cobrir os de licença médica.	Nenhuma.
Expectativa com relação ao estudo para seu filho.	Que ela continue gostando da escola e vou incentivá-la até seu limite.	Que seja alfabetizada e que tenha o AEE.	Que ele chegue à universidade.	Não tenho.

Fonte: Entrevistas com os pais.

Aqui podemos comprovar que os pais querem ver seus filhos alfabetizados em primeiro lugar e alguns deles gostariam de vê-los numa universidade. Isto vem mostrar como estes genitores não pensam em desistir de suas crianças incentivando-os sempre a aprender e se escolarizarem. O que eles têm que ter em mente é que a criança com DI aprende num ritmo diferente das outras crianças, mas isso não significa que ela não vá aprender, e sim que ela necessita de mais estímulos do que as outras crianças para conseguir aprender (PANIAGUA, 2004).

Os pais informam de maneira clara sobre as barreiras que atrapalham um melhor desenvolvimento dos filhos na escola. Têm uma clara visão que a fala e sua deficiência intelectual são obstáculos fortes que fazem com que eles não consigam atingir as metas de escolarização. O incentivo dos pais vem de encontro com o que diz a Declaração de Salamanca:

[...] encorajem e facilitem a participação de pais, comunidade e organizações de pessoas portadoras de deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994, p. 8).

Este é o papel da família, estar atenta a tudo que acontece na escola onde seu filho estuda, procurando informações sobre tudo que tem dúvidas ou se situar como anda a

aprendizagem deles. Sem a família a escola não pode caminhar no rumo certo da inclusão destas crianças.

A falta de professores oriunda de licenças médicas e professores não preparados para atuar na sala de aula foi citada pelos pais da Escola 3. Eles alegaram que por vários dias, uma estagiária fazia o papel da docente e que muitas vezes o filho seria atendido somente pela estagiária, sem contato nenhum com a professora regente. Sobre este assunto tão discutido no momento, Ribas afirma que,

Professores que não tem o devido preparo não sabem avaliar características diferenciadas em alunos diferenciados. Aprendem e transmitem os conteúdos de suas disciplinas como se tivesse na sala de aula uma coletividade uniforme de alunos idênticos (RIBAS, 2007, p. 95).

Os genitores entrevistados que os filhos que fazem o AEE, elogiam este atendimento e dizem com certeza que tem ajudado muito no desenvolvimento intelectual dos filhos. Entretanto para a mãe da Escola 2, ela afirma categoricamente que o AEE é o que realmente falta para sua filha conseguir seguir mais adiante com segurança e até evitar tantas reprovações. Ela disse informalmente que preocupada com a falta deste atendimento, tentou juntamente com a Secretaria Municipal de Educação uma maneira de atender sua criança e ouviu dessa instituição, que não poderia dar este atendimento, uma vez que sua filha não era aluna da rede municipal.

No que se diz a respeito ao preconceito contra os filhos, houve uma unanimidade de que isto não acontece na escola onde eles estão incluídos. Esta barreira prejudica e impede alunos com deficiências de serem escolarizados e mesmo socializados no meio escolar.

A escola inclusiva não escolhe ou diferencia, ela valoriza o ser e aprende a conviver, livre de preconceitos. Como diz Mantoan (2006, p. 16), “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

A escola pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Essa é uma tarefa para todos os diretores e educadores comprometidos com os direitos dos alunos com deficiências.

Os pais ainda responderam questões diversas relacionadas com a escola, seus anseios em relação aos filhos, dentre outros assuntos descritos no quadro 38.

Quadro 38: Envolvimento dos genitores em relação à escola e ao filho.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Costuma ir à escola de seu filho em que situações?	Reuniões, quer falar com a professora, há festas ou outras atividades, conhecer o trabalho que está sendo feito com ele, necessita falar com a diretora para resolver problemas relacionados à aprendizagem, deseja saber do comportamento do filho e é solicitados a colaborar com as atividades escolares e extraescolares.	Reuniões, falar com a professora do filho, festas e atividades e deseja saber do comportamento da filha.	Reuniões, quer falar com a professora, há festas ou outras atividades, conhecer o trabalho que está sendo feito com ele, necessita falar com a diretora para resolver problemas relacionados à aprendizagem, deseja saber do comportamento do filho e é solicitados a colaborar com as atividades escolares e extraescolares.	Reuniões, quer falar com a professora, conhecer o trabalho que está sendo feito com ele, necessita falar com a diretora para resolver problemas relacionados à aprendizagem, deseja saber do comportamento do filho e é solicitados a colaborar com as atividades escolares e extraescolares.
Importância da escola para você.	Ensina-a a ler, a escrever, a conviver com os colegas e demais pessoas e a ser educada.	Ensina-a a ler, a escrever, a conviver com os colegas e demais pessoas.	Distrai o seu filho ensina-o ter modos, a ler, a escrever, a conviver com os colegas e demais pessoas e ensina-o a ser educado.	Ensina-o a ler, a escrever, a conviver com os colegas e demais pessoas e a ser educado.
Sabe o que passa sobre o trabalho efetuado com o seu filho?	Sim. Tento me inteirar de tudo o que acontece com sua filha na escola.	Sim. Estou sempre atenta.	Sim. Nunca perdemos a sintonia com a e escola.	Sim. Sempre estou na escola.
Motivo da colocação de seu filho na escola regular.	Acho que ela tem capacidade e condição de acompanhar o ensino regular.	Acredita que é neste ambiente que ela pode conviver com as diferenças, aprender mais, socializar.	Maior convivência e desenvolvimento com os colegas normais.	Porque toda criança tem de estudar, mesmo ele não aprendendo como outra criança, ele deve continuar, porque ele só tem a ganhar.
Ele já frequentou escola especial?	Não.	APAE por 4 anos. Gostei do trabalho terapêutico, mas a socialização era limitada, quase inexistente.	Não.	Sim. Houve socialização até quando ele percebeu que as outras crianças também tinham deficiência. Ele quer ser normal.
Razão principal para seu filho frequentar a escola regular.	Alfabetização, aprendizagem de maneira geral e convivência social.	Ter uma formação acadêmica regular e fazer uso do seu direito.	O desenvolvimento integral.	Para ele não ficar em casa isolado do mundo.
Considera que seu filho aprende o que é ensinado na escola?	Sim. Ela mostra isso em casa, claro que no tempo dela.	Sim. Aprende num ritmo diferente de seus colegas.	Nem tudo por causa das suas limitações.	Às vezes. Pela falta da fala que ele tem.

Fonte: Entrevistas com os pais.

A escolarização do filho deficiente representa para algumas famílias uma parte importante no processo de socialização. Percebe-se que há uma insistência por parte de algumas famílias que possuem filhos com deficiências na educação desses. Essa é vista por alguns pais como uma forma de garantir a independência econômica e social de seus filhos, além de possuir um caráter de urgência, uma vez que os pais temem pela sobrevivência dos filhos após seu falecimento (PAMPLIN, 2005, p. 6-7).

Carvalho et. al. (2000) apontam para diferentes tipos de envolvimento parental na educação, sendo eles:

- ajuda da escola à família;
- comunicação escola-família; ajuda da família à escola;
- envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa;
- participação na tomada de decisões e intercâmbio com a comunidade.

A família é o alicerce para a escolarização de criança com deficiências em geral e não poderia ser mais ressaltada com relação às com DI, uma vez que estas são as mais excluídas da escola regular. É interessante notar que nas falas dos pais há uma forte tendência àquela velha dicotomia normal versus anormal. Isso talvez aconteça como uma tentativa de explicitar a percepção dos mesmos nas diferentes situações que seus filhos vivenciaram na escola e do que isto representa para eles enquanto pais (Morejón, 2001).

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente em se tratando das crianças com deficiência intelectual, as quais requerem atenção e cuidados específicos. Os pais vão se superando, sobrevivendo à deficiência, e começam a criar expectativas que vão de positivas a negativas (SOUZA E BOEMER, 2003). Independente da situação em que se encontra cada criança, os pais esperam que o desenvolvimento do filho melhore, ou seja, normal. O desejo de cura é uma constante nessas famílias (HOHER e WAGNER, 2006).

A angústia da família por ter um filho com deficiência leva pais e mães a não aceitarem de imediato estes filhos. A mãe do aluno da Escola 4 disse que só conseguiu aceitar a deficiência do filho, depois de todos os tratamentos possíveis para a cura e conversas com psicólogos. Atitude que levou o adolescente querer ser normal, como ficou evidenciado no quadro acima.

Para Libâneo (2001), a escola precisa assumir que também é seu papel ensinar valores e atitudes, sob o ponto de vista de um comportamento ético, no que se refere à vida, ao

ambiente e às relações humanas. Assim, o professor precisa apresentar um esforço contínuo no exercício da docência sem preconceitos.

Sendo assim Martins estabelece que;

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidade (MARTINS, 2006, p. 20).

