

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

ELISANGELA PASSOS ALVES

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO REALIZADO EM UMA ESCOLA
REGULAR E O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(CAEE)**

**SÃO MATEUS
2018**

ELISANGELA PASSOS ALVES

A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO REALIZADO EM UMA ESCOLA
REGULAR E O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(CAEE)

Dissertação de Mestrado apresentada á
Faculdade Vale do Cricaré para a obtenção
do título de Mestre em Ciência, tecnologia e
Educação.

Área de concentração: Ciência, tecnologia e
educação.

Orientadora: Prof.^a Me.Luana Frigulho Guisso

SÃO MATEUS
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

A474a

Alves, Elisangela Passos.

A articulação entre o trabalho realizado em uma escola regular e o centro de atendimento educacional especializado (CAEE) / Elisangela Passos Alves – São Mateus - ES, 2018.

75 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof.^a Me. Luana Frigulha Guisso.

1. Atendimento educacional especializado - AEE. 2. Centro de atendimento educacional especializado - CAEE. 3. Inclusão escolar. 4. Escola pública – Linhares – ES. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.11

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

ELISÂNGELA PASSOS ALVES

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO REALIZADO EM UMA
ESCOLA REGULAR E O CENTRO DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 07 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



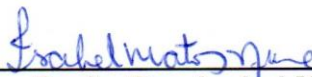
Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Alice Melo Pessotti
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Guilherme Bicalho Nogueira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

Agradeço essa conquista a minha amiga Luciene Busele que me incentivou com apoio incondicional e me ajudou a dar o primeiro passo para a realização desse sonho.

À minha mãe Edisa Passos dos Santos que não mediu esforços para que eu pudesse chegar ao final.

À minha família: minha irmã Dilzete Passos Alves Tzortzato, Lucineia dos Santos Santos e Jovelino Passos e minha sobrinha Luciana dos Santos Santos pelo amor, apoio, confiança e motivação incondicional.

.

À Deus nosso Pai, que guiou os meus passos, me deu direção e sabedoria. E a todos aos meus familiares e amigos que acreditaram no meu sonho.

Dedico!

RESUMO

ALVES, E. P. **A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO REALIZADO EM UMA ESCOLA REGULAR E O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE)**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES, 2018.

Este trabalho consistiu em uma pesquisa que teve como objetivo descrever e analisar a proposta de trabalho do AEE e do CAEE. Essa investigação, de caráter qualitativo, é um estudo descritivo que se valeu, ao longo do processo de coleta de dados, da observação e da análise documental e das atividades realizadas pelos alunos durante o período no qual frequentavam o ensino da educação especial realizado na escola regular, o AEE e o CAEE. As práticas desenvolvidas no AEE e no CAEE ajudam no desenvolvimento dos alunos, mas seu currículo se mostra obscuro às professores das salas regulares, o que não corresponde ao encaminhamento dos documentos legais, que pedem a sua articulação. A partir dessas considerações, e, sobretudo dos destaques da legislação em vigor, o problema a ser investigado é: Como está sendo articulado o trabalho da educação especial realizado no AEE na escola regular e no CAEE? Refletir sobre como o atendimento educacional especializado ocorre na prática do cotidiano escolar e as dificuldades e as funcionalidades da escola, discutindo sobre como se dá a escolarização nesses ambientes pesquisados estão contribuindo para desenvolver e inserir os alunos no ensino regular.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado e CAEE.

ABSTRACT

ALVES, E.P. THE ARTICULATION BETWEEN WORK DONE AT A REGULAR SCHOOL AND THE CENTER FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE (CAEE). Dissertation (Professional Master's Degree) - Graduate Program in Science, Technology and Education. Faculty of Cricaré Valley, São Mateus, 2018.

This work consisted of a research project that aims to dismember and analyze the work of CAEE. This research, of qualitative character, is a descriptive study that takes advantage of the process of collecting data, observing and giving documentary analysis of the activities carried out during the period not being attending or teaching of special education carried out in school. regular, or AEE and and CAEE. Practices developed not AEE and not CAEE help not unfolded two students, but its curriculum is obscure professors of regular rooms, or that is not a referral two legal documents, which ask your articulation. From these considerations, and, above all, two highlights of the legislation in force, or the problem to be investigated: How is it being articulated or what is the special education carried out, not AEE at regular school and not CAEE? Reflect on how or specialized educational attention occurs in practice school daily and difficulties and functionalities da school, discussing how it is given to school in these environments investigated is contributing to develop and insert them students in regular education.

Keywords: Specialized Educational Assistance and CAEE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de recursos	37
Figura 2 - Armário que fica os documentos dos alunos.....	38
Figura 3 - Computador da sala de recursos	39
Figura 4 - Atendimento na sala de recursos	39
Figura 5 - Atividade desenvolvida na sala de recursos.....	40
Figura 6 - Atividade desenvolvida na sala de recursos.....	41
Figura 7 - Jogos lúdicos na sala de recursos	43
Figura 8 - Sala do CAEE	44
Figura 9 - Sala no CAEE	45
Figura 10 - Sala no CAEE	45
Figura 11 - Jogos lúdicos	46
Figura 12 - Cantinho da leitura	46
Figura 13 - Sala no CAEE	48
Figura 14 - Sala no CAEE	48
Figura 15 - Sala de fisioterapia	49
Figura 16 - Sala de fisioterapia	50
Figura 17 - Aula de natação	50
Figura 18 - Sala de fisioterapia	50
Figura 19 - Aparelho de ginástica.....	51
Figura 20 - Aula de equoterapia	51
Figura 21 - Aula de equoterapia	51
Figura 22 - Aparelhos de ginástica.....	52
Figura 23 - Oficina de papel reciclado	53
Figura 24 - Fabricação de capa de caderno reciclado.....	53
Figura 25 - Oficina e fabricação e biscoitos.....	54
Figura 26 - Oficina e fabricação e biscoitos.....	54
Figura 27 - Produtos fabricados na oficina e biscoito	55
Figura 28 - Espaço para recreação	55
Figura 29 - Espaço para recreação	56
Figura 30 - Espaço para recreação.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores participantes da pesquisa.....	33
Quadro 2 - Alunos participantes da pesquisa.....	34

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.
D.I	Deficiência Intelectual
D.M	Deficiência Mental
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CORPO E DEFICIÊNCIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	17
3 PERCURSO METODOLÓGICO	32
3.1 ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA	32
3.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	33
3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	35
3.4 LOCAL DA PESQUISA: CONTEXTUALIZANDO OS ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA	35
3.5 CONTEXTUALIZANDO O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-CAEE DE LINHARES-ES	36
3.6 O CAEE E A ESCOLA REGULAR NA GARANTIA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR	37
3.7 A ORGANIZAÇÃO DO AEE NA SALA DE RECURSO DA ESCOLA REGULAR	40
3.8 O AEE NO CENTRO DE ATENDIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA	44
3.9 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O AEE DA ESCOLA REGULAR E O CAEE	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	73
ANEXO A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA	73
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	74
APÊNDICE	75
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA SALA DE RECURSO E DO CAEE.....	75

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um movimento que vem crescendo no Brasil e no mundo, com mais destaque nos últimos anos. E nesse movimento, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns, vem causando mudanças expressivas nas escolas brasileiras.

Destaca-se que os progressos nas políticas de defesa de direitos humanos nas últimas décadas que vêm ganhando força, como por exemplo, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, promulgada em 1990, estimulou a proliferação de estudos sobre o direito à Educação, e dentre esses, os estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, e passou a ser um ideal das reformas e plataformas educacionais.

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe uma nova concepção de educação especial, quando determina que “àqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p. 1 e 2).

De acordo com a Declaração de Salamanca, todas as crianças têm particularidades que as distinguem, como habilidades, interesses, fatores genéticos, dentre outros. No entanto, existem necessidades sociais que são comuns: direito à educação e a vontade de aprender.

Além disso, a Constituição da República (1988), a Lei nº 7.853/1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garantem direito a igualdade de condições para o ingresso e a permanência na escola regular e no atendimento educacional especializado de acordo com as necessidades educacionais especiais apresentadas, de modo que realmente venha ocorrer na prática, com força transformadora uma sociedade inclusiva, reconhecendo os direitos desses estudantes e respeitando a diversidade humana.

Destaca-se também a atual Política Nacional de Educação Especial a perspectiva da inclusão escolar, na qual defende que

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 11).

Assim, a educação especial deve ser integrada na proposta pedagógica da escola regular, e o público a ser atendido são os estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas comuns. Nesse sentido, a política proposta desconsidera a possibilidade de oferta escolar fora do sistema comum de ensino, colocando a educação especial como modalidade que decorre as condições, fases e outras modalidades de ensino.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008, p. 11), ainda orienta “[...] a organização de redes de apoio, a formação continuada de professores, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas”. Entende-se assim a educação especial como uma ação “transversal”, articulada ao ensino comum, devendo prover as condições para que sejam garantidos o direito de acesso, permanência e aprendizagem na escola comum, do aluno público da educação especial.

Para tanto, o serviço da educação especial, dentre outras funções, deve organizar o atendimento educacional especializado, que tem como função,

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Conforme destaca o texto, o atendimento educacional especializado deve contribuir para a aprendizagem do aluno e sua autonomia na escola e fora dela. Ainda sobre o atendimento educacional especializado, o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), ratifica que a educação especial deve garantir os serviços de apoio, ampliando as possibilidades de “lócus” do atendimento especializado, conforme o parágrafo 2º do Art. 8º:

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competentes [...].

Contudo, ao expandir as possibilidades do lócus do atendimento educacional especializado, o Decreto 7.611/2011, não desconsidera a articulação deste com a rede pública de ensino. Aliás, esperamos que o trabalho colaborativo do

atendimento educacional especializado com a rede regular é um ponto chave para que o procedimento de aprendizagem do sujeito público da educação especial realmente se concretize.

A partir dessas considerações, e, sobretudo dos destaques da legislação em vigor, o problema a ser investigado é: como está sendo articulado o trabalho da educação especial realizado na escola regular e no centro de atendimento educacional especializado, no município de Linhares-ES?

Com base nessa problemática, o objetivo geral deste trabalho foi investigar as relações estabelecidas entre o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE e a escola regular, no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Linhares-ES.

Delimita-se então como objetivos específicos:

- Verificar como se dá o trabalho dos educadores do CAEE e da escola regular em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência Intelectual incluídos no ensino regular;
- Observar a frequência e os avanços dos alunos da educação especial, por deficiência intelectual, matriculados na escola comum e atendidos no CAEE.
- Investigar a existência de adaptações curriculares que possibilitem o avanço na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

E como proposta de intervenção, entendendo que “[...] a particularidade da pesquisa desenvolvida nos mestrados profissionais favorece a produção da pesquisa voltada para o cotidiano escolar/educacional (NOGUEIRA, NERES e BRITO, 2016), realizou-se um Seminário com os professores da escola comum e do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de Linhares, para debate e reflexão sobre o “trabalho colaborativo na educação especial”.

Na organização do presente texto dissertativo, organizou-se o segundo capítulo com uma breve história da deficiência a partir da temática: corpo e deficiência, já que a relação do corpo e a deficiência marca uma história de exclusão de um determinado grupo na história da humanidade. Apresentam-se em seguida os aspectos legais e políticos da educação especial no Brasil, discutindo sobre os principais documentos que fundamentam o processo de escolarização da pessoa

com deficiência no Brasil, finalizando com as concepções da deficiência intelectual, público alvo desse trabalho.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia do trabalho desenvolvido, bem como as etapas da realização da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. No quarto capítulo apresenta-se a análise e discussão dos dados. E em seguida, as considerações finais expressam a importância dessa temática e as lacunas ainda existentes na implantação de uma educação inclusiva que realmente favoreça a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual.

2. INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E POLÍTICA

A humanidade tem toda uma história para comprovar como o caminho das pessoas consideradas “diferentes” tem sido permeada de barreiras, riscos, limitações e condições difíceis de sobrevivência, desenvolvimento e convivência social. Em todos os tempos e épocas, sabe-se que pessoas nascem ou tem alguma deficiência, e os registros históricos também comprovam que vem de longa data a resistência para a aceitação social desta população.

Assim, é mister, que neste capítulo, tomemos a história da deficiência como um norte e aprofundamento para as discussões. Entender como a deficiência foi concebida ao longo da história, é fundamental para que se compreenda o contexto atual e político, no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no meio educacional

A história do corpo, em especial a do corpo deficiente, tem como ponto de referência a realidade, que segundo Duarte Jr. (1989) é produto das ações sociais, culturais, políticas, religiosas do ser humano, diferentes em cada momento e forjadas no encontro incessante com o meio ambiente.

Para Silva (1987) todo o processo de discriminação dos corpos deficientes está presente já nos acontecimentos passados, e os argumentos revelam isso:

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade. Através dos muitos séculos da vida do homem sobre a Terra, os grupos humanos de uma forma ou de outra tiveram que parar e analisar o desafio que significavam seus membros mais fracos e menos úteis, tais como as crianças e os velhos de um lado, e aqueles que, vítimas de algum mal por vezes misterioso ou de algum acidente, passavam a não enxergar mais as coisas, a não andar mais, a não dispor da mesma agilidade anterior, a se comportar de forma estranha, a depender dos demais para sua movimentação, para alimentação, para abrigo e agasalho (SILVA, 1987, p. 21).

O autor discorre sobre as sociedades primitivas como primeiro elemento referencial, pois era uma sociedade formada por nômades não havia “espaço” para os corpos deficientes, pois não existia uma estrutura social que pudesse absorvê-los.

Na visão de Carmo (1991), fosse por necessidade de sobrevivência e superstição, algumas tribos ignoravam, assassinavam ou abandonavam as crianças, adultos e velhos com deficiências e doenças. A vida nômade lhes obrigava essa

atitude. Outras tribos acreditavam em feitiçaria, maus e bons espíritos e por respeito e/ou medo não atentavam contra seus diferentes.

A partir das análises de Silva (1987), Carmo (1991), e outros historiadores, pode-se afirmar as deficiências que existem no mundo de hoje já estavam presentes no mundo de ontem. No entanto, a falta de recursos no seio das populações primitivas tornava estas deficiências fatais em alguns casos: amputações em vários níveis e membros, cegueira ou limitações de visão, defeitos de nascimento ou malformações, surdez ou reduções graves de audição, paralisia, síndromes incapacitantes diversas, paralisia infantil.

De acordo com relatos de antropólogos e historiadores de medicina mencionados por Silva (1987) existiam dois tipos de atitudes para com o corpo deficiente no mundo primitivo: “Uma atitude de aceitação, tolerância, apoio e assimilação e outra de eliminação, menosprezo ou destruição” (p.39).

Guhur (1992), em seus estudos sobre a representação da deficiência mental nos transporta para os remotos tempos das sociedades primitivas, em busca de atendimento das forças causadoras de males e doenças e de práticas que representavam o pensamento do ser humano naquela época frente á problemática da deficiência:

Alguns achados arqueológicos, datados da Era Mesolítica, sugerem ter sido praticado a amputação de mãos e pés, e cirurgias cranianas (trepanação), estas provavelmente realizadas para expulsar os “maus espíritos” da cabeça do homem. Outros mostram esqueletos de homens com fraturas solidificadas (GUHUR,1992, p. 31).

Na sociedade grega, a educação física tem caráter fundamental. Aí encontramos uma preocupação e exploração do corpo saudável, forte e perfeito como uma maneira do ser humano sobreviver defendendo sua pátria. É também uma alusão á origem dos esportes, enquanto elemento mobilizador da sociedade, pois é deste período a origem dos Jogos Olímpicos.

Entre Esparta e Atenas existiam diferenças. As cidades viveram momentos diferentes em relação a vida pública, apresentando uma constituição social diferenciadas sobre os corpos.

A sociedade espartana se estabelecia pela desigualdade entre as pessoas, e não era impossível um cidadão perder suas propriedades e seus direitos políticos por pobreza ou transgressão de alguma lei e passar para uma classe inferior. Já a sociedade ateniense se dividia em classes, cidadãos, estrangeiros e escravos e

propiciava o acolhimento aos estrangeiros. Essas afirmações encontram respaldo na obra de Jardé (1977).

O paradigma espartano de vida propunha o desenvolvimento do corpo forte, esteticamente definido através da prática da ginástica, da dança, de lutas e jogos, como um adestramento físico, necessários para a proteção da pátria. Os espartanos idolatravam o corpo e suas formas perfeitas, geradas pelas práticas dessas atividades físicas e pela educação severa, voltada para a formação militar.

Aranha (1989) aponta que no paradigma espartano de vida praticava-se uma eugenia radical: as crianças que apresentavam alguma deficiência eram eliminadas. Diz a autora:

Os cuidados começam com a política de eugenia que recomenda abandonar as crianças nascidas com defeitos, frágeis demais, bem como procurar fortalecer o corpo das mulheres para que gerem filhos robustos e sadios (ARANHA, 1989, p.38).

Ainda sobre essa questão, Russo (1997) menciona que os espartanos valorizam o desenvolvimento do corpo, preparando-o para a guerra e a defesa da pólis. Para tanto o corpo devia ser forte, robusto e vigoroso, os que se distanciavam dessas regras básicas eram considerados inúteis á pátria. As atividades físicas eram voltadas para a formação militar e a eugenia era uma atitude apoiada pelo conselho de governadores. A sociedade não pensava no ser humano enquanto um cidadão possuidor de direitos e, sim, de deveres, e um dos deveres era ser um corpo perfeito. Assim sendo, neste período os corpos deficientes conheceram a solidão e o desprezo de uma sociedade que não conseguia enxergar possibilidade de vida na existência de corpos mutilados, lesados, incompletos, enfim diferentes dos chamados normais.

Ao contrário de Esparta, Atenas mantinha uma sociedade que, apesar de se preocupar também com a eugenia, tinha uma atitude política diferenciada com relação a ela. O poder de decisão da vida dos cidadãos não estava nas mãos do conselho de governadores. A proposta de educação ateniense era voltada para o refinamento intelectual, além da preocupação com o corpo, o que, naturalmente, já ampliava sua concepção de sociedade e a inserção dos sujeitos sociais; no entanto, apesar dos indivíduos terem liberdade para escolher a educação para os próprios filhos, nessa comunidade também havia o interesse pela busca da perfeição corporal, e assim, os corpos deficientes eram marginalizados (RUSSO, 1997).

Diante disso, podemos entender o porquê das pessoas com deficiência viverem nesse período o que foi denominado pelos historiadores como “período de extermínio”, no qual os corpos deficientes foram aniquilados, pois eram julgados e destituídos do direito à vida. Se os escravos eram os responsáveis pelas tarefas corporais, e se para essas tarefas necessitam de corpos feitos, fortes, os corpos deficientes não encontravam lugar nem entre os escravos, a menor das categorias entre os seres humanos na época.

Encontramos em Durant (1957) a realidade dos corpos deficientes na sociedade romana ligada às atividades em circos, para serviços simples e muitas vezes tarefas humilhantes; atividades de prostituição, onde meninas cegas vendiam o seu corpo; além de atividades de remadores executadas por homens fortes e cegos, quando não eram simplesmente estimulados a esmolar nas ruas.

Entre os escravos domésticos havia os de toda sorte e condição: criados pessoais, mecânicos, preceptores, cozinheiros, cabeleireiros, músicos, copistas, bibliotecários, artistas, médicos filósofos, eunucos, rapazes bonitos que servissem pelo menos de copeiros, e aleijados que divertissem com sua deformidade; existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas (DURANT, 1957, p. 404)

A passagem da antiguidade ao Feudalismo, sistema econômico-político que predominou na Idade Média, instala o outro momento histórico que organiza esta reflexão.

Em relação a esse período, encontramos registros em Ariés (1978) sobre as crianças, na Idade Média, onde o autor constata que não havia uma obrigação nem moral e nem social com elas. Eram, ao contrário, tratadas com indiferença e a morte de um grande número de crianças, inclusive as consideradas “normais”, era entendido como algo previsível.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÉS, 1978, p. 56).

Podemos entender, até certo modo, o porquê da morte das crianças deficientes ser considerada como a resolução de um problema. Num período em

que a impassibilidade dos seres humanos provocava um ar de conformismo natural em relação á morte em grande quantidade dos recém-nascidos ditos normais, como poderiam os seres humanos sob esta perspectiva de vida admitir algo como o nascimento de crianças com sinais evidentes de fragilidade deformidades ou deficiências.

Mas foi, assim mesmo, sofrendo repetidas formas de tratamento discriminatório que os corpos deficientes, seja na infância, ou na vida adulta, sobreviveram, perambulando pelos campos e cidades, em busca de alimento e abrigo.

O moralismo cristão ocidental que associa a deficiência ao pecado vem desde a Antiguidade e alcança a Idade Média; aí, a morte, antes de praticada com corpos deficientes passaram a ser confinados em casas, porões ou vales, uma vez que os deficientes mentais eram embarcados em porões de navios.

De acordo com Huberman (1986), a Igreja era maior proprietária de terras no período feudal, devido ás doações feitas a ela. Diversos são os motivos, desde reis, que após as batalhas e guerras de conquista passavam parte das terras conquistadas para a Igreja, até os indivíduos que doavam terras a ela como forma de alcançarem o céu após a morte. Além disso, as pessoas que não tinham herdeiros e eram assistidas pelos religiosos e considerava a Igreja um espaço de atendimento aos pobres e necessitados, entre os quais deficientes, ofereciam terras e bens á Igreja. Alguns autores dirão, inclusive, que se organizou nesta época uma “indústria” de acompanhamento, pelos religiosos, de doentes ricos solitários.

É com o cristianismo, principalmente na Idade Média, que se materializa o significado do corpo como fonte de pecado, como ideia de matéria, e conseqüentemente toda a ação corporal. Toda vontade carnal tem como efeito o afastamento de Deus e o sentimento de culpa como castigo pelo pecado inicial cometido.

Na Idade Média, as incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados como sinais da ira divina e taxados como “castigo de Deus”.

Com essas observações vimos que, para os corpos deficientes, o pecado supostamente relacionado ás questões corporais era sempre denunciado pela sua própria existência, pelas suas características biológicas diferentes.

Podemos observar que na Idade Média, a existência dos corpos deficientes sempre esteve atrelada ao que Fonseca (1989) menciona sobre o “[...] conformismo piedoso do cristianismo até a segregação e marginalização operadas pelos “exorcistas” e “esconjuradores” ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas (p. 10)”.

Observamos que com a forte influência da igreja, inclusive limitando os avanços da medicina por meio dos valores e dogmas estabelecidos, os corpos deficientes ficavam por conta das benzeduras e práticas de exorcismo.

Vários eram os males que acometiam os seres humanos na época e que não conseguiam ser explicados racionalmente. Porém, a vida dos corpos deficientes na Idade Média não foi uma problemática específica, que emergiu separadamente, para além dos assuntos que atingiram a sociedade feudal como um todo. Outras questões, como os males econômicos, político e social, também atingiram a sociedade naquela época.