A escola é uma instituição que deve acolher todos os indivíduos indiferente de serem deficientes ou não, com métodos e técnicas diversificadas, adequação do currículo, professores preparados que possam desenvolver de fato o processo ensino-aprendizagem de forma consciente e onde todos possam aprender sem deixar de fora a família, que deve se tornar grande aliada na construção do conhecimento dos alunos com DI.

Considerações Finais

No decorrer deste trabalho pudemos constatar os vários aspectos que estão presentes dentro das escolas regulares que abraçam a causa inclusiva. Embora saibamos que a escola inclusiva está legitimada, várias delas ainda não comungam com esta modalidade. A inclusão de crianças com DI ainda é bastante tímida nestas unidades escolares, embora nos anos iniciais ela esteja mais presente, contudo a presença do professor regente é marca registrada nesta etapa escolar, pois é ele que conhece todos os aspectos escolares e até afetivos e familiares de seus educandos e participa efetivamente da vida deles, pois dispõe de mais tempo na sala de aula para o aluno com deficiência e todos os outros representativos da normalidade.

A escolarização de crianças com DI nas escolas regulares é um marco que deve mudar a escola como um todo. Elas precisam de apoio pedagógico, emocional, familiar, psicológico e terapêutico para que possam se desenvolver de maneira adequada neste processo, incorporando mudanças benéficas de comportamentos, atitudes, valores, amor próprio, autoestima e maneiras de ver a vida, uma vez que elas se sentem mais respeitadas e com perspectivas de ser uma pessoa independente e poder aprender junto com crianças na escola comum.

A maioria de nossas crianças sujeitos da pesquisa nos demonstraram que estar na escola regular foi uma das melhores coisas que aconteceram a elas. Estão sempre dispostas, gostam de ir à escola, aprendem de acordo com suas possibilidades cognitivas, têm amigos na sala de aula com a maioria dos colegas, valorizam esta oportunidade de escolarização, sentem amados e dão afeto para todos que os cercam. Em contrapartida, o adolescente, não gosta de ir à escola, com exceção dos dias que ele tem Educação Física, pois é o momento que ele se socializa e as atividades propostas não necessitam de verbalização para o desempenho delas. Nos outros dias torna-se uma obrigação, um dever a ser cumprido e não o faz com entusiasmo.

Deste modo, podemos considerar que os resultados obtidos através da pesquisa foram:

A) A escolarização da criança com DI.

Ela acontece em salas de aula comuns, com apoio dos supervisores e/ou coordenadores, diretores. As professoras regentes assumem esta responsabilidade, como já

dissemos anteriormente, pois é desta categoria o compromisso dentro das séries iniciais do ensino fundamental, com exceção da Escola 4, que possui um professor de apoio, que colabora sobremaneira para a escolarização do aluno. Embora trabalhem com ensino diversificado, professoras de duas escolas não fazem adaptação curricular. Todas as professoras respeitam o tempo dos alunos para a aprendizagem, mas não instigam os mesmos para se esforçarem mais e tentarem aprender algo que lhes pareça difícil e até incerto para os mesmos. Por se tratar de alunos com DI, as docentes não demonstraram interesse em estar exigindo mais deles, cobrando mais de sua aprendizagem. A preocupação principal evidenciada nas entrevistas é com a socialização destes educandos.

Quanto aos outros professores que também lecionam na mesma turma, ministrando conteúdos distintos, estão sempre respeitando o “tempo” deles, não exigindo nenhum avanço nas atividades propostas. Alguns destes professores desenvolvem atividades mais fáceis e até de anos anteriores para fazer com que o aluno permaneça quieto e ativo, facilitando a exposição de suas aulas e até orientando melhor os alunos não deficientes. Há uma variedade de disciplinas obrigatórias em que o docente responsável por cada uma delas tem apenas 50 (cinquenta) minutos por semana, com exceção de Educação Física com duas aulas semanais, para passar o conteúdo e atender a todos e assim os alunos com DI incluídos na sala de aula não conseguem acompanhar a classe.

B) Barreiras encontradas pelo professor para efetivar esta escolarização.

Para conduzir a aprendizagem, os professores entrevistados enumeram barreiras que estão relacionadas principalmente ao aluno. Descrevem com veemência o problema disciplinar destes, falta de atenção, a dispersão, o cansaço rápido em uma mesma atividade, a falta de concentração, crianças agitadas, falta de coordenação motora, apoio dos pais e até deveres de casa sem fazer.

No que tange a área pedagógica, os profissionais envolvidos colocam como obstáculos;

- a falta de tempo para um atendimento direcionado e para uma adequação curricular, inexistência de um professor de apoio;
- recursos materiais;
- inúmeras explicações para o mesmo aluno, pois muitas vezes ele não entende o que está sendo explicitado;
- falta de AEE em algumas escolas;

- falta de formação adequada para lidar com estas e outras crianças com deficiências na sala de aula regular;

- profissionais comprometidos com a inclusão.

Fica evidenciado em todo o trabalho que a escola, independente que ser pública ou privada, ainda precisa de muitos ajustes para conseguir escolarizar estes alunos.

Podemos constatar que existe nestes profissionais, uma baixa expectativa com relação a seus alunos deficientes intelectuais, atrelada a uma percepção de incapacidade intelectual, uma vez que os professores, sejam eles regentes ou de outras disciplinas, acreditam que seus alunos devam aprender somente o que estiver ao seu alcance cognitivo, colocando também em evidência que o importante para eles é a socialização e boa conduta dentro e fora da sala de aulas, com os colegas, professores e familiares, desconsiderando as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem.

Estas questões são muito importantes, uma vez que, estes professores executam estas ações pensando que estão fazendo o melhor para eles, sem nenhum preconceito. A falta de informações a respeito da educação inclusiva e das deficiências propriamente ditas levam estes docentes a agirem de acordo com o que pensam, ouvem ou veem outros colegas nas suas turmas que possuem alunos com deficiência.

C) Envolvimento da equipe administrativo-pedagógica no processo de escolarização da criança com DI.

O processo de inclusão escolar não depende exclusivamente dos professores. É primordial e prioritário que a equipe administrativo-pedagógica se envolva diretamente para que os alunos com deficiências possam alcançar o sucesso na escolarização que é o papel da escola. Ajudar os professores de salas inclusivas nas suas aulas, dando suporte pedagógico, técnico e até emocional garante bom aproveitamento de seus alunos.

Os diretores de três escolas pesquisadas possuem informações a respeito desta inclusão, estão sempre buscando informações a respeito destes alunos, dão apoio nas atividades propostas pelos professores buscando uma melhor escolarização destes alunos, promovem reuniões para se informarem a respeito do andamento da sala de aula e buscam soluções para um melhor aproveitamento das aulas pelos seus alunos. Foi através da diretora da Escola 4, que a mãe do aluno foco da pesquisa conseguiu junto à SRE de Uberlândia, MG as pastas de comunicação que possibilita a ele se comunicar com as pessoas. Apenas o diretor

da Escola 2 deixou claro não conhecer direito como acontece a inclusão escolar, seu PPP não contempla esta modalidade, não há adaptações físicas e escolares para o atendimento à aluna.

Com relação aos supervisores e/ou coordenadores escolares, eles são o suporte pedagógico de que dispõem os professores. Atuam também diretamente com os professores de AEE, são responsáveis diretos dos PPP e estão sempre em contato com as Secretarias de Educação no que tange à melhoria do processo de escolarização destes alunos, com informações de novas técnicas, cursos, material pedagógico, que podem colaborar neste processo educacional. Também a Escola 2 é a que apresenta menos engajamento neste sentido.

D) Expectativa dos genitores em relação à escolarização, e as barreiras atitudinais que possam dificultar ou impedir este processo educacional.

A família é o alicerce para que as crianças se desenvolvam na escola. Ela deve estar presente em todos os momentos da vida acadêmica de seus filhos, desde a educação infantil. É com o apoio de pais e familiares que toda criança independente de ser deficiente ou não, é impulsionada para no futuro ser uma pessoa que consiga discernir os melhores meios para uma futura profissão.

Os pais de nossos sujeitos da pesquisa são pessoas envolvidas com os aspectos escolares de seus filhos. Acreditam que poderão se escolarizar, mas sabem e têm consciência de suas limitações. Preocupam em mantê-los na escola, onde estudam com prazer. Estão presentes na escola, querendo saber do aprendizado deles, buscando orientações de como ajudar em casa, valorizando cada passo do filho rumo à escolarização, e dando suporte emocional, afetivo e financeiro, quando podem, para um acompanhamento terapêutico que colabore neste processo educativo.

Eles se queixam da falta de profissionais especializados com o intuito de fazer com que seus filhos possam aprender mais, materiais de fácil acesso para ajudar seus filhos em casa, pois muitas vezes, se sentem perdidos nos deveres de casa. Profissionais que recebam os filhos no portão da escola, pois é grande a dificuldade de locomoção de alguns deles, desrespeito de colegas na entrada e saída das aulas, omissão de informações do aprendizado escolar dos filhos dentro da sala de aula, materiais didáticos adaptados para facilitar a aprendizagem, falta de AEE na própria escola, exclusão da criança nas tarefas coletivas da sala de aula e falta de um professor de apoio que ajude o professor regente na tarefa de escolarizar o filho nas escolas que não o possui.