O Renascimento, como movimento fundamental para a revisão do cenário sócio-político-cultural tem papel importante na renovação das ideias e conceitos deste período. Ele foi muito mais do que uma resposta às bases daquilo que os autores chamam de cultura pagã. Foi um período estável de realizações no campo da arte, da literatura, da ciência, da filosofia, da política, da educação e da religião.

Mas o período conhecido como “renascimento” não resolveu, naturalmente, a causa das pessoas com deficiência de modo satisfatório, no entanto em diferentes países europeus, foram sendo construídos os primeiros locais de atendimento específico para pessoas com deficiência, fora dos tradicionais abrigos ou asilos para pobres e velhos, que até então eram mantidos por entidades religiosas.

No final do século XV, a questão das pessoas com deficiência estava completamente integrada ao contexto de pobreza e marginalidade em que se encontrava grande parte da população.

De todos estes momentos, naturalmente o humanismo foi o mais fundamental, na medida em que resgatou o papel e a importância do ser humano em oposição ao poder e a dominância do ser divino. Este é o elemento fundamental para o ingresso do mundo na Época Moderna. Conforme Silva (1987):

Na penosa história do homem portador de deficiência começava a findar uma longa e muito obscura etapa. Iniciava a humanidade mais esclarecida os tempos conhecidos como “Renascimento” - época dos primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da

medicina na área de cirurgia ortopédica e outras, do estabelecimento de uma filosofia humanista e mais voltada para o homem, e também da sedimentação de atendimento mais científico ao ser humano em geral (p. 221).

A transição do feudalismo para o capitalismo, sendo um marco econômico e político e, portanto, cultural, é nosso outro elemento referencial histórico ao lado do Renascimento. As novas relações de produção provocaram mudanças de comportamento.

Segundo relatos de Huberman (1985), a transição do sistema feudal de produção para o sistema de capital se deu de forma complexa e lenta, e se caracterizou por períodos de conflitos e lutas entre a classe ascendente e a que sustentava o poder no antigo regime. O início da Idade Moderna apresentou modificações na forma de vida, provocando o surgimento de uma nova classe social, a classe média, a indústria deixou de ser doméstica e de existir somente para o sustento da família e atingiu a massa, daí se consolidando o espaço urbano. A produção do capital, então, mudou radicalmente e com ele as relações entre as pessoas.

Neste contexto Bianchetti (1985), expõe o papel do corpo deficiente na sociedade capitalista, a partir desta crise de transição:

Portanto, o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina. Daqui vai emergir um resultado desastroso, como veremos posteriormente: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de uma peça. Se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora está relacionada á disfuncionalidade (BIANCHETTI, 1985, p. 12).

No mundo cada vez mais consumista, motivado pelo mundo da produção, o corpo deficiente não tem espaço, pois é considerado um “corpo sem funcionalidade”, sem utilidade para a sociedade que necessita de mão de obra qualificada.

O século XX ocasiona um inexplicável avanço tecnológico que transforma primeiramente a estrutura organizacional da sociedade. O avanço das comunicações (telégrafos, telefone, rádio, televisão, satélites) torna o mundo um espaço sob o controle das grandes potências mundiais. A Guerra Fria, a produção científica, o posterior desenvolvimento da informática, fazem dos anos 40 um elemento demarcatório em nossa análise. É em torno deste período que começamos a localizar algumas iniciativas que podem ser pontuações de um novo tempo para realidade dos corpos deficientes.

Kirk e Gallagher (1991), observando a realidade dos corpos deficientes na história da humanidade, se mostram otimistas, e assim reforçam as ideias de um mundo mais digno, principalmente para esses corpos, quando relatam que “finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las quanto possível na sociedade” (p. 6).

Da metade para o final do século XIX, o mundo começava a viver um período de entre guerras e a “epopeia” das pessoas com deficiência passaria a ser objeto do debate público e ações políticas, assim como em outras questões de relevância social, embora em ritmos distintos de um país para o outro.

No entanto, nesse grupo de todos os cidadãos, estava de fora a massa de trabalhadores, que em sua maioria era escrava, e certamente também não dizia respeito às pessoas com deficiências.

Diante das escassas ações estatais em relação à Educação Especial darem início a fundação de instituições “privadas” especializadas no atendimento às pessoas com deficiências. Registros do Ministério da Educação (BRASIL, 1975) apontam o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, como a primeira instituição particular especializada brasileira. Como as instituições de caráter filantrópico atuais, a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas.

Segundo Mazzotta (1996, p. 42), esta instituição introduz no Brasil a concepção da “ortopedia das escolas auxiliares” europeias. Tal concepção decorre da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental.

Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à Educação Especial como a formação das primeiras classes especiais, ocorre nessa atmosfera.

A prática de separação das crianças tem para a época, segundo Carvalho (1997), um caráter humanitário por ser proposto por uma pedagogia científica e racional. Essa pedagogia científica legitima-se por estar “fundada na natureza”.

Com o desenvolvimento das cidades, a partir da década de 1930, começa a ocorrer à industrialização, verificamos também que aumenta a preocupação com a escolarização da população. Tal preocupação está escrita na Constituição Brasileira de 1934, quando se estabelece, pela primeira vez, como responsabilidade da União, a missão de traçar as diretrizes da educação nacional ao mesmo tempo em que fica

constituída como competência tanto da União como dos Estados à transmissão da instrução pública em todos os seus graus.

Deste modo é exposta a responsabilidade sobre a educação na Constituição de 1934. Apesar do aumento do número das escolas públicas iniciadas nesse período, ainda é muito pequeno o número de crianças com deficiências matriculadas.

A educação passa a ser entendida como “direito de todos”, dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios e ideias de solidariedade humana. Assim, no item a seguir, continuamos a discorrer sobre a história, a partir dos marcos normativos da educação especial no Brasil.

Jannuzzi (2004) aponta que uma das primeiras ações para o atendimento à criança com deficiência foi a criação das rodas de expostos.

Segundo Jannuzzi (2004) algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças. As crianças com deficiência não acentuada eram encaminhadas para locais de atendimento – os meninos para o seminário e as meninas para os conventos. Aquelas crianças com deficiência mais acentuadas, quando adultas, permaneciam nas Santas Casas, que mantinham um local para doentes e alienados, embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital.

Pesquisadores como Kassir (1999), Freitas (2003), Jannuzzi (2004), e Mendes (2010), nos indicam que o Brasil iniciou seu movimento quanto a decretos e leis para as pessoas com deficiência quando, em 1856, D. Pedro I criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos e, mais tarde, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos no Brasil.

Ao abordar sobre a criação desses institutos, Jannuzzi (2004) nos chama a atenção para o fato de que eles foram criados mediante a força de pessoas politicamente importantes naquela época. Pessoas que estavam à frente da administração do Poder Central.

Outra instituição importante, foi criada em 1932, denominada Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país. Helena Antipoff (1892-1974), idealizadora dessa instituição, havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede

comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais (MENDES, 2010).

Ainda segundo Mendes (2010), em 1939 Helena Antipoff criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (Campos, 2003). Além dessas iniciativas participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

Os estudos de Mendes (2010), apontam que de forma abrangente a Educação Especial do Brasil passa a ser incluída na legislação, em 1961, com a Lei de Diretrizes e bases da Educação (Lei 4.024/61). Até essa data eram organizadas campanhas como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro - Cesb em 1957, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais - CNERDV em 1958 e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental - Cademe em 1960, que estavam subordinados diretamente ao Ministério da Educação e Cultura - MEC e tinham como funções: a promoção, em todo o território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiência; a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas; e o incentivo de organização de cursos e entidades voltados a essa área.

Quando em 1961, a legislação brasileira explícita o compromisso com a Educação Especial na lei 4.024, já existe no país uma organização considerável no atendimento, tanto em instituições particulares de caráter assistencial quanto em algumas classes especiais públicas.

Podemos apontar como um fator que colaborou para a atenção dispensada à Educação Especial na Lei de 1961 o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, decorrente do aumento crescente das escolas públicas em relação ao número de habitantes. A partir desse momento, evidencia-se a preocupação dos poderes públicos com os “problemas de aprendizagem” e com a Educação Especial propriamente (MENDES, 2010)

A LDB 4.024/61 vai tratar da Educação Especial em dois artigos. O art. 88 propõe o atendimento ao deficiente “dentro do possível” na educação regular. Já o

art. 89 garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

Podemos dizer que ao propor atendimento “dentro do possível” na rede regular de ensino, ao mesmo tempo em que delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, por meio da “garantia” de apoio financeiro, o Estado não se compromete em assumir a educação da população de crianças com deficiências mais severas. Pois não há em qualquer documento indicação de criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender a Educação Especial. Dessa forma, a distribuição de serviços que já ocorria anteriormente á década de 1960, com a criação das Sociedades Pestalozzi e das APAES por grupos privados (que se responsabilizaram pelo atendimento á clientela mais comprometida) e com a implantação das classes especiais públicas (que deveriam atender a população menos comprometida) é apenas normatizada em 1961.

Conforme Mazzotta (1996) aponta, o artigo 88 da LDB/61 pode ser interpretado como uma concomitância de “formas” de educação de modo que, não se adaptando ao sistema geral de educação, o excepcional¹ deveria ser enquadrado em um sistema especial de educação, entendendo-se que [...] as ações educativas, desenvolvidas em situações especiais estariam á margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 1996, p. 68).

O autor ainda diz que, quando o Estado se compromete na subvenção de toda iniciativa privada considerada eficiente aos Conselhos Estaduais de Educação, não se estabelece uma definição na distribuição das verbas públicas.

Em 1967, primeira Constituição após o Golpe Militar de 1964 prevê o estabelecimento dos planos nacionais de educação e a Emenda Constitucional de 1969 estabelece a execução desses planos nacionais, assim como o dos planos regionais de desenvolvimento. A legislação sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional também é revista. Desse modo, em 1971, a Lei educacional 5.692, em seu art. 1º, assume como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus:

[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

¹ Conforme denominado naquela época.

Nesse contexto, a educação é vista como necessária para o progresso da sociedade, pois possibilita a adaptação do indivíduo em seu meio, preparando-o para o mundo do trabalho.

Durante o período de reconstrução democrática, a Constituição Federal é promulgada em outubro de 1988, e são discutidos o Estatuto da Infância e Adolescência-ECA e a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, o que será efetivado na próxima década.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz como marca o movimento de descentralização. Esse processo caracteriza-se por um redimensionamento das competências entre a federação, estados e municípios, propiciando um afastamento gradativo do poder federal, a partir de uma valorização dos poderes municipais. Nesse sentido, é prevista a criação de Conselhos Municipais nas áreas sociais, que possibilitem a participação social, o texto Constitucional é aprovado, concebendo a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

Em relação à Educação Especial, a Constituição de 1988 continua priorizando o atendimento do aluno com deficiências “preferencialmente” no ensino regular e explicitando a participação das instituições particulares.

Ao mesmo tempo em que continuamos a ver a forte presença do setor privado nas propostas de atendimento, a nova Constituição prevê a “garantia de salário mínimo às pessoas portadoras de deficiências e idosos que não possuem meios para a própria manutenção” (art. 203, inciso V).

Pode-se dizer que as contradições presentes na Constituição de 1988, identificadas por MAZZOTA (1996), avanços e recuos do Estado frente às questões sociais, são antes de tudo, registros de movimento da própria sociedade, formada por setores antagônicos, onde acaba por prevalecer as estratégias de conciliação.

Também com o apoio das associações e profissionais da área é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, ou Lei 8.069/90, que vem substituir o Código de Menores, garantindo proteção e direitos às crianças e aos adolescentes. Para a prática plena dessa Lei é prevista a implantação de Conselhos dos Direitos da Criança e Adolescente, nos níveis federal, estadual e municipal, como ampla participação popular. Quanto à atenção dada à criança e ao adolescente com deficiências, o ECA segue a mesma linha da Constituição Federal de 1988.

Já a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) tem suas discussões iniciadas na comissão de educação da Constituição Federal de 1988,

como o primeiro projeto apresentado no mesmo ano, dois meses depois da promulgação da Carta Constitucional em outubro.

Especificamente quanto ao atendimento das pessoas com deficiências, a Lei 9.394/96 propõe “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 4º, III) e prevê pela primeira vez, a existência e serviços de apoio especializado na escola regular (Art.58, § 1º), abrindo a possibilidade ao atendimento em classes comum. Explicita também a oferta de Educação Especial como dever do Estado, na faixa etária de zero aos seis anos, dentro da previsão das mudanças que devem ocorrer na educação infantil (Art. 58, § 3º).

Outro documento importante nessa construção histórica foi a Resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2001), documento construído com a participação da sociedade civil, se constituiu em um marco relevante para a organização dos sistemas de ensino no processo de inclusão educacional.

A política de educação especial recebe novos contornos entre elas a nova redefinição do público alvo da educação especial, quando em 2008, foi publicado o documento norteador da Política Nacional de Educação Especial/Perspectiva Inclusiva, o qual altera a definição da população a ser atendida pela política de educação especial, conforme prevê o documento,

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 11)

Assim, a partir de 2008, a Política Nacional de Educação Especial recebeu novos contornos sendo constituída, consolidadas com novos programas para a educação especial, a saber: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir. Esses programas foram muito importantes para a efetivação das ações da educação especial nos sistemas municipais.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes, público-alvo da educação especial no ensino regular, permitindo a oferta do

atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Com a “nova” política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, foi publicado o decreto 7.611/2011, deliberando no Art. 3º. III, que um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado é “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”.

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos estudantes público-alvo da educação especial, a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado previsto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e no Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o documento, o atendimento educacional especializado, é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011)

Na implementação desse objetivo, o Decreto prevê que.

O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competentes (BRASIL, 2011).

Com tal prerrogativa, a Política educacional amplia as possibilidades de oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo possível ser organizado nas Instituições Filantrópicas sem fins lucrativos, como é o caso das Associações Pestalozzi, prevendo também recursos para esse tipo de serviço, conforme consta no Art. 14 do referido Decreto:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2011).

Fica evidente a intencionalidade do documento em defesa do atendimento educacional especializado como uma estratégia colaborativa entre a escola comum e a especial. Nessa perspectiva, Bedaque (2011), analisou o trabalho colaborativo em sala de aula e AEE na perspectiva da inclusão e destacou:

Se na interação colaborativa entre aluno e aluno a possibilidade de aprender se amplia, na interação do professor da sala regular e do professor do AEE o aprendizado pode se complementar. Logo, rever propostas de ações numa dimensão horizontal que considere o trabalho colaborativo e cooperativo com vistas à aprendizagem e sucesso dos alunos exige de todos os profissionais, abertura ao diálogo e a reflexão, trabalho em equipe, troca de saberes e aquisição de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico (BEDAQUE, 2011, p.6-7).

A autora conclui dizendo que “[...] o serviço de atendimento educacional especializado na própria escola, se bem articulado, pode promover bem mais o avanço na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BEDAQUE, 2011, p. 10).

Assim, para que haja uma educação especial de qualidade é necessário que haja um trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula comum. E se o AEE é ofertado na Instituição Especializada, o trabalho colaborativo é de suma importância.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O terceiro capítulo pauta-se no delineamento metodológico da pesquisa e está sistematizado pela abordagem e método, descrição dos sujeitos participantes do estudo, instrumentos de coleta de dados, local da pesquisa e procedimentos da pesquisa.

3.1 ABORDAGEM, MÉTODO DA PESQUISA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

A presente proposta de trabalho foi desenvolvida com os alunos com deficiência intelectual do Ensino fundamental e Médio (Ensino Regular). A atuação se deu pelo processo de mediação entre alunos e professores com a organização do trabalho pedagógico adequando-o a aprendizagem dos alunos com deficiência Intelectual.

Para tanto, foram realizadas observações diretas e indiretas em sala de aula, com análise das aulas, material distribuído ao aluno com deficiência intelectual, com critérios de análise sobre as atividades escritas, de leitura, socialização e exploração do ambiente escolar.

A partir desse processo de observação, pela proposta de trabalho foram realizadas algumas intervenções no segundo semestre de 2017 e início do primeiro semestre de 2018 visando o alcance dos objetivos traçados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência Intelectual.

Quanto à forma de abordagem a presente pesquisa é classificada como qualitativa, do tipo descritivo, com estudo de campo e proposta de intervenção, baseada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. A intenção desta não é só produzir dados, mas a partir deles, refletir criticamente sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual em relação à leitura e escrita.

Por ser uma pesquisa bastante específica o método adotado foi o estudo de caso e proposta de intervenção, baseada na abordagem histórico e cultural sempre em consonância com outras fontes. Gil (2007) descreve o estudo de caso como um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu conhecimento amplo e detalhado. Caracterizado por ser um estudo intensivo, é

levada em consideração, principalmente, a compreensão como um todo do assunto investigado.

3.2 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram desta pesquisa duas professoras da sala de recursos, duas professoras da sala regular e duas professoras do CAEE, na cidade de Linhares-ES e dois alunos com deficiência intelectual.

No quadro 1, apresenta-se cada professor, de acordo com o campo de atuação e formação.

Quadro 1. Professores participantes da pesquisa

PROFESSORES	CAMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
MARIA	Sala de aula regular	Pedagogia
FERNANDA	Sala de aula regular	Geografia
MARTA	Sala do AEE da escola regular	Pedagogia
ELENA	Sala do AEE da escola regular	Pedagogia
ANA LUCIA	CAEE	Pedagogia
PAULA	CAEE	Pedagogia

Fonte: A própria pesquisadora

A professora Maria é formada em pedagogia, informou que já realizou diversos cursos voltados para educação especial, no entanto, afirma não estar preparada para auxiliar todas as dificuldades do aluno João.

Na sala do AEE da escola regular, atuam as professoras Marta e Elena, ambas são formadas em pedagogia e com pós-graduação *latu sensu* em educação Especial estão sempre frequentando cursos na Associação Pestalozzi voltados para a inclusão, cursos esses, que são financiados pelas próprias, mas elas sentem que sempre tem que procurar se atualizar a todo o momento.

Já no CAEE, atuam as professoras Ana Lúcia e a Paula, ambas formadas em Pedagogia. Para essas professoras, os cursos de capacitação são constantes, por entenderem que necessitam estar atualizadas para lidarem com um público tão diverso que recebem no Centro de Atendimento.

Nunes (2016), ao discutir a escolarização de alunos com deficiência múltipla na escola regular, destaca que assim como os alunos, os professores também se colocam no lugar do "não saber" e acreditam que a saída está na formação, pois o conhecimento lhes daria a possibilidade de trabalhar com os alunos da Educação Especial.

No quadro 2, apresenta-se os alunos participantes da pesquisa, diferenciando a tipologia da deficiência, a idade e o ano de escolaridade em curso.

Quadro 2. Alunos participantes da pesquisa

ALUNO	TIPOLOGIA DA DEFICIENCIA	IDADE	SÉRIE/ANO
JOÃO	Deficiência intelectual	14 anos	5º ano do EF
PEDRO	Autista	18 anos	1º ano do EM

Fonte: A própria pesquisadora

Conforme exposto no quadro 2, o aluno João² apresenta laudo de deficiência intelectual, no ano da pesquisa (2017) tinha 14 anos e cursava o 5º ano do ensino fundamental.

Já Pedro² com 18 anos (em 2017), apresenta laudo de autista, cursa o 1º ano do ensino Médio e frequenta o CAEE no horário vespertino.

O projeto de intervenção foi dividido em 5 aulas, totalizando 30 horas de intervenção.

Foi apresentado aos dois alunos com deficiência intelectual, e que frequentam o AEE e o CAEE sobre o projeto de intervenção e sua finalidade no contexto escolar, e também como seriam as aulas e o conteúdo a ser trabalhado.

A intervenção foi realizada do seguinte modo. A primeira aula teve como objetivo estimular os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual HQs e textos curtos.

Na segunda aula, apresentamos aos alunos uma história em quadrinhos.

Na terceira aula, as ações propostas tinham o objetivo de realizar a leitura e a interpretação das histórias em quadrinhos. Em nossa quinta aula, os alunos deveriam compreender e identificar os recursos próprios de uma história em

¹ Nome fictício usado para prevenção da identidade da criança.

² Nome fictício usado para prevenção da identidade da criança.

quadrinhos. Na quinta aula, os alunos tiveram que produzir uma história em quadrinhos.

3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Foram utilizados para efeito de registro, os seguintes materiais, caderno de campo, formulários de entrevistas semiestruturadas, atividades impressas, observações nos diferentes ambientes da escola.

Foram considerados o interesse e o termo de consentimento livre esclarecido das professoras do ensino regular, da sala de recursos e do CAEE.

Para a produção de dados a pesquisa foi realizada na escola regular, na sala de recursos da própria escola e no Centro de Atendimento Educacional Especializado na cidade de Linhares - ES.

Nos trabalhos de campo que serviram de embasamento para o presente estudo, foram estruturadas diversas atividades escrita como também realizada a partir de materiais lúdico-pedagógicos. Todas as observações e conclusões relevantes foram registradas em um caderno de campo de acordo com cada atividade.

No decorrer da pesquisa, os professores participaram, também, respondendo a questionários individuais e semiestruturados.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) foram realizadas após a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido, conforme a Resolução CNS 196/96, sua revisão CNS 466/2012 que garantem o sigilo, a segurança e bem-estar dos sujeitos participantes, bem como a autorização do uso dos dados para a pesquisa e publicação.

A produção dos dados teve a duração de oito meses (de março de 2017 a maio de 2018) e aconteceu por meio de entrevistas e registro de diário de campo.

3.4 LOCAL DA PESQUISA: CONTEXTUALIZANDO OS ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA E DO CAEE

A pesquisa, como já foi mencionada, foi realizada em uma escola estadual do estado do Espírito Santo, situada no bairro Linhares V e no CAEE, ambas na cidade de Linhares-ES.

A escola lócus da pesquisa atende os segmentos da Educação Infantil, Fundamental anos finais, Ensino Médio e a modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos). No total são dezenove turmas atendidas. A quantidade de crianças em cada grupo depende da turma e do tamanho da sala.

A escola regular tem uma boa estrutura, conta com espaços como laboratório de informática com 13 computadores, possui uma quadra ampla e bem cuidada, biblioteca, refeitório, pátio aberto e fechado, laboratório de química, sala de vídeo e a sala de recursos.

Todas as salas, incluindo a dos professores, a direção e até mesmo os banheiros tem saída para um largo corredor. Dessa forma a escola tem uma área central em forma de retângulo que serve de entrada para todos os ambientes.