Quanto à escolarização dos filhos, são unânimes em querer que sejam pessoas independentes, que sejam alfabetizados, capazes de resolver seus problemas que necessitem de aprendizados escolares e quem sabe chegar um dia a cursar uma Universidade (expectativa de uma mãe), e ainda há mães que não criam expectativas para os filhos, pois são crianças que precisa constantemente de apoio, de atenção e pela falta de verbalização e coordenação motora, a aprendizagem fica a desejar. Limitam a dizer que darão incentivos até onde forem os seus limites.

E) Aspectos motivadores que fazem uma criança com DI aprender.

Os alunos com deficiências necessitam estar bem no ambiente escolar, se sentirem amadas, socializadas para então desenvolver o processo de escolarização. É importante que estas ações aconteçam na escola e de modo especial na sala de aula para assim construir uma aprendizagem significativa. Com a DI estas ações são ainda mais importantes, porque pelo aspecto cognitivo, não acompanham a classe na apropriação do saber ficando em defasagem de idade e de tamanho em salas de aula do ensino regular.

Considerando os resultados da pesquisa, nossos discentes, juntamente com as pessoas envolvidas no processo de escolarização destes (professores, diretores, supervisores e/ou coordenadores, pais), desenharam os diversos aspectos que fizeram ou fazem a diferença nesta etapa da vida deles. São eles:

- a) Ser aceito(a) no grupo escolar a que pertence;
- b) A atuação do Professor de Apoio em todas as aulas do aluno;
- c) Valorização das atividades desenvolvidas mesmo sem estarem totalmente certas;
- d) Adequação curricular;
- e) Material pedagógico adequado;
- f) Atividades concretas e diversificadas que desenvolvam os aspectos cognitivo e motor dos alunos e que não cansem demais estes alunos;
- g) Adequação de atividades sem cair na facilidade;
- h) Atendimento individual a maior parte do tempo;
- i) Estabilização emocional do aluno;
- j) Professores que interessam em fazer com que o DI aprenda;
- k) Assuntos interessantes e acompanhados de algum significado para eles;
- l) Interdisciplinaridade;
- m) Curiosidade dos alunos;

- n) Salas de recursos e professores de AEE;
- o) Elaboração do PDI;
- p) Professores preparados e dispostos a trabalhar com inclusão;
- q) Planejamentos semanais em conjunto com todos os professores, coordenação pedagógica e estagiários que atuem nesta classe;
- r) Reuniões semanais e/ou quinzenais como forma de avaliar a condução do processo de escolarização e conseqüentemente a aprendizagem do mesmo;
- s) Reuniões individuais com o professor regente;
- t) Atendimento ao aluno e à família deste pela equipe de psicologia escolar da escola;
- u) Acompanhamento externo de fonoaudiólogos;
- v) Assistência individual nas atividades na sala de aula;
- w) Tratamento igualitário.

F) Limite de aprendizagem para a criança com DI.

As crianças com DI possuem diferentes aspectos físicos, motores, afetivos, cognitivos e de saúde, que vão designar as suas limitações frente à aprendizagem escolar. Sua escolarização está limitada a todos estes fatores, individuais ou em conjunto, mas nunca em certezas absolutas que este ou aquele fator irá decidir por esta limitação.

A limitação, no entanto deve ser tratada com muita cautela, pois deve se respeitar a individualidade de cada um. Crianças com menos comprometimento cognitivo vão com certeza, corresponder melhor a esta aprendizagem e progredir mais nos estudos, enquanto outros o farão mais lentamente, embora todos possam aprender, desde que respeite seus limites, que variam muito no seu dia a dia, dependendo dos aspectos que já mencionamos.

A escolarização do aluno com DI deve ser feita um dia após o outro. Isto quer dizer que não se deve impor limites para este ou aquele conteúdo, mas conduzir a aprendizagem de modo que ela aconteça de modo mais prático possível, com maior interação do aprendiz, com convicção de que ele é capaz, de criar soluções alternativas para uma aprendizagem que não está sendo efetivada e de sobretudo estar em sintonia com o sujeito aprendiz que lhe dará dicas de como fazê-la.

Portanto limitar a aprendizagem de um aluno com DI é muito complicado. Ele certamente como os outros representativos da normalidade aprenderá sempre, todos os dias,

por menos importante que seja aos olhos de quem ensina para ele é de significação extraordinária.

Fazer esta pesquisa me fez um bem estar enorme. Sempre tive vontade de estudar a escolarização de crianças com DI, desde que fui agraciada com um aluno com Síndrome de Down numa sala de aula regular, numa turma de 2º ano do ensino fundamental e que pude juntamente com os outros alunos da classe fazer com que esta criança que estava defasada em ano e série, pudesse ser alfabetizada.

É de importância capital que todos os envolvidos neste processo devam receber apoio irrestrito, por parte da equipe administrativa e pedagógica, criando oportunidades diferentes de condução desta aprendizagem. Para o aluno em questão o apoio escolar e extraescolar é imprescindível.

Finalizada a investigação, constatamos que estes alunos devem e podem estar na escola regular. É nela que acontecem muitas aprendizagens, não só a escolar, mas também com o convívio com as outras crianças, aprendem particularidades da vida social como as competências sociais (conhecer as regras de conversação, portar-se bem em grupo, jogar e divertir-se).

A escola regular se faz necessária para também formar o DI como um cidadão embora a maior parte dos alunos necessite de apoio para o desenvolvimento de competências adaptativas, necessárias para viver, trabalhar e divertir-se na comunidade.

Algumas destas competências incluem: comunicação com as outras pessoas, satisfazer necessidades pessoais (vestir-se, tomar banho), participar na vida familiar (pôr a mesa, limpar o pó, cozinhar), saúde e segurança. Para aquelas crianças que possuem o processo cognitivo mais grave, a leitura, escrita e matemática básica, à medida que vão crescendo, ajudarão a crianças na transição para a vida adulta.

A inclusão de crianças com DI na escola regular, especificamente a sua escolarização, é bastante discutida e muitas vezes questionada a respeito da presença destes alunos neste ambiente. Profissionais da educação que estão tentando fazer o máximo para atendê-los, mas que poderiam desenvolver melhor sua docência se tivessem melhor conhecimento da deficiência, de melhores métodos para sua atuação como docente.

Ficou bem evidenciado que a primeira preocupação de todas as pessoas que lidam com estes alunos é que eles possam se sentir felizes no ambiente em que estão e que a socialização é o primeiro objetivo de todos.

Ora, inclusão não é socialização. Inclusão é fazer de fato a aprendizagem acontecer no mesmo espaço escolar onde todos os colegas estão. Claro que cada aprendizagem vai depender de como o seu cognitivo vai responder. Tem conteúdos em que eles terão mais facilidades e em outros, menos dificuldades. É preciso estar em sintonia com o aluno o tempo todo, favorecer mudanças na condução da sala de aula para atingir a todos, inclusive os DI. Não há como dizer qual o melhor método para fazer isso. À medida que se conhece o seu alunado, o professor vai descobrindo e buscando orientações da equipe pedagógica que deve ajudá-lo.

Uma das orientações mais concretas e simples é a tutoria de colegas de classe. A linguagem das crianças se assemelha e muitas vezes uma explicação do aluno que já apreendeu determinado conteúdo, é mais precisa que a do professor que reiterada vezes já não tem como explicar de outra forma, visto que já foi feito. A linguagem deles é universal e ainda vem com a confiança do professor que conduz esta tutoria. Vale dizer, foi uma experiência concreta de alguns anos de sala inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental público, que é proposta e discutida por Mantoan (2002).

Referências

- AGRAN, Martin, ALPER, Scott & WEHMEYER Michel L. Acces to general curriculum for studentes with significant disabilities: wath it means to teaches. **Educational and training in mental retardation and developmental disabilities**, 37(2), 123 – 133. 2002.
- AINSCOW, Mel & FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: Rodrigues David (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora. 2003.
- AJURIAGUERRA, Julian. As Oligofrenias. In: AJURIAGUERRA, Julian. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Masson/Ateneu, 1985.
- ALMEIDA, Maria Amélia de. Apresentação e Análise das definições de deficiência mental propostas pela AARM – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista da Educação**. Campinas: p. 33-48, jun. 2004.
- AMERICAN Association on Mental Retardation. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC, USA: AAMR. 2002.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola**. SP: Sumus, 1998.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de psicologia, v. 8).
- APAE-BRASIL. **Rede APAE e sua história**. Disponível em:
<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>. Acesso em 26/08/2013.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. (Org.). **Educação Inclusiva: a escola**. V. 3. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.
- ARGUELLES, Maria Elena, HUGUES, Marie Tejero, & SCHUMM, Jeanne Shay. Co-Teaching: a different approach to inclusion. **Principal Reston**, v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.
- ASSUMPCÃO, JR. Francisco Baptista; SPROVIERI, Maria Helena. **Deficiência Mental, Família e Sexualidade**. São Paulo: Memnon, 1993.