A sala de recursos, lócus do Atendimento Educacional Especializado na escola, é uma sala relativamente pequena, possui uma janela que fica sempre fechada, possui apenas um ventilador e uma lâmpada que ambos ficam ligados direto devido à falta de ventilação da sala. Essa sala dispõe apenas uma mesa redonda com quatro cadeiras destinada aos alunos e uma mesa para a professora. Possui dois armários, um armário para guardar os documentos dos alunos e o outro armário para guardar os materiais que os alunos produzem.

Além dos dois armários, a sala tem duas prateleiras que guardam os jogos educativos para trabalhar com os alunos. Apresentamos nos anexos, os instrumentos de registros que a escola utiliza na organização do trabalho de atendimento aos alunos público da educação especial.

3.5 CONTEXTUALIZANDO O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE DE LINHARES-ES

O CAEE de Linhares possui uma boa estrutura, tem oito salas e oito professoras que cumprem uma carga horária de 40 horas semanais, revezando em horários alternados para atender os alunos. Possui piscina, sala de fisioterapia, oficina de fabricação de pães e biscoito, oficina de costura.

Atualmente a Instituição atende mais de 420 pessoas com deficiência ou transtornos global do desenvolvimento dos municípios de Linhares e Sooretama, por meio do Centro de Atendimento Educacional Especializado e outros programas gerenciados pela Associação em Linhares. De acordo com as informações cedidas

pela Diretora da Instituição, é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução Nº 104/98 de 12/11/98, oferecendo atendimento clínico e educacional, bem como, acompanha 258 alunos com deficiência ou transtornos incluídos em Escolas Comuns e 38 que se encontram no mercado de trabalho. A pedagoga ainda destacou que dentre os projetos desenvolvidos destacam-se: as oficinas de massas – produção de biscoitos e macarrão vendidos na própria Instituição e em 3 (três) supermercados e cantinas, de papel reciclado – produção de papel, caixas para embalagens, blocos e envelopes e jogos pedagógicos.

3.6 O CAEE E A ESCOLA REGULAR NA GARANTIA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS NO ENSINO REGULAR

A primeira dimensão a ser analisada refere-se às intervenções pedagógicas que objetivaram auxiliar os alunos na realização das tarefas a eles propostas. O estudo dessas iniciativas destaca que o apoio necessário para que as crianças conseguissem realizar as tarefas ofertadas foram oferecidos tanto pelos professores responsáveis pelos contextos nos quais esses garotos se encontravam inseridos, quantos pelos seus colegas ou pelo pesquisador que se encontrava no campo.

Como se observa na Figura 1, a sala de recursos possui uma mesa redonda para atendimento aos alunos e uma mesa do professor que também é utilizada pelas professoras para atender os alunos e um armário que fica as avaliações, a ficha dos alunos e todas as atividades desenvolvidas por eles e os laudos emitidos pelos médicos.

Figura 1. Sala de recursos



Fonte: Própria autora

Em alguns momentos as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos docentes responsáveis pelas salas comuns ocorreram de forma efetiva, pontual e orientada, sendo marcadas por um auxílio esporádico através do qual esses profissionais buscaram ajudar as crianças a concluírem as suas tarefas se valendo de exemplos práticos ou realizando parte da atividade como demonstração.

Nessas ocasiões os professores não permaneciam muito tempo ao lado dos alunos observados, intercedendo de forma limitada e oferecendo contribuições específicas para que esses indivíduos pudessem superar as dificuldades que apresentavam na realização dos exercícios. Essas intervenções se ocupavam em elucidar um ponto particular da atividade imposta ou em auxiliar a criança a sobrepor uma dificuldade específica, não se preocupando em arquitetar propostas de auxílio mais abrangentes que abarcassem a tarefa em todas as suas particularidades.

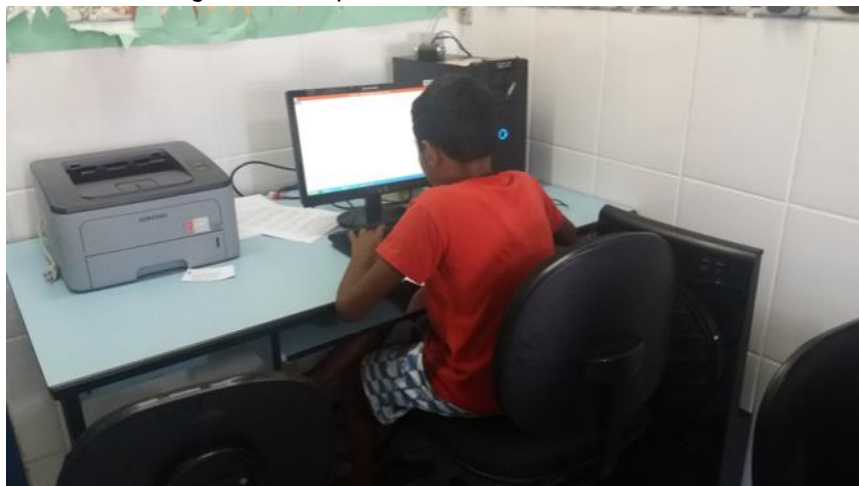
Figura 2. Armário que fica os documentos dos alunos



Fonte: Própria autora

Por outro lado, na sala de recursos da escola (AEE), possui um computador e uma impressora para elaborar atividades específicas para cada aluno e para que os alunos possam utilizar o computador para realizar alguma atividade.

Figura 3. Computador da sala de recursos



Fonte: Própria autora.

De acordo com a professora Maria, quando se é detectado alguma dificuldade de aprendizagem no aluno na sala regular, ele é encaminhado para a sala de recursos e as professoras realizam um parecer diagnóstico com as possíveis dificuldades da criança e a família é comunicada para que vá até a escola.

Observamos na dinâmica do CAEE, que a família é que autoriza a criança a estudar tanto na sala de recursos (AEE) quanto no CAEE da instituição. Assim, como a família pode também não autorizar que a criança faça aulas na sala de recursos (AEE) e no CAEE, por isso é realizado toda uma preparação e acolhimento para que a família autorize o aluno a frequentar ambos os espaços.³,

Figura 4. Atendimento na sala de recursos



Fonte: Própria autora

³ Essa dinâmica de frequentar os dois espaços: sala de recursos e CAEE foi possível até o ano de 2017. A partir do ano seguinte, a SEDU não autorizou mais esse formato de atendimento, ficando a critério da família a escolha por um lócus de AEE, escola comum ou instituição especializada.

3.7 A ORGANIZAÇÃO DO AEE NA SALA DE RECURSO DA ESCOLA REGULAR

Neste item, discorreremos sobre a organização do AEE na escola regular, a partir das observações realizadas das atividades em sala de aula e no AEE e das entrevistas realizadas com as professoras.

Com base nas informações da professora Maria, as atividades realizadas em sala de aula variam de acordo com a avaliação (parecer pedagógico) realizada pelas professoras. As professoras trabalham com atividades que vão verificando os avanços do aluno, e em parceria com as professoras da sala de recursos.

No caso do aluno João, a professora trabalha com atividades de completar as frases, jogos de memória, recortes e colagens como se pode observar na figura seis e sete.

Figura 5. Atividade desenvolvida na sala de recursos



Fonte: Sala de recursos

Figura 6. Atividade desenvolvida na sala de recursos

Relacionando

♦ Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

1	Semestre	<input type="checkbox"/>	15 dias
2	Semana	<input type="checkbox"/>	3 meses
3	Quinzena	<input type="checkbox"/>	12 meses
4	Trimestre	<input type="checkbox"/>	6 meses
5	Metade do dia	<input type="checkbox"/>	7 dias
6	Dois dias	<input type="checkbox"/>	365 dias
7	Um dia	<input type="checkbox"/>	48 horas
8	Um ano	<input type="checkbox"/>	12 horas
		<input type="checkbox"/>	24 horas
		<input type="checkbox"/>	15 minutos

♦ Marque o certo:

1 mês tem	2 anos têm	1 dia tem
..... dias meses horas
..... semanas trimestre	
..... quinzenas semestre	

76 *Sou obra-prima aos olhos do Pai.*

Fonte: Sala de recursos

Em nossa análise, as atividades oferecidas aos alunos com deficiência intelectual, eram baseadas em materiais diferenciados caracterizados pela fragmentação, correspondendo a exercícios simples que se distanciavam da complexidade exigida pelo ano escolar no qual esses sujeitos se encontravam.

A esse respeito, Vieira (2016) ressalta que a escola corre o risco de ao flexibilizar o currículo, esvaziá-lo de conhecimentos.

Foi justamente essa concepção de currículo que ajudou a escola a refletir sobre a questão flexibilização e adaptação curricular. O que será flexibilizado? O currículo? As práticas pedagógicas? As articulações entre os professores? Flexibilizar o currículo traz a sensação de que o esvaziamos. Dele retiramos alguns conhecimentos, porque julgamos que o aluno não tem condição de apreendê-lo. O conhecimento é o elemento que leva o estudante a buscar os bancos escolares. Logo, esvaziá-lo significa retirar o interesse a ser construído pelo aluno em relação à escola. (VIEIRA, 2016, p. 298)

No caso de Pedro pode-se notar com clareza o esvaziamento e a descontextualização que marcaram as atividades diferenciadas ofertadas, uma vez

que as propostas de trabalho que lhe eram oferecidas não apresentavam o grau de complexidade próprio aos exercícios trabalhados no nível escolar que ele cursava.

Essas iniciativas provavelmente eram derivadas do currículo próprio do primeiro ano do ensino fundamental, organizadas em folhas de papel sulfite e distribuídas de forma avulsa, não respeitando nenhum tipo de ordenação lógica, nem, tampouco, estabelecendo qualquer relação com as tarefas ofertadas ao restante da sala, o que salienta a ausência de sistematização no trabalho pedagógico realizado com esse aluno.

Essa prática possuía como único objetivo manter Daniel ocupado, sem se preocupar se a sua evolução intelectual estava sendo alcançada. Logo, ao esvaziar o currículo, era retirado do aluno a possibilidade de apropriação do conhecimento (VIEIRA, 2016).

Quanto aos materiais dispostos na sala de AEE, foi questionado aos professores, se eles utilizam os materiais em suas aulas, alguns deles revelaram que não tinham conhecimento esses materiais guardados na escola, sobre esta afirmação a professora Vanessa (Nome Fictício). Respondeu que:

[...] Eu não sabia que a escola possuía esses materiais. Quando preciso de um material desse tipo faço com meus alunos de sucata [...] não vou deixar de realizar estas atividades, são ótimas para as crianças, mas a partir de agora vou exigir mais da escola estes materiais e utilizá-los em sala de aula (PROFESSORA VANESSA).

É louvável a atitude da professora em fabricar seu próprio material, mas a escola tem a obrigação apresentar os materiais aos professores para que tomem conhecimento sobre todos os recursos disponíveis na escola, para que estes sejam utilizados em prol do ensino-aprendizagem não somente dos alunos público da educação especial, mas para todos os que estudam na escola.

Na perspectiva de inclusão, a organização do espaço é fundamental para o desenvolvimento de todos os estudantes sejam estes deficientes ou não, porém as turmas possuem grande número de alunos, o que dificulta realizar um trabalho pedagógico efetivo, pois o professor, não consegue sozinho, atender satisfatoriamente, uma turma com mais de trinta alunos onde há um ou dois alunos que demandam recursos específicos para a aprendizagem.

Apresentamos a seguir, o espaço da sala de recursos, bem como imagens de materiais que são disponíveis para o trabalho com os alunos público alvo da educação especial.