_____. Residência para deficientes mentais. In: ASSUMPCÃO, JR. Francisco Baptista; SPROVIERI, Maria Helena. **Introdução ao Estudo da Deficiência Mental**. São Paulo: Memnon, 1991, p. 88-179

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér de. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In. GOMES, Limaverde L Adriana et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF: 2007. 82 p.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**. Vitória, v. 9, n. 1, abr 2004, p.101-111.

BANK-MIKKELSEN, Niels. E. Misconceptions of the principle of normalization. In: **Flash on the service for the mentally retarded: The personal training school**. Copenhagen, 1978. p. 41-8.

BEYER, Hugo. Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial. Santa Maria**, v. 2, n. 22, 2003, p. 13-44.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 21-51.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania** Campinas: Papyrus, 1998. (Série Educação Especial). p.21-49.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Florianópolis: v. 2, n. 2, jan/jul. 2005. p. 68-80.

BORDIGNON, Dolores Maria B. As conexões da não aprendizagem com a família. In: PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (Orgs.). **Família e aprendizagem: uma relação necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Portaria nº 138 , de 04 de abril de 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Revista Inclusão – **Ministério da Inclusão.** Brasília: out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> . Acesso em 26/082013

_____. Ministério da Educação do Brasil. **Novos caminhos para a educação superior Secretaria de Educação Superior do MEC.** 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em 10/02/2013.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso. **Fórum permanente do Ensino Religioso.** 1996.

_____. Ministério da Educação de Brasil. **Sistema Educativo Nacional do Brasil. Educação Especial.** Organização Dos Estados Ibero-Americanos Para a Educação (OEI - PROJETO OEI/BRA). Out. 2002. p. 155-163.

_____. Plano Nacional de educação. **Lei nº 10.172, de 09/01/2001.** Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2b.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2.** Diretrizes Nacionais para a Educação para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC: SSEE, 2001. 79 p.

_____. **Senado Federal. Plano Nacional de Educação.** Brasília: Plano, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretária de Educação Especial. **Parâmetros Nacionais Curriculares: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC: SEF: SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de nº 1.679.** Brasília: MEC: SEESP, publicada em 02 de dezembro de 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial – **Deficiência Mental.** Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas nº. 3).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. SEESP, Brasília. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15/07/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf>. Acesso em 30/03/2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/07/2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Educação Inclusiva e as Novas Exigências para a Formação de Professores: Algumas Considerações. In: BICUDO Mâ e SILVA JUNIOR Cê da (Orgs.) **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação Inicial e Contnua**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. Práticas Institucionais e Exclusão Social das Pessoas Deficientes. In: **Conselho de Psicologia. Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (p.37-45).

BORGES, Maria. Célia. . **Formação de Professores - desafios Históricos, Políticos e Práticos**. 01. ed. São Paulo: Editora Paulus Ltda., 2013. v. 01. 160p.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BROWN, Daniel. **Fundamentos de Arte-terapia** – Coleção Fundamentos. São Paulo: Vitória Régia, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1994.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Trad: Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAADE. **Inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho** – Manual de Orientação. Belo Horizonte: 1994.

CAOPIPPD-Centro de Apoio Operacional das Promotorias de defesa dos Direitos do Idoso e da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Disponível em: <http://www.ppd.caop.mp.pr.gov.br/> Acesso em 20/08/2013

CAPELLINE, Vera Lúcia Messias Fialho. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 222p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2001.

CAPOVILLA, Fernando César. **Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial**; boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. Brasília, n. 60, out./dez. 1993, p. 138-156.

CAPUL, Maurice & LEMAY, Michel. **De l'éducation spécialisée**. Ramonville Saint-Agne: Editions Érès. 1996.

CARAPETO, Naura Syria. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica** – princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2001. p. 81-101.

CARDOSO, Frederico Assis. **Homens fora do lugar**: Identidades de professores homens na docência com crianças. Trabalho apresentado no GT Gênero e sexualidade durante a 30ª reunião anual da ANPED em outubro de 2007. Disponível em: <www.anped.org>. Acesso em 20/12/2013.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Inclusiva: discutindo o conceito. In. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Cláudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e colaboradores, Uberlândia: EDUFU, 2008.

_____. **Escola não seriada e inclusão escolar:** a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006.

_____. Inclusão Escolar e a Educação Física: que movimento é esse? In: MARQUEZINE, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II.** Londrina: EDUEL, 2001, p. 91-112.

_____. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.** 1998. 243p. Tese (Doutorado em Educação - Metodologia de Ensino). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1998.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”, 4ª Edição, Porto Alegre, 2006.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 5. ed. Porto alegre: Mediação, 2006.

_____. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000. 174p.

_____. A prática da pesquisa na organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas. **Revista InterAÇÃO**, Brasília, DF, ano 8, n. 40-43, 1998.

CESARIN, Sônia. Aspectos psicológicos na Síndrome de Down. In: SCIIWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999, p. 263-285.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto, 1997.

COSTA, Ana Carolina Gusmão da. et al. Direitos das Pessoas com Deficiência. In: CORRÊA, Rosa Maria (Org.). - **Cartilha da inclusão dos direitos das pessoas com Deficiência.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. 96p. Disponível em http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/cartilha_inclusao_puc.pdf. Acesso em 12/02/2013.

CROCHIK, J. Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: **Conselho Regional de Psicologia: Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 13-22.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. 4.ed. São Paulo: Ed. Aquariana, 2010.

DECHICHI, Claudia. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 245p, Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, In: **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien., Tailândia, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DESSEN, Maria Auxiliadora; PEREIRA-SILVA, Nara. Lima. Deficiência mental e família: uma análise da produção científica. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, v. 10, p. 12-23, 2003.

DORÉ, Ronald, WAGNER, Stephan & BRUNET, Jean. A Integração Escolar: Os Principais Conceitos, Os Desafios e Os fatores de Sucesso no Secundário. IN: MANTOAN, M. T. E. *et al* **A Integração de Pessoas Com Deficiência**. São Paulo: Mennon, 1997.

FARIA, Maria Natália Mesquita. **Alfabetização de crianças portadoras de síndrome de down: analisando uma proposta de ensino**. 1993. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T, FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2ª ed.– São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Educação para todos -- Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamin Constant**, 5 (14), p. 3-19, 1999.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, Inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES D. (Org.). **Inclusão e Exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, 318 p. p.85-113.

_____. **A exclusão da Diferença: A Educação do Portador de Deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1995.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2. ed. , p.193-214.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. de; GOMES, Adriana L. Limaverde. **A Emergência de Estratégias de Leitura em sujeitos com Deficiência Mental**. Anais. Anped. Poços de Caldas: 2003.

FLETCHER, Agnes – **Ideias Básicas em Apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**. 3 de dezembro. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2010c.

_____. O que são as luzes? In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 335-351, 2008c.

GALLIMORE, Ronald, COOTS, Jennefer, WEINER, Thomas, GARNIER, Helen & GUTHRIE, Donald. Family responses to children with early developmental delays II: Accommodation intensity and activity in early and middle childhood. **American Journal on Mental Retardation**, 1996, nº 101, p. 215-232.

GATELY, Susan. E. & GATELY F. Joseph. Jr. **Understanding coteaching components. The Council for Exceptional Children**, Denver (Co.), v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GLAT Rosana, FERNANDES . Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão: MEC/SEESP**. 2005; 1(1).

_____. **Uma família presente e participativa: o pape da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais.** Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais: 2004. Disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf. Acesso em 02/08/2013.

_____. NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** Integração, MEC/ SEESP. Brasília, c. 14, n. 24, 2003, p. 21-27.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana. **Inclusão Total: Mais uma Utopia?** In: Revista Integração 20: 26-28, Brasília, DF, 1998.

_____. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. **Somos Iguais a vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

_____. **Um enfoque educacional para a Educação Especial.** Fórum Educacional, 9 (1), pg. 88-100, 1985.

GODOY, Andréa. *et al.* **Deficiência.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. 96p. Disponível em http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/cartilha_inclusao_puc.pdf. Acesso em 12/02/2013

GÓES, Maria Cecília Rafael. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael;

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC. 1975.

GOLDFELD, Márcia. A Criança Surda. **Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio Interacionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

_____. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 1997. A criança surda. São Paulo: Pexus, 1997.

GOMES, Adriana L. Limaverde; FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches Mota; SALUSTINO, Dorivaldo Alves; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC. 2007.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldade de Aprendizagem. Detecção e estratégias de ajuda.** São Paulo: Editora Cultural, S.A., Edição MMIX. ISBN: 978-85-89990-39-4. V. 1, 2009. 448 p.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa Educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos.** São Paulo: Loyola Editora, 1989.

HOHER, Sígria Pimentel e WAGNER, Angélica Dotto Londero: **A questão da formação A transmissão do diagnóstico e de orientações pais de crianças com necessidades especiais profissional.** Estud. psicol. (Campinas), 2006. Disponível : <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n2/v23n2a02.pdf>. Acesso em 09/11/2013.