Figura 7. Jogos lúdicos na sala de recursos



Fonte: Própria autora

Alves (2006) aponta que são vários os recursos pedagógicos e materiais que fazem parte do espaço da sala de recursos e cita alguns deles:

Jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Os jogos e matérias pedagógicos podem ser confeccionados pelos professores da sala de recursos e devem obedecer a critério de tamanho, espessura, peso e cor, de acordo com a habilidade motora e sensorial do aluno.

São úteis as sucatas, folhas coloridas, fotos e gravuras, velcro, imãs, etc; Jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor ou aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para escrita, cálculo, ciências, geografia, histórias e outros; mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo, cadeiras com ajustes para controle do tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem de inclinação do assento com rodas, quando necessário; tapetes antiderrapantes para o não deslocamento das cadeiras; Engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livro (plano inclinado, tesoura adaptada, softwares, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento da linguagem, reconhecimento de formas e atividades da vida diária e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional (ALVES, 2006, p.20).

Todos estes materiais citados e que fazem parte das Salas de Recursos Multifuncionais, são enviados às das escolas públicas brasileiras, por isso é necessário que todas as instituições possam organizá-los de forma que venha contribuir e beneficiar ao aluno especial.

Há que se destacar que a escola dispõe de instrumentos de registros dos atendimentos na sala de AEE, como termo de desistência (em anexo), número de alunos que necessitam de atendimentos, pareceres pedagógicos, organização de

horários de atendimentos, bem como do trabalho colaborativo entre o AEE e a sala de aula (em anexo).

3.8 O AEE NO CENTRO DE ATENDIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA

O CAEE da Instituição Especializada possui uma boa estrutura física, possui salas amplas, no total de oito salas, com oito professoras, atende atualmente 308 alunos no contra turno do ensino regular que os alunos estão matriculados.

O aluno para ingressar no CAEE passa por uma triagem, o médico na unidade emite um laudo, e com base nesse laudo, os profissionais irão trabalhar com esse aluno, embora a organização do atendimento no CAEE seja por faixa etária.

Figura 8. Sala do CAEE



Fonte: Própria autora

Como podemos observar na figura oito, no CAEE, as salas são espaçosas, tem um limite de oito alunos por sala em horários alternados entre matutino e vespertino.

Todas as salas possuem computadores, armários com jogos lúdicos, brinquedos, recursos visuais e táteis. Verificam-se esses recursos nas figuras abaixo, onde possuem armários com jogos lúdicos, alguns que são construídos, pelos próprios alunos, como uma forma de aprendizado. Todas as salas possuem cantinho da leitura, onde o professor trabalha com os seus alunos a leitura com

horários definidos, ocorrendo interação dos alunos com a história contada pela professora.

Figura 9. Sala no CAEE



Fonte: Própria autora

Figura 10. Sala no CAEE



Fonte: Própria autora

A ludicidade faz parte de um instrumento essencial nas atividades a serem realizadas nas salas de atendimento, podendo ser utilizada, como forma de interação e/ou inclusão, pois desperta no aluno o interesse por atividades que contribuem para o desenvolvimento de todos os alunos da sala de AEE.

Figura 11. Jogos lúdicos



Fonte: Própria autora

Figura 12. Cantinho da leitura



Fonte: Própria autora

Suas ações têm como objetivo dar suporte específico para que os estudantes que fazem parte dos grupos de atenção (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista) recebam conteúdos necessários para o seu desempenho escolar.

Considera-se então que a prática de atividades lúdicas pode e deve ser usada como um canal de ligação, aprendizado e socialização entre todos os alunos

da turma, principalmente, com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, permitindo, assim, que estes possam vivenciar atividades cotidianas, assimilar valores e conteúdos dentre outras questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a ludicidade permite uma maior autoafirmação da criança, permitindo que a mesma, construa conceitos abstratos a partir de elaborações concretas vivenciadas através da ludicidade.

Os jogos simbólicos, as brincadeiras, as leituras com contos, a dança e outras atividades que envolvem a ludicidade são grandes aliados do processo ensino aprendizagem, colaborando significativamente, na formação permanente do homem.

Por ser uma atividade que envolve o aluno de forma prazerosa, a ludicidade é capaz de tornar uma simples brincadeira em algo excitante, pois tem a capacidade de absorver o aluno de forma emocional e motivacional, em virtude da energia que é transmitida durante o ato de brincar. Porém, é necessário que o professor esteja atento para que possa atender as especificidades de cada criança e, portanto:

Se faz necessário respeitar o tempo da criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vivê-lo, de conhecê-lo, tudo simultaneamente. É preciso quebrar alguns paradigmas que foram sendo criados. Brinquedo não é só um presente, um agrado que se faz a criança: é investimento em crianças sadias do ponto de vista psicossocial. Ele é a estrada que a criança percorre para chegar ao coração das coisas, para desvelar os segredos que lhe esconde um olhar surpreso ou acolhedor, para desfazer temores, explorando o desconhecido. (DALLABONA E MENDES, 2004, p.109).

Como vimos, o lúdico pode ser um dos principais auxílios do professor em sala de aula, mas, existem alguns pontos e contrapontos que devem ser observados para que este processo se torne significativo na hora de ensinar e aprender, em se tratando de inclusão, este pode ser uma das melhores formas de como se trabalhar com o aluno especial, considerando que os benefícios trazidos a estes alunos são enormes, trazendo assim um grande avanço em diversas questões como na capacidade de adaptação, na afetividade e nas mais variadas formas de aprendizagem.

Figura 13. Sala no CAEE



Fonte: Própria autora

No CAEE ocorre uma preocupação em ao aprender trabalhando, fazendo, utilizando-se de atividades manuais para o aprendizado. Dessa forma, preocupou-se em relacionar conhecimentos e atividades práticas. O ensino se torna mais significativa, pois o aluno incluído nessa modalidade educacional irá se sentir mais acolhido e, com isso, socializar-se-á melhor, tanto em sala de aula, como fora dela.

Figura 14. Sala no CAEE



Fonte: Própria autora

O atendimento na sala de atendimento procura trabalhar com o aspecto lúdico, visual, tátil todos os alunos participam de todas as aulas diferenciadas. O aluno constrói, não é somente um sujeito que participa das aulas, mas sim, constrói o seu saber.

Podemos observar na figura 13 acima, que os alunos construíram bancos utilizando palitos de picolé, está construindo presépio para o Natal.

Na outra aula, como se pode observar na figura 14 , eles utilizam argila para fazer objetos, para desenvolver mais a coordenação motora dos alunos.

O CAEE no Centro de Atendimento da Instituição Especializada procura incluir todos e para cada um, nesse sentido, tem o respeito pelas diferenças e a convivência num espaço onde todos aprendam de maneira singular e criativa.

Mas, nesse espaço educativo e criativo, os alunos possuem outras aulas com o objetivo sempre de desenvolver o aprendizado do educando de um modo mais diferenciado, dinâmico. Além do atendimento educacional que o sujeito tem no CAEE, tem atendimentos de fisioterapia, natação, equoterapia, educação física e dança.

Figura 15. Sala de fisioterapia



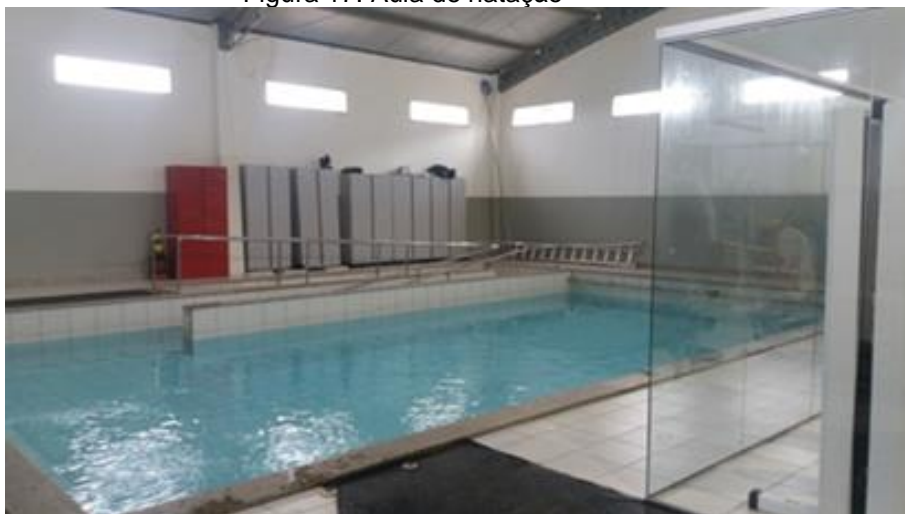
Fonte: Própria autora

Figura 16 Sala de fisioterapia



Fonte: Própria autora

Figura 17. Aula de natação



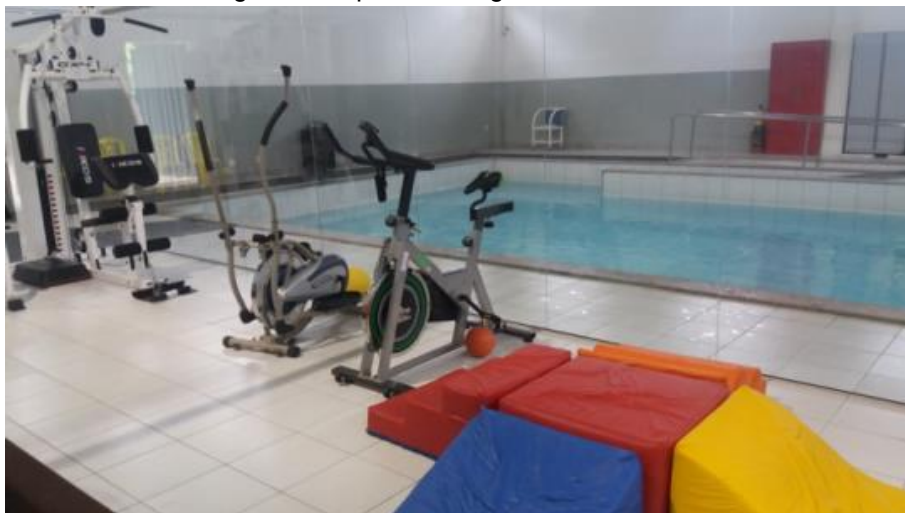
Fonte: Própria autora

Figura 18. Sala de fisioterapia



Fonte: Própria autora

Figura 19. Aparelho de ginástica



Fonte: Própria autora

Figura 20. Aula de equoterapia



Fonte: Própria autora

Figura 21. Aula de equoterapia



Fonte: Própria autora

Figura 22. Aparelhos de ginástica



Fonte: Própria autora

Além dos alunos terem esses atendimentos diferenciados, onde todos os alunos fazem aulas e muitas das vezes criam, e são sujeitos da ação. A Instituição Especializada (CAEE) não possui uma educação apenas livresca, e sim, uma educação vinculada ao trabalho.

Segundo Lopes (1981, p. 123) “não só isso, mas o trabalho regenera o homem , enobrecendo o caráter , o que é de grande significado em educação “Dessa forma, a instituição trabalha as letras , procurando desenvolver em cada um a capacidade de trabalhar e, portanto sustentar-se economicamente .O trabalho além de favorecer o desenvolvimento e moral, comprova sua necessidade num mundo onde as regras são claras e a disputa é grandiosa , assim a ociosidade mostra sua face sujeitando ao indivíduo viver a margem da sociedade .

No que compete ao conceito de percepção, essa instituição complementa com duas faces: da percepção exterior e interior. A primeira está relacionada com a percepção sensorial, com a observação dos objetos a partir do sujeito, entendendo que a mera presença dos objetos assim como seu movimento influi em um contato direto com o sujeito. Contudo, trata-se de um processo lento, pois é preciso que o sujeito apodere-se, sinta, ouça, apalpe, perceba cada objeto com a calma e o vislumbre necessário, uma vez que este será seu contato inicial, partindo assim, do mais próximo para o mais distante.