IDE, Sahda Marta. **Leitura e Escrita e a deficiência mental.** São Paulo: Memmo, 1993.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XIX.** Campinas: Autores Associados, 2004, 243 p. Coleção Educação Contemporânea.

_____. O docente e a Educação Integradora. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p.131-138.

_____. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

_____. **A luta pela educação do Deficiente Mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985.

KADLEC, Verena Pamela Seidl e GLAT, Rosana. **A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984..

KAPLAN, Haroldo. I. SADOCK, Benjamim James & GREBB, Jack A. **Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica.** Porto Alegre: Artmed Editora. 7. ed. p. 955-969, 2002.

KRYNSKI, Stanislau et al. **Novos Rumos da Deficiência Mental.** São Paulo: Sarvier, 1983. 281p.

KUFMAN, M. Josh; GOTTLIEB, J.; AGARD, J. A.; KUKIC, M. B. Mainstreaming: Toward an Explanation of the Construct. **Focus on Exceptional Children.** 7 (3): 1-12; 1975.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno: Contribuição prática.** Maceió; EDUFAL, 2002.

LAJOUNQUIERE, Leandro de. O Legado Pedagógico de Jean Itard (a pedagogia: ciência ou arte?). **Educação e Filosofia.** Uberlândia: 6(12); p. 37-51, Jan/Dez. 1992.

LANDÍVAR, James. Adaptaciones Curriculares. **Guia para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial.** Espanha – Madrid: Ciências de la educación preescolar y especial, 2002, apud PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 2006.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

LEBOVICE, Serge. **O bebê, a mãe e o psicanalista.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LEVÍTICO. In: BÍBLIA SAGRADA - **Antigo Testamento:** O terceiro livro de Moisés. Trad. para o português por João Ferreira de Almeida. 2. edição. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. 127 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

LIMA Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social.** São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LUCKE, Menga. & ANDRÈ, Marly Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Benedita Cruz. O perfil da família e do portador de Síndrome de Down. In: Semana de Humanidades, 4. e Seminário de Pesquisa, 7., Natal: **Anais...** EDUFRN, 1997, p. 235.

MACHADO, Lourdes Marcelino; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A educação inclusiva na legislação de ensino**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MAGEROTTE, Ghislain. **As Famílias que acolhem uma criança com graves problemas de desenvolvimento são famílias a “tempo inteiro”!** António Rodrigues-Lopes (Coord., Org.). Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa Egler Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

_____. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. In ARANTES, V. A. (Org.) 1. ed. São Paulo: Summus, 2006. 104 p.

_____. **Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna; 2001. (Educação em pauta – Escola & Democracia) 109-128.

_____. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento**. Cadernos CEDES, v. 46, 1999.

_____. Inclusão: ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista IntergrAÇÃO**, Brasília, DF, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

_____. **Integração x Inclusão - educação para todos**. Pátio, Porto Alegre - RS. n° 5, p. 4-5 maio / jun, 1998 b.

_____. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Revista IntergrAÇÃO**, Brasília, DF, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997^a.

_____. (Org.). **A integração da pessoa com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon: SENAC, 1997b..

_____. **Ser ou estar, eis a questão** : explicando o deficit intelectual. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

_____. **Educação escolar de deficientes mentais**: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cadernos CEDES. Campinas - SP, n° 46, p. 93 - 107, 1988 a.(A nova LDB e as necessidades educativas especiais).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTIN, Eisemann. **Integração of the handicapped child in regular schools**. In: Conference special education. University of Minnesota, 2(2); 5-7, 1976.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.) **Inclusão**: compartilhando Saberes. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.

MARQUES, Ramiro. **A Escola e os Pais como Colaborar?** Lisboa: Texto Editora. 1997.

MAZZOTTA, Marcos. José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

_____, **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1992.

MELCHIORI, Ligia Ebner. **Derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com “deficiência mental” a partir da caracterização desse problema na população de um município.** 1987. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1987.

MELLO, Ana Maria S. Ros . Autismo e integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* **A integração de pessoas com deficiência: contribuições de uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997. p. 13-17.

MENDES, Enicéia, Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

_____. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 11 Mar. 2007.

_____. ALMEIDA, Maria Amélia; WILLAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque.. **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

_____. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. Em PALHARES Marina S. & S. C. MARINS Simone (Orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCAR. 2002, p. 61 – 85.

_____. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDONÇA, Márcio Moreira. Retardo Mental. In FONSECA, Luiz Fernando; PIANETTI, Geraldo; XAVIER, Christovão de Castro. **Compêndio de Neurologia Infantil.** Editora Médica e Científica Ltda. (MEDSI). Belo Horizonte: 2002, ISBN: 85-7199-268-1.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **"Escola confessional"** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=243>. Acesso em 23/12/2013.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33 ISSN 1413-2478.

MINAS GERAIS. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Orientação SD nº 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. 2005. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?>. Acesso em 11/02/2013.

_____. Secretaria de estado de Educação. **SD nº 01/2005**. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>. Acesso em 03/01/2014.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 424/03**. Aprovado em 27-05-2003. Propõe Normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2003^a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?> Acesso em 11/02/2013.

_____. **Resolução 451 de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. 2003b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?> Acesso em 11/02/2013.

MIKKELSEN Mikeal. **Misconceptions of the Principle of Normalization in Flash on the Service for the Mentally Retarded**. Copenhagen: The Personal Training School 1978.

MISÈS, Roger. 1977. **A criança deficiente mental: Uma abordagem dinâmica**. Rio de Janeiro: Zahar

MOREJON, Kizzy. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores**. São Carlos: UFSCar, 2001.

MORALES, Pedro. **A Relação professor-aluno**. Loyola, São Paulo, 1999.

MOURA, Ênio. **Biologia Educacional**. São Paulo: Moderna, 1980.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; POKER, Rosimar Bortolini. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.8, n.2, 2003.

_____. **Representações Sociais sobre a educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados.** 2002. 343 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília: 2002.

_____. LEITE, Lúcia Pereira. Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

OMOTE, Sadão. **A integração do deficiente:** um pseudoproblema científico. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995.

_____. **Aspectos sócio familiares da deficiência mental.** Revista Marco, n. 1, p. 99-113, 1979.

PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira. **A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais:** uma perspectiva ecológica. São Carlos: UFSCar, 2005.

PANIAGUA, Gema. As Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. In: COLL, César., MARCHESI, Álvaro., PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, Vol. 3, 2ª Ed. p.332. Porto Alegre : Artmed, 2008.

_____. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: Coll, Marchesi, Palácios et al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** vol. 3. **Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed; 2004. 341p.

PASCHOALICK, Wanda Ciccone. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília.** São Paulo : PUC , 1981. 134p. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de Professores-Pesquisa, Representação e Poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Olívia *et al.* Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980. Cap. 1, p.1-13: **Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais.**

PEREIRA-SILVA, Nara Lima. **Famílias de crianças com e sem síndrome de Down: um estudo comparativo das relações familiares.** Brasília, 2003. 263 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Nacional de Brasília.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001

.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v. 4).

PETEAN, Eucia Beatriz Lopes. **Avaliação qualitativa dos aspectos psicológicos do aconselhamento genético através do estudo prospectivo do atendimento das famílias.** 1995. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Campinas.

PICCOLO, Vilma L. Nista. **Educação física escolar: ser___ ou não ter?** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

PINTO, Marly Rondan. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem interdisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

PRADO, Maria das Graças de Oliveira; PRADO, Deyller Marcelo. O administrador escolar: visão e esclarecimentos. **Interação.** Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, Varginha, v. 3, n. 3, maio, p. 24-27, 2001.

RIBAS, João B. Cintra. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O que são pessoas deficientes.** Coleção Primeiros Passos. Nova Cultura: São Paulo, 1985.

RIPLEY, Susanne. **Collaboration Between general and special education teacher.** ERIC DIGESTS, # ED409317. 1997.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2003. 304 p.

SAINT-LAURENTE, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In M. T. E. Mantoan (Org.), **A integração de pessoas com deficiência: uma contribuição para uma reflexão sobre o tema** (pp. 67-76). São Paulo: Memnon, SENAC. 1997.

SANT'ANA Izabella Mendes. **Educação inclusiva:** concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*. 2005; 10(2): 227-234.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SANZ del Rio. **Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional**. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. 1985.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEBASTIÁN, Eladio. Heredero. Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. **Manual de Referência**. Guadalajara: CIDEAS, 1999 (mimeo).

SILVA, Shirey. **A Deficiência Mental, os espaços educacionais e o processo de Integração**. 1994. 117 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1994.

SILVA, Luciene M. da Silva. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, set/dez 2006. v. 11 n.33.

SOUSA, Sônia Bertoni. **Inclusão e Aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores**. 2008. 163 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2008.

SOUZA, Luciana Gomes Almeida e BOEMER, Magali Roseira. **O ser-com o filho com deficiência mental:** alguns desvelamentos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 2003. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2003000300010&script=sci_arttext&tlng=pt acesso em 29/12/2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451p

STIL. Independent living: a Swedish definition. In: RATZKA, Adolf. Tools for power. Estocolmo: **Independent Living Committee of Disabled Peoples' International**, 1990.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 3. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006.

SWAIMAN, By Kenneth F. Mental retardation. In SWAIMAN, K. F. Pediatric Neurology: **Principles and Practise**. 2. Ed. St. Louis Mosby, 1994.

SZYMANSKI Lau; KING B H. *et al.* **Practise paremeters for the asserment and treatment of children, adolescents, and adults with mental retardation and comorbild mental disoders**. J. AM ACAD, Child Adolesc Psychiatry, 1999; 38 (Suplement): 12.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. Portador de deficiência mental: considerações acerca da sua preparação para o trabalho. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Editora UEL, 2001. p. 655-658.

TAVEIRA, Rosana Maria Tristão. **Privação auditiva precoce em crianças portadoras da síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem**. 1995. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO. Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: CRUB, 1999.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

VALLADARES, Ana Claudia Afonso. A máscara como recurso expressivo de doentes com Aids e profissionais/estudantes de saúde. Imagens da Transformação. **Revista de Arterapia**. V. 2, n. 8, Rio de Janeiro: Pomar: 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ª ed. SP: Papyrus, 2002.

_____ (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Obras escogidas. V. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSK Brasil/Política Nacional de Educação Especial (1994), I, L.S. Obras Escogidas V – Brasil/Política Nacional de Educação Especial (1994). **Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991ª.

WERNECK, Cláudia. Inclusão: qualidade para todos. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº. 123, 1999, p. 8-17.

WILSON, James. **Doing justice to inclusion**. European Journal of Special Needs Education, 15, 3, 297-304. 2000.

WOLFENBERGER, Wolf. **The principle of normalization in human services**. Toronto: National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R.).1972.

Anexos



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(equipe pedagógica-administrativa da escola)**

Nome do participante da pesquisa

Identificação (RG) do participante da pesquisa

Título do projeto: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Instituição onde será realizado:

Pesquisador Responsável: Ana Abadia dos Santos Mendonça

e-mail do pesquisador responsável: ana_abadia@yahoo.com.br

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem como tema: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, de responsabilidade de **Ana Abadia dos Santos Mendonça**, desenvolvido na **UNIUBE-Universidade de Uberaba**.

Este estudo tem como objetivos: “Analisar e discutir o processo de escolarização de crianças com deficiência intelectual em salas de aula do ensino fundamental, anos iniciais, discutindo os métodos e técnicas educacionais usados na escolarização destas crianças, conhecendo e descrevendo a trajetória escolar destas e procurando entender o pensamento e o sentimento dos pais da criança em pesquisa, identificando a expectativa dos genitores em relação à escolarização, diagnosticando e discutindo as barreiras atitudinais que impedem uma melhor escolarização”.

A pesquisa poderá trazer como benefícios a oportunidade de melhoria do trabalho docente nas escolas regulares da Educação Básica, também possibilitar que professores das demais escolas, órgãos públicos e privados tenham acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas pelo grupo, bem como aos materiais e instrumentos de pesquisa produzidos.

Se aceitar participar desse projeto, você assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será apresentado pela pesquisadora Ana Abadia dos Santos Mendonça, no local das entrevistas, em Uberlândia (MG).

Na sua participação você irá preencher um questionário de identificação, que será para identificarmos os profissionais das escolas participantes da pesquisa.

Nessa segunda etapa, você será convidado a responder um questionário semiestruturado, onde estarão expressas algumas perguntas que, ao serem respondidas, estarão sob total sigilo. O questionário será realizado de acordo com sua disponibilidade, em local devidamente escolhido, tendo em vista a não exposição de sua identidade.

Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa e será livre para deixar de participar da mesma, a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou represália.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Abadia dos Santos Mendonça, nos telefones (034) 3227-4750 e (034) 9995-4712, no e-mail: ana_abadia@yahoo.com.br, no endereço: Rua. Espírito Santo nº 1096, Bairro Brasil, em Uberlândia - MG. Ou com Wenceslau Gonçalves Neto, Universidade de Uberaba: Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro Universitário - CEP: 38.055-500 - Telefone: (34) 3319-8800.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade de Uberaba - Campus Aeroporto - Bloco R - Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro Universitário - CEP: 38.055-500 - Telefones: Telefone: (34)3319-8959 - (34) 3319-8800 - e-mail: cep@uniube.br.

Uberaba, 10 de abril de 2013.

Wenceslau Gonçalves Neto

Ana Abadia dos Santos Mendonça

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa.



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Pais e/ou responsáveis)**

Nome do sujeito da pesquisa

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa

Nome do responsável.....

Identificação (RG) do responsável:

**Título do projeto: A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Instituição onde será realizado:

Pesquisador Responsável: Ana Abadia dos Santos Mendonça

e-mail do pesquisador responsável: **ana_abadia@yahoo.com.br**

Eu,.....

autorizo meu filho a

participar de uma pesquisa que tem como tema: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**, de responsabilidade de **Ana Abadia dos Santos Mendonça**,
desenvolvido na **UNIUBE-Universidade de Uberaba**.

Este estudo tem como objetivos: Analisar e discutir o processo de escolarização de criança com deficiência intelectual em salas de aula de aula do ensino fundamental, anos iniciais, discutindo os métodos e técnicas educacionais usados na escolarização desta criança, Queremos conhecer e descrever a vida escolar de seu filho(a), procurando entender também a expectativa dos pais em relação à aprendizagem, de modo a identificar e discutir as dificuldades que impedem uma melhor escolarização.

A pesquisa poderá trazer como benefícios a oportunidade de melhoria do trabalho dos professores nas escolas regulares da Educação Básica, e possibilitar que as demais escolas,

órgãos públicos e privados tenham acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas pelo grupo, bem como aos materiais e instrumentos de pesquisa produzidos.

Se aceitar participar desse projeto, você assinará um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será apresentado pela pesquisadora Ana Abadia dos Santos Mendonça, no local das entrevistas, em Uberlândia (MG).

Na sua participação você irá preencher um questionário de identificação, que será para identificarmos os profissionais das escolas participantes da pesquisa.

Numa segunda etapa, você será convidado a responder uma entrevista, onde estarão expressas algumas perguntas que, ao serem respondidas, estarão sob total sigilo. A entrevista será realizada de acordo com sua disponibilidade.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa e será livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Abadia dos Santos Mendonça, nos telefones (034) 3227-4750 e (034) 9995-4712, no e-mail: ana_abadia@yahoo.com.br, no endereço: Rua. Espírito Santo nº 1096, Bairro Brasil, em Uberlândia - MG. Ou com Wenceslau Gonçalves Neto, Universidade de Uberaba: Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro Universitário - CEP: 38.055-500 - Telefone: (34) 3319-8800.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade de Uberaba - Campus Aeroporto - Bloco R - Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro Universitário - CEP: 38.055-500 - Telefones: Telefone: (34)3319-8959 - (34) 3319-8800 - e-mail: cep@uniube.br.

Declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre os objetivos e intenções deste estudo. Autorizo meu filho(a) a participar desta pesquisa, respondendo a entrevista proposta pelo pesquisador. Recebi garantias de total sigilo e de obter esclarecimentos sempre que o desejar. Sei

que minha participação está isenta de despesas. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para meu (minha) filho(a).

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

_____/_____/_____

Assinatura da testemunha

_____/_____/_____

Pesquisador responsável

Eu, _____

responsável pelo projeto Escolarização da Criança com Deficiência Mental declaro que obtive espontaneamente o consentimento do seu representante legal do sujeito da pesquisa para realizar este estudo.

Assinatura _____



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(professores)**

Nome do sujeito da pesquisa

Identificação do sujeito da pesquisa

Identificação professor

Título do projeto: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Instituição onde será realizado:

Pesquisador Responsável: Ana Abadia dos Santos Mendonça

e-mail do pesquisador responsável: **ana_abadia@yahoo.com.br**

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem como tema: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, de responsabilidade de **Ana Abadia dos Santos Mendonça**, desenvolvido na **UNIUBE-Universidade de Uberaba**.

Este estudo tem como objetivos: “Analisar e discutir o processo de escolarização de uma criança com deficiência intelectual em uma sala de aula de ensino, discutindo os métodos e técnicas educacionais usados na escolarização desta criança conhecendo e descrevendo a trajetória escolar desta e procurando entender o pensamento e o sentimento dos pais da criança em pesquisa, identificando a expectativa dos genitores em relação à escolarização, diagnosticando e discutindo as barreiras atitudinais que impedem uma melhor escolarização”.

A pesquisa poderá trazer como benefícios a oportunidade de melhoria do trabalho docente nas escolas regulares da Educação Básica, também possibilitar que professores das demais escolas, órgãos públicos e privados tenham acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas pelo grupo, bem como aos materiais e instrumentos de pesquisa produzidos.

Se aceitar participar desse projeto, você assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe será apresentado pela pesquisadora Ana Abadia dos Santos Mendonça, no local das entrevistas, em Uberlândia (MG).