Têm algumas oficinas de costura (produz tapetes), Oficina de papel reciclado, produção de papel, caixas para embalagens, blocos e envelopes.

Fabricação de pães e biscoitos que são fabricados pelos próprios alunos e que são vendidos em feiras, exposições e com encomenda e o dinheiro é investido na própria instituição.

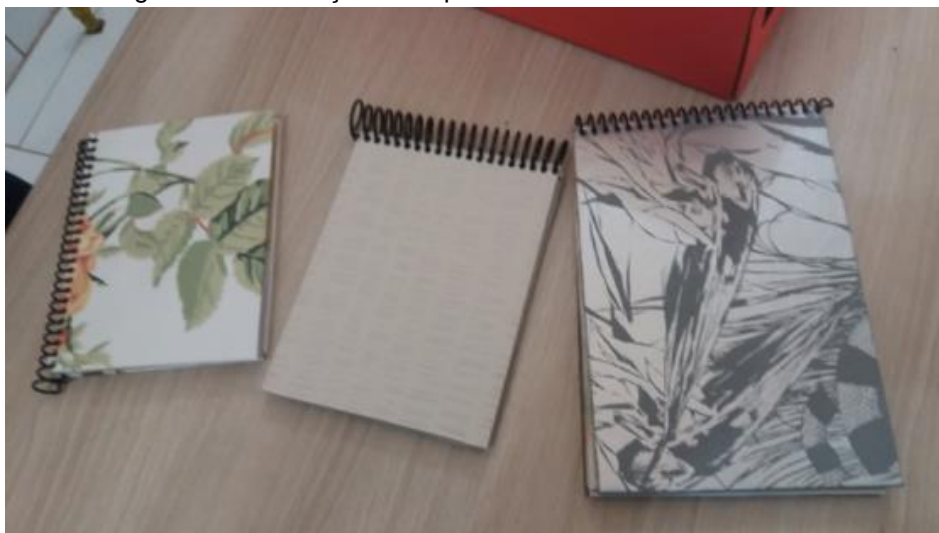
Além dos alunos terem atendimentos no CAEE (Atendimento Educacional Especializado), procura trabalhar bastante com o lúdico, fazer com que os alunos aprendam não só escrevendo, mas, sim, manuseando objetos e participando ativamente das atividades em todos os sentidos, tem aulas de natação, oficinas de costura, fabricação de pães e biscoitos, pintura, encadernação.

Figura 23. Oficina de papel reciclado



Fonte: Própria autora

Figura 24. Fabricação de capa de caderno reciclado



Fonte: Própria autora

Figura 25. Oficina e fabricação e biscoitos



Fonte: Própria autora

Figura 266. Oficina e fabricação e biscoitos



Fonte: Própria autora

Figura 27. Produtos fabricados na oficina e biscoito



Fonte: Própria autora

Além dos atendimentos no CAE e nas oficinas, a Instituição tem uma infraestrutura que atende aos alunos com o objetivo de melhorar o aprendizado não só nesses ambientes, mas também, fora da sala de aula e das oficinas. Vejamos nas imagens abaixo:

Figura 28. Espaço para recreação



Fonte: Própria autora

Figura 29. Espaço para recreação



Fonte: Própria autora

Figura 30. Espaço para recreação



Fonte: Própria autora

Observamos nessas duas realidades que a escola inclusiva requer, necessariamente que se efetive no contexto educacional a ideia de ambiente dinâmicos, ricos, envolventes para estimularem todos os alunos. Logo, o que se tem em mente é que a escola comum seja capaz de dar conta das especificidades e peculiaridades de todas as crianças de modo que estas não sejam confinadas em salas especiais no interior de escolas que se dizem inclusivas.

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular o indivíduo na escola comum; implica dar outra lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, sua

formação, seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade e, como tal, exige o reconhecimento e a valorização de todas as diferenças, o que contribuirá para um novo modo de organização do sistema educacional (DRAGO, 2011).

Tantos os alunos (com ou sem deficiência) quanto professores precisam perceber-se como sujeitos ativos na conquista do conhecimento, uma vez que incluir, como destacado, também é fazer parte de algo. Ora, quando se exclui ou se deixa de reconhecer como parte de, não se inclui, não se insere não se envolve.

3.9 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O AEE E O CAEE

Durante essa pesquisa, a relação mantida entre os professores do ensino comum, do AEE e do CAEE e os alunos observados foi analisada por indicar a posição que esses educadores tomavam frente ao processo de inclusão escolar.

A partir dos resultados, ficou evidente que os docentes, tanto da escola como do CAEE, se mostram receptivos a inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual, buscando estabelecer uma relação de proximidade com esses sujeitos.

A atitude favorável assumida por esses profissionais com relação ao movimento de inclusão foi clara, todavia, eles questionaram a forma como esse processo está sendo construído, indicando o despreparo tanto da escola quanto deles próprios em fazer frente às necessidades trazidas por essa nova realidade e apontando um vazio de formação que dificulta que esses educadores possam se atender as demandas trazidas por esse público que passa a frequentar a escola comum.

Observa-se uma realidade no CAEE, que se deve ao fato dos alunos estudados terem sido acompanhados de forma individual ou em grupos reduzidos, o que cooperou para que os educadores estruturassem relações mais próximas com essas crianças, condição difícil de ser alcançada no ensino regular, onde o professor, além de atender ao sujeito com deficiência, tem a responsabilidade de ensinar a todos os trinta e oito alunos, sendo complicado estruturar um trabalho diferenciado com a criança que apresenta deficiência intelectual devido às condições problemáticas de trabalho que enfrenta, como a ausência de materiais de apoio que

possam facilitar a aprendizagem dessa criança e a falta de cursos ofertados para os professores.

A dificuldade enfrentada pelos educadores do ensino comum de elaborar propostas pedagógicas capazes de garantir o desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, intelectual das crianças inseridas em suas classes falha esses profissionais que tem noção do despreparo que apresentam para estruturar esse tipo de iniciativa. Essa realidade pode ser explicada, ao menos parcialmente, pela formação deficitária oferecida a esses professores e pela ausência de propostas continuadas. As habilidades que passam a ser exigida com o advento do movimento de inclusão escolar, situação denunciada por Gomes (2005) ao sublinhar que a formação oferecida aos docentes não está conseguindo suprir as carências por eles demonstradas, uma vez que a ideia de inclusão escolar traz em seu bojo a substituição de um modelo especialista de docente por um parâmetro polivalente segundo o qual o professor deve se mostrar preparado para atender a todas as singularidades próprias a dinâmica inclusiva.

Destaca-se que os professores das disciplinas específicas, na escola regular, ressaltaram a importância de se ofertar cursos voltados para a educação especial. A professora Fernanda que leciona Língua Portuguesa no Ensino Médio, salientou da importância de se ofertar cursos de capacitação para todos os professores. Alguns salientaram que não estão aptos a preparar uma atividade para o aluno que possui deficiência Intelectual e que muitas das vezes solicitam auxílio à professora da sala de recursos para desenvolver alguma atividade específica para o aluno.

A professora Ana que leciona matemática disse “infelizmente, acabo deixando o aluno de lado, por ter salas cheias (com mais de quarenta alunos) e que não dou conta de atender a um aluno específico e este acaba ficando sem minha atenção.

Este fato nos faz refletir sobre a real eficácia do trabalho de inclusão. Vemos, pois que apesar de os alunos com deficiência intelectual serem acolhidos na instituição, a escola passou a ser apenas um lugar de socialização. Conforme a autora relata que:

Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral (MIRANDA ALVES, 2012, pg.36).

Tais atitudes são tomadas por não haver espaço na instituição, que não tem estrutura física suficiente para que o aluno público da educação especial fique em uma sala com menor quantidade de alunos, considerando que, a escola é pequena para atender o número de alunos matriculados. Isto mostra a dificuldade por parte da equipe escolar em obter um ensino inclusivo de qualidade, visto que, a escola toma atitudes que acham que são relevantes, mostra-nos também o “comodismo” da professora em trabalhar com a inclusão, deixando assim de realizar diversas atividades que poderiam ser fundamentais no processo de desenvolvimento dos alunos especiais.

Nesse sentido, faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos (as), professores (as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar. Para tal, fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, políticas educacionais, condições de aprendizagem, dentre tantas outras. (MIRANDA, ALVES, 2012 pg. 20).

Como já foi dito antes, quando falamos em inclusão, deparamo-nos com uma série de outras questões envolvendo as escolas, o ensino e aprendizagem. Nesse caso, apesar da escola buscar meios de trabalho que envolva todos os alunos, o educador e a equipe gestora, ainda, depara-se com turmas superlotadas ficando, de certo modo, “desnorteados” gerando incertezas e insegurança, tanto por parte dos professores quanto por parte dos pais.

Vemos, pois que na escola pesquisada, assim como nas demais escolas brasileiras, os professores procuram de todas as formas, proporcionar a melhor adaptação para o aluno com deficiência, porém, ainda é necessário derrubar algumas barreiras para que este processo seja realizado de acordo com as necessidades específicas de cada pessoa, ou seja, além de uma formação profissional é preciso que haja uma formação pessoal, pois a capacidade de adaptação e a busca por novos saberes é o que fará a diferença na hora de atuar em sala de aula. Diante disso em Miranda e Alves indica-se que:

Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência, a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dê a eles autonomia para atuar. Mas também, se verifica que tais processos de

formação adquirem sentido, na medida em que se articula com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação. (MIRANDA, ALVES, 2012 pg. 13).

Refletindo sobre essa afirmação e, ainda, em conversa com os professores, alguns deles relatam que a formação oferecida ao professor, ainda, é pouca e confessa que, às vezes, sentem-se despreparados e, de certa forma, “culpados” em não poder atender ao aluno em situação de deficiência de maneira adequada, em sala de aula, por estarem resolvendo outras questões de ensino-aprendizagem. Veja o que diz esta professora:

[...] É muito difícil dar conta de uma sala com tantos alunos e, ainda, assim estar apta a atender ao aluno especial, isto porque não lidamos apenas com o aluno deficiente, existe uma série de outras coisas que envolvem a adversidade em sala de aula, pois não podemos pensar apenas neste aluno, em si, mas em todos os que estão na sala (PROFESSORA CLÁUDIA – Nome Fictício – (Entrevista realizada no dia 16/12/2018)

Neste caso, nota-se, a necessidade de uma formação continuada para que os professores se apropriem dessa necessidade da escola e, para que, os mesmos possam realizar o trabalho de inclusão sem que se sintam despreparados e/ou culpados.

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re) pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola. (MIRANDA, ALVES, 2012 pg.19).

Isso nos mostra que muitos pais e professores que estão inseguros em relação ao ensino-aprendizagem do seu filho, em relação à escola e ao atendimento inclusivo. Segundo CARVALHO (2010):

Certamente não são poucas as resistências, sejam as dos familiares, dos professores da educação especial e dos próprios alunos (...) a resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares com alunos com deficiência (...) familiares referem-se ao temor que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, da maneira, na intensidade desejada, para sua aprendizagem(...) os professores alegam que em seus cursos de formação, não tiveram a oportunidade de estudar a respeito nem de estagiar com alunos de educação especial. (CAVALHO, 2010).