Na sua participação, você irá preencher um questionário de identificação, que será para identificarmos os profissionais das escolas participantes da pesquisa.

Numa segunda etapa, você responderá a um questionário semiestruturado, onde estarão expressas algumas perguntas que, ao serem respondidas, estarão sob total sigilo. O questionário será realizado de acordo com sua disponibilidade, fora dos horários de aula e em local devidamente escolhido, tendo em vista a não exposição de sua identidade.

Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa e será livre para deixar de participar da mesma, a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou represália.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc) jamais aparecerá.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Abadia dos Santos Mendonça, nos telefones (034) 3227-4750 e (034) 9995-4712, no e-mail: ana_abadia@yahoo.com.br, no endereço: Rua. Espírito Santo nº 1096, Bairro Brasil, em Uberlândia - MG. Ou com Wenceslau Gonçalves Neto, Universidade de Uberaba: Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro Universitário - CEP: 38.055-500 - Telefone: (34) 3319-8800.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade de Uberaba - Campus Aeroporto - Bloco R - Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro Universitário - CEP: 38.055-500 - Telefones: Telefone: (34)3319-8959 - (34) 3319-8800 - e-mail: cep@uniube.br.

Uberaba, 03 de março de 2013.

Wenceslau Gonçalves Neto

Ana Abadia dos Santos Mendonça

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa.



Entrevista com o Sujeito da pesquisa

A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma dissertação de mestrado sobre a Escolarização de **CRIANÇAS INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). As questões que se seguem são de carácter confidencial, pelo que pedimos que responda de forma séria e completa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

I – Identificação:

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Há quantos anos estuda nesta escola?

4. Você já estudou em outra escola?

II – Relacionamento com a professora da sala regular:

1. Que atividades a professora te pede para fazer?

2. Você gosta destas atividades? Por quê?

3. O que a professora faz na classe que você mais gosta? Por quê?

4. Tem alguma coisa que a professora faz e que você não gosta? Por quê?

5. Você gosta de sua professora? Por quê?

III – Relacionamento com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

1. Que atividades a professora te pede para fazer?

2. Você gosta destas atividades? Por quê?

3. O que a professora faz na classe que você mais gosta? Por quê?

4. Tem alguma coisa que a professora faz e que você não gosta? Por quê?

5. Você gosta de sua professora? Por quê?

6. Quais atividades você mais gosta, sala regular ou AEE?

IV – Relacionamento com colegas da sala regular;

1. Você tem amigos na sala de aula?

2. O que você e seus amigos costumam fazer juntos?

3. O que os seus colegas e/ou amigos fazem que você mais goste? Por quê?

4. O que os seus colegas e/ou amigos fazem que você menos goste? Por quê?

5. Você gosta de seus colegas? Por quê?

V – Relacionamento com a aprendizagem do currículo curricular da sala regular:

1. Você gosta de estudar? Por quê?

2. Você consegue entender o que a professora fala na classe? Por quê?

3. Qual disciplina você mais gosta? Por quê?

4. Qual disciplina você menos gosta? Por quê?

5. Tem alguma aula que você não gostaria de perder nunca? Por quê?

6. O que mais te motiva aprender? Por quê?

7. Qual o método usado pela professora que faz você aprender mais? Por quê?

8. O que mais te impede de aprender mais? Por quê?

VI – Relacionamento com a aprendizagem dos conteúdos: Ensino Religioso, Educação Física e Arte:

1. O que você acha de participar destas aulas?

2. Qual destas disciplinas você mais gosta? Por quê?

3. Qual destas disciplinas você menos gosta? Por quê?

4. O que você aprende com estas disciplinas?

5. Você acha interessante o que elas ensinam? Por quê?

VII – Relacionamento com a aprendizagem do AEE:

1. Quando você frequenta o AEE?

2. O que você mais gosta de fazer lá? Por quê?

3. Que atividades você realiza na sala de AEE?

4. Onde é mais fácil entender a lição, na sala de aula ou na sala de AEE? Por quê?

VIII – Futuro:

1. O que você gostaria de ser quando se tornar adulto? Por quê?

2. Você acha que a escola vai te ajudar a conquistar isto?



Entrevista com os Pais

A entrevista que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma dissertação de mestrado sobre a **ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). As questões que se seguem são de carácter confidencial, pelo que pedimos que responda de forma séria e completa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**.

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Escola _____

2. Nome do sujeito da pesquisa _____

3. Nome do responsável _____

3. Sexo: () Fem. () Masc.

4. Telefone: _____

6. Idade:

() até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos

() 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos

7. Atualmente, se encontra:

() Empregado

() Desempregado

8. Se empregado, trabalha:

() 6 horas/dia () 8 horas/dia () 10 horas/dia () 12 horas/dia ou mais.

9. Tem outros filhos?

() 1 () 2 () 3 ou mais

10. Costuma passear com seu filho(a)?

() sim () não () às vezes

II – Formação acadêmica:

1. Formação no Ensino Fundamental: () regular () supletivo

2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):

() profissionalizante () não profissionalizante () Supletivo

3. Possui Graduação? () sim () não

a) Curso: _____

4. Formação Pós-graduação: () sim () não

() especialização () mestrado () doutorado () Outro. Qual? _____

III – Identificação geral do sujeito:

1. Ano da matrícula na escola regular.

2. Em que idade ele foi para a escola pela primeira vez?

3. Como o acompanhamento na escola infantil?

4. Como é o acompanhamento na escola regular?

5. Ele gosta de vir à escola? Por quê?

6. Existem situações em que ele não quer vir à escola?

IV – Perspectivas do responsável em relação à escolarização do sujeito:

1. Como você vê seu filho sendo escolarizado?

2. Você o incentiva sempre? Por quê?

3. Que expectativas você tem em relação ao filho(a) e sua escolarização?

4. O que mais te incomoda na relação de seu filho(a) com a escola?

5. E da escola com você?

6. Existem barreiras que interferem na escolarização do(a) seu(ua) filho(a)? Quais?

7. Você tem vivenciado algum preconceito por parte da escola na escolarização de seu(sua) filho(a)?

8. Que atitudes você vê na escola e na sociedade e que acha que são benéficas para o seu(sua) filho(a) na escolarização? Por quê?

9. Tem alguma sugestão a fazer? Qual?

10. Qual sua expectativa com relação ao estudo para seu(sua) filho(a)?

V – Diversos:

1. Costuma ir à escola do seu filho quando:

- Há reuniões.
- Quer falar com o educador/professor sobre o seu filho.
- Há festas ou outras atividades.
- Conhecer o trabalho que está a ser feito com o seu filho.
- Precisa de falar com a diretora para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho.
- Deseja saber do comportamento do seu filho.
- É solicitado a colaborar nas atividades escolares e/ou extraescolares.

2. Qual a importância da escola para você?

- distrai o seu(sua) filho(a).
- ensina-o(a) a ter bons modos
- ensina-o(a) a ler e escrever
- ensina-o(a) a conviver com os colegas e demais pessoas
- ensina-o(a) a ser educado.

3. Sabe o que se passa sobre o trabalho efetuado com o seu filho?

- sim não

4. Por que colocou seu(sua) filho(a) na escola regular?

5. Ele já frequentou escola especial? Como era a sua socialização e sua escolarização?

6. Para você, qual a principal razão para seu filho frequentar a escola regular?

7. Você considera que seu(sua) filho(a) aprende o que é ensinado na escola? Por quê?



Questionário: equipe administrativa/pedagógica da escola.

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

O projeto tem como objetivo analisar e discutir o processo de escolarização de uma criança com deficiência intelectual em uma sala de aula de ensino regular do ensino fundamental, anos iniciais.

Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. E-mail: _____

3. Sexo: () Fem. () Masc.

4. Unidade/Curso: _____

5. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____

6. Idade () até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos

7. Categoria Funcional

() Efetivo () Designado

8. Regime de Trabalho:

() 40 horas () 24 horas () 20 horas () outra. Qual? _____

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação no Ensino Fundamental: () regular () supletivo

2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):

() profissionalizante () não profissionalizante () Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Modalidade:

() licenciatura curta () licenciatura plena () bacharelado () Outro:

4. Formação Pós-graduação:

() especialização () mestrado () doutorado () Outro. Qual? _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Você já atuava nesta profissão antes de ingressar nesta unidade escolar? Sim () Não ()

Cite suas últimas experiências como profissional da educação.

Níveis em que atuou: Quantos anos:

1) _____

2) _____

3) _____

IV – ATIVIDADE EXERCIDA NA INSTITUIÇÃO

Cargo ocupado: _____

1. Como você avalia um caso suspeito de deficiência intelectual? Qual o procedimento usado?

2. É tomada alguma medida para confirmar o diagnóstico?

3. Existe algum procedimento de avaliação informal, como por exemplo, entrevistar famílias? _____

4. Qual (is)?

5. Para você o que é deficiência intelectual?

6. Como é o feito o planejamento para atendimento da criança com deficiência intelectual?

7. O AEE faz parte do projeto político pedagógico de sua escola? _____

8. Por quê?

9. Houve impacto do AEE na aprendizagem dos alunos da educação especial de sua escola? _____

10. Por quê?



Questionário do professor de Apoio

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. O projeto tem como objetivo analisar e discutir o processo de escolarização de uma criança com deficiência intelectual em uma sala de aula de ensino regular do ensino fundamental, anos iniciais.

Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Sexo: Fem. Masc.
3. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____
4. Idade:
 até 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos 41 a 45 anos 46 a 50 anos 51 a 55 anos 56 a 60 anos acima de 60 anos.
5. Categoria Funcional:
 Efetivo Designado
8. Regime de Trabalho:
 40 horas 24 horas 20 horas outra. Qual? _____

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação no Ensino Fundamental: regular supletivo
2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):
 profissionalizante não profissionalizante Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Modalidade:

 licenciatura curta licenciatura plena bacharelado Outro:

4. Formação Pós-graduação:

 especialização mestrado doutorado Outro. Qual? _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Você já atuava nesta profissão antes de ingressar nesta unidade escolar? Sim Não

Cite suas últimas experiências como profissional da educação.

Níveis em que atuou: Quantos anos:

1) _____

2) _____

3) _____

IV - ATUAÇÃO

1. Há quanto tempo exerce esta função?

2. Como é o seu trabalho?

3. Como é feito a elaboração do plano de trabalho?

4. Faz planejamento junto com o professor da sala regular?

5. Este serviço tem acompanhamento por parte da família? Como isso acontece?

6. Como é o desenvolvimento social, afetivo, emocional e cognitivo do sujeito da pesquisa?

7. Há um acompanhamento dos progressos deste(a) aluno(a) com registros? Como?

8. Neste atendimento oferece apoio pedagógico para a professora da sala regular?

9. Como?

10. Como você se sente fazendo esta função?

11. Qual a importância que você dá para a função de professor de apoio?

12. Você também colabora com os professores de Arte, Ensino Religioso e Educação Física?

13. Como?

14. O que você gostaria de dizer sobre esta função que exerce?



Questionário do professor de Arte terapia

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. O projeto tem como objetivo analisar e discutir o processo de escolarização de uma criança com deficiência intelectual em uma sala de aula de ensino regular do ensino fundamental, anos iniciais.

Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

I – IDENTIFICAÇÃO

5. Nome: _____

6. Sexo: () Fem. () Masc.

7. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____

8. Idade:

() até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos.

5. Categoria Funcional:

() Efetivo () Designado

8. Regime de Trabalho:

() 40 horas () 24 horas () 20 horas () outra. Qual? _____

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2. Formação no Ensino Fundamental: () regular () supletivo

2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):

() profissionalizante () não profissionalizante () Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Modalidade:

 licenciatura curta licenciatura plena bacharelado Outro:

4. Formação Pós-graduação:

 especialização mestrado doutorado Outro. Qual? _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

 Você já atuava nesta profissão antes de ingressar nesta unidade escolar? Sim Não

Cite suas últimas experiências como profissional da educação.

Níveis em que atuou: Quantos anos:

1) _____

2) _____

3) _____

IV - ATUAÇÃO

15. Há quanto tempo exerce esta função?

16. Como é o seu trabalho?

17. Como é feito a elaboração do plano de trabalho?

18. Faz planejamento junto com o professor de AEE?

19. Este serviço tem acompanhamento por parte da família? Como isso acontece?

20. Como é o desenvolvimento social, afetivo, emocional e cognitivo do sujeito da pesquisa?

21. Há um acompanhamento dos progressos deste(a) aluno(a) com registros? Como?

22. Neste atendimento oferece apoio pedagógico para a professora da sala regular?

23. Como?

24. Como você se sente fazendo esta função?

25. Qual a importância que você dá para a função de professor de arte terapia?

26. Você também colabora com os professores da sala regular?

27. Como?

28. O que você gostaria de dizer sobre esta função que exerce?



Questionário para Educadores e Professores

O questionário que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de uma dissertação de mestrado sobre a **ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** que pretendemos levar a efeito no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). As questões que se seguem são de carácter confidencial, pelo que pedimos que responda de forma séria e completa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

I – Identificação

1. Sexo:

- Masculino
 Feminino

2. Idade:

- menos de 20 anos
 de 20 a 29 anos
 de 30 a 39 anos
 de 40 a 49 anos
 de 50 a 59 anos
 60 ou mais

3. Habilitações literárias

- Bacharelado
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutorado

4. Tem especialização em Educação Especial

- Sim
 Não

5. Tempo de atuação no magistério: _____

II – Vida escolar;

1. Você já trabalhou com alunos com deficiência? _____

Quais deficiências?

2. Se sim, quantos anos?

3. Você é responsável por qual(is) componentes curriculares?

4. Você encontra alguma dificuldade em conduzir o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual em relação a:

a) Interação com a classe _____

b) Exposição do conteúdo _____

c) Disciplina (manejo de sala de aula) _____

d) Outros _____

5. Como você trabalha:

a) Faz algum tipo de adaptação curricular? Quais?

b) Tem trabalhado com ensino diversificado?

6. Qual sua expectativa com relação à aprendizagem da criança com deficiência intelectual?

7. Você considera que há um método para ensinar crianças com deficiência intelectual? Quais?

8. Quais os benefícios que você acha que a inserção da criança com deficiência intelectual tem na sua sala de aula?

9. A inclusão se enquadra nos seus valores quanto à educação? Você acredita que a escola regular deve atender a todos sem distinção ou algumas crianças não teriam condições de frequentá-la?

10. Você considera que sua escola esta adequada a receber a criança com deficiência intelectual? Por quê?

11. Quais as expectativas que você tem com relação ao(a) aluno(a) de sua turma?

12. Ter um aluno com deficiência implicou em mudanças na rotina de seu trabalho?

13. Quais são suas metas para serem atingidas até o final do ano?

14. Você desenvolve um programa diferenciado com seu(sua) aluno(a) ou acha que ele deve ser educado como os demais? Qual?

15. Algum aspecto do seu trabalho mudou com a experiência de ter o(a) com deficiência intelectual na sala de aula? Qual?

16. Em sua opinião, quais são os resultados do trabalho de inclusão ate o momento?

17. Houve algum fator que dificultou o seu trabalho? Qual?

18. A experiência com a inclusão influenciou na mudança de algum valor que você tinha antes?



Questionário do professor de Atendimento Educacional Especializado

Participante (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade de Uberaba, com o título: **A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. O projeto tem como objetivo analisar e discutir o processo de escolarização de uma criança com deficiência intelectual em uma sala de aula de ensino regular do ensino fundamental, anos iniciais.

Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

I – IDENTIFICAÇÃO

9. Nome: _____

10. Sexo: () Fem. () Masc.

11. Telefone: (trab.) _____ (cel.) _____

12. Idade:

() até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos.

5. Categoria Funcional:

() Efetivo () Designado

8. Regime de Trabalho:

() 40 horas () 24 horas () 20 horas () outra. Qual? _____

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

3. Formação no Ensino Fundamental: () regular () supletivo

2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):

() profissionalizante () não profissionalizante () Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: _____

b) Instituição: _____

c) Modalidade:

 licenciatura curta licenciatura plena bacharelado Outro:

4. Formação Pós-graduação:

 especialização mestrado doutorado Outro. Qual? _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

 Você já atuava nesta profissão antes de ingressar nesta unidade escolar? Sim Não

Cite suas últimas experiências como profissional da educação.

Níveis em que atuou: Quantos anos:

1) _____

2) _____

3) _____

IV - ATUAÇÃO

29. Há quanto tempo está no AEE?

30. E na sala de recursos?

31. Nos anos em que atua com a sala de recursos o que mudou no atendimento?

32. Você participa do Projeto Político Pedagógico da escola? Como?

33. Como é feito a elaboração do plano de trabalho?

34. Faz planejamento junto com o professor da sala regular?

35. O(A) aluno(a) da pesquisa tem um possui um plano individual de atendimento? Qual?

36. Este serviço tem acompanhamento por parte da família? Como isso acontece?

37. Como é o desenvolvimento social, afetivo, emocional e cognitivo do sujeito da pesquisa?

38. Há um acompanhamento dos progressos deste(a) aluno(a) com registros? Como?

39. Neste atendimento oferece apoio pedagógico para a professora da sala regular?
Se aceito, quais?

40. Quando você vai planejar o AEE para o aluno com deficiência intelectual, você procura:

- Utilizar ações pedagógicas que privilegiam a partilha, a interação, com o conhecimento de que o agravamento dos problemas é construído socialmente.
- Identificar o déficit apresentado pelo(a) aluno(a), organizando as atividades do mais simples para o mais complexo, insistindo na repetição e desmembramento das tarefas.
- Buscar a adaptação do aluno, com atividades desafiantes para que haja desequilíbrios e assim, com equilibrações sucessivas, a criança atinja níveis mais elevados de desenvolvimento.
- Todas as respostas acima citadas.
- Outras. Especifique.