Portanto, se a escola almeja um ensino inclusivo de qualidade para todos os alunos, é preciso ir além do que já está sendo feito, é necessário à participação de outros profissionais, dentre estes: médicos, psicólogos e outros profissionais da área da saúde.

Nessa perspectiva, não se pode perder de vista que a ausência de propostas formativas que capacitem esses profissionais a atenderem as urgências trazidas pelos alunos com deficiência, em alguns momentos, pode servir como justificativa para a falta de comprometimento demonstrado por alguns educadores com a evolução cognitiva desses alunos. Entretanto, a adoção de um discurso que culpa apenas do docente pelo relativo fracasso enfrentado pela educação especial deve ser evitada, uma vez que esses profissionais são reféns de um movimento político ainda em construção que, longe de conseguir garantir o atendimento necessário a todas as pessoas com deficiência inseridas no ensino comum, apresenta lacunas e contradições próprias para que propicie oportunidades que possam permitir o progresso intelectual desses indivíduos.

Notou-se ainda, uma ausência de diálogo entre os docentes do ensino regular e os professores da Sala de Recursos cujo resultado inviabiliza qualquer proposta de trabalho conjunta, indo de encontro a um dos princípios centrais do atual modelo de inclusão escolar que se ancora, no entender de Pletsch (2010), no trabalho colaborativo entre esses educadores, uma vez que a cooperação entre essas realidades de ensino é de vital importância para que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual ocorra.

Notou-se, durante a efetivação desse estudo, a total ausência de qualquer iniciativa que visasse a aproximação entre essas esferas ou que almejasse estruturação de dinâmicas de trabalho comuns que, seguramente, contribuiriam enfaticamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças observadas.

Tomando como base os resultados dessa pesquisa, pode-se notar que as tarefas estruturadas para as crianças com deficiência intelectual no ensino comum são marcadas pela fragmentação e pela superficialidade, não sendo propostas adaptações que busquem tornar os exercícios ofertados aos colegas de sala realizáveis também para os alunos com deficiência.

Mesmo tendo sido notado, em momentos específicos, algum interesse por parte dos professores do ensino regular em elaborar esse tipo de adequação com vista a garantir que as tarefas propostas à sala em geral também atendessem as

demandas trazidas pelo indivíduo com deficiência intelectual, de modo geral, essa preocupação não se mostrou presente nas iniciativas praticadas por esses profissionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para falar da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, devemos levar em conta os processos cognitivos de uma pessoa sem deficiência que muito cedo simboliza, observa, guarda na memória planeja, ou seja, seu desenvolvimento cognitivo é de acordo com os parâmetros da normalidade. Na aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual precisamos considerar as lacunas concorridas no desenvolvimento dessa criança. Geralmente, a criança com deficiência intelectual tem déficit na comunicação, linguagem, esquema corporal, na função executiva e por isso apresentam dificuldade em planejar e executar necessita de mais tempo, mais repetição, de estímulo.

As ações do professor devem ser pautadas por um ensino diferenciado que possibilitem a melhora de seu desempenho e contemple suas habilidades para aprendizagem.

Nesta seção pretendemos analisar e discutir por meio das entrevistas realizadas e a partir das atividades aplicadas durante a etapa da intervenção se esta proposta contribuiu ou não para a superação das dificuldades desses alunos. Nesta direção, constatamos através das entrevistas que os dois alunos demonstraram ter conhecimentos prévios sobre as HQs.

Foi disponibilizado vários gibis, com a finalidade de estimular e incentivar a prática da leitura. Foram trabalhados os seguintes gibis Turma da Mônica, Cebolinha, Cascão, Tio Patinhas, Turma da Mônica jovem, Super. Man, Batman, Guerra Civil, Coringa e Batman, Demolidor.

Os alunos gostaram de fazer a leitura das histórias, mas foi observado que os alunos buscavam manusear somente as revistas que eram mais finas. Embora o João tenha dificuldades de leitura, se agradou muito da revista do Cebolinha e do Cascão.

Notou-se que ambos os alunos não tinham o hábito da leitura, mas não ficam restritos somente a esses dois alunos, mas uma grande parte da sociedade brasileira, por isso, que é importante se trabalhar com esse recurso desde a infância, pois acreditamos que quanto mais cedo for trabalhado, melhores serão os benefícios, sendo assim, ler é algo que antecede os anos escolares e se estende ao longo de toda a vida.

As falas e atitudes dos dois alunos reflete o comportamento dos demais alunos, por isso, seja necessário ser trabalhados nas escolas e pelos familiares para que seja mais um recurso que impulse o desenvolvimento pelo hábito da leitura.

Ao nos referimos a leitura esta não poderá ficar limitada apenas como ato que ocorre dentro do ambiente escolar, mas como um “ [extensão da escola, na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida, terá que ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma (CAGLIARE ,2005, p.148).

Trabalhar a história em quadrinhos contribuem muito para que os alunos melhorem a leitura e interpretação para outros tipos de gêneros textuais, como podemos verificar em relação às contribuições da leitura das HQs pelos próprios alunos.

“ Ajudo sim e bastante, agora até consigo fazer uma leitura, consigo entender as palavras, gosto muito de ler as histórias " (João).

“ Esse projeto desenvolvido na escola me ajudou a ler mais, observar as figuras e querer ler todos os dias uma história " (Pedro).

Segundo Vygotsky (1993, p. 96) um estudo mais profundo do desenvolvimento da compreensão e da comunicação na infância requer significado, ou seja, só compreende o que se lê aquele que consegue entender o significado das palavras ".De acordo com o depoimento do João , nota-se que ele fez a leitura da história em quadrinhos e compreendeu o seu contexto. A fala do Pedro nos remete ao desenvolvimento do projeto porque a partir desse, o aluno passou a querer ler mais.

Conforme Rama e Vergueiro (2007), a linguagem dos quadrinhos é indispensável para que o educando entenda as várias mensagens neles presentes e assim, o docente passa a obter resultados satisfatórios em sua utilização. Além da linguagem verbal, o leitor pode contar também com a linguagem não verbal e assim, realizar táticas de leitura, chegando á interpretação de textos, conforme podemos verificar nos trechos abaixo:

É muito importante e fica fácil, porque tem desenhos e escrita, eu entendo melhor (Pedro).

As historinhas nos ajuda a entender melhor as histórias (João).

No caso específico de alunos com déficit intelectual, a utilização de HQs constitui um excelente recurso pedagógico, visto que este gênero textual possui recursos visuais, os quais auxiliam os educandos no processo de compreensão das histórias.

Ainda segundo Rama e Vergueiro (2004, p.25) há “duas características bastante pragmáticas do aproveitamento dos quadrinhos em ambiente escolar: acessibilidade e baixo custo.”

Por causa do projeto agora consigo lê mais nas disciplinas na escola. Já escrevi uma história, mas não consegui terminar. (João)
Estou aprendendo sobre histórias em quadrinhos agora. (Pedro).

Com base na fala dos alunos podemos inferir que o projeto motivou os alunos no processo ensino aprendizagem, tornando-os mais auto confiáveis para se desenvolverem. No caso de alunos com deficiência intelectual isso é extremamente relevante, visto que muitos deles permanecem às margens do ambiente escolar ao longo de toda sua trajetória escolar. Portanto, participar de um projeto que contemple suas especificidades e atenda suas necessidades certamente contribui sobremaneira para seu crescimento e letramento.

Segundo Soares, letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” Para Soares (2004), alfabetizar e letrar são duas ações distintas , mas não indissociáveis , o ideal seria alfabetizar letrando , o seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita , de maneira que o sujeito se tornasse , ao mesmo tempo , alfabetizado e letrado.

Fontana e Cruz (1997) afirma que a leitura e a escrita têm presença constante na escola, pois é objeto de conhecimento, porque as crianças vão para aprender ler e escrever, sendo assim, é instrumento para apropriação de outros conhecimentos. Na escola, esse processo deve efetivar-se, pois a leitura e a interpretação de textos não devem ficar restritas, apenas na área de Língua Portuguesa, mas em todos os níveis escolares e na relação com outras disciplinas, visando a interdisciplinaridade.

De acordo com as professoras entrevistadas, o AEE auxiliou e minimizou as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual no processo de leitura e interpretação de textos.

Observei que ambos os alunos (João e Pedro) demonstraram maior em participar interesse em relação a leitura e interpretação de textos durante as aulas, pois antes quando solicitado a leitura demonstraram certa resistência em participar dessas atividades, agora estão participando com mais interesse, acredito também nas contribuições em relação a autoestima dos mesmos, pois era muito baixa (Marta).

A fala da professora Marta ratifica o aumento da autoestima dos alunos em relação a leitura e interpretação de textos. Desse modo, fica evidente que o planejamento deve priorizar a necessidade de cada aluno, visando seu desenvolvimento global.

Podemos destacar a importância da parceria/ensino colaborativo entre os professores do ensino regular e os professores especialistas do AEE para efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois além dos atendimentos na sala do AEE e do CAEE, os alunos necessitam também de atendimento individualizado no ensino regular, devido as suas dificuldades na aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dessa pesquisa, foi possível constatar que os alunos submetidos a um acompanhamento de mediação pedagógica planejada a partir da realidade de cada um, conseguiam se interessar mais pelos conteúdos ministrados em sala de aula.

As professoras entrevistadas são a favor da inclusão até porque isso já é consenso na legislação e na sociedade em geral. Temos que garantir o direito a inclusão a todos, embora seja comum ouvirmos o discurso de que escolas ainda não estão preparadas.

O estudo mostrou a necessidade de uma política de formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, não apenas para os professores da sala de recursos, mas também os professores das disciplinas específicas.

A realidade escolar exige adaptação, e não, discriminação. Os progressos atingiram todos os envolvidos de tal modo, que se a ideia fosse adotada por todas as instituições de ensino, não seria exagero dizer que, ao menos, teríamos cidadãos muito mais solidários, ativos e participativos na sociedade.

Segundo, relataram as professoras da sala de recursos, o papel das famílias é de suma importância nesse processo, à escola necessita de informações que somente a família dará assim, havendo um avanço na aprendizagem. Além disso, deve-se deixar claro o papel da família nesse processo de inclusão e aprendizagem, tendo uma atuação participativa e efetiva na escola. Ainda, a própria sociedade através das políticas públicas de inclusão deve garantir uma vida escolar digna e emancipada dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Certo afastamento foi observado entre a sala de recursos na escola pesquisada e no CAEE da Instituição Especializada, o que indica que essas esferas educacionais permaneçam sendo compreendidas como diferentes, tanto em relação à forma de aprendizagem quanto a estrutura física.

A atuação dos profissionais de AEE deve se dar tanto com os estudantes com deficiência quanto com seus educadores, a fim de tornar inclusivas atividades didáticas.

Percebem-se professores trabalhando isoladamente em suas respectivas disciplinas.

Nas salas regulares, nota-se que as tarefas estruturadas para os alunos com deficiência intelectual são diferentes daquelas realizadas pelo restante da sala, apresentando um distanciamento das atividades dos demais alunos, distanciando do restante da turma.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. SRM: **espaços para atendimento educacional especializado**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

_____. AMARAL. M. M. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais**.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/incluir: desafio para escola atual**. São Paulo: Feusp, p. 33-44, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. AMARAL. M. M., **A inclusão de crianças com necessidades educacionais**.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação especial. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 7.853**, de 24 de outubro de 1989, Brasília: MEC, 1989. BRASIL.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997, 2º ed.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Anais...** Nova Almeida-Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.p.1-12 CD-ROM.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DALLABONA, S.R, MENDES, S.M.S. **O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v.1, n. 4, mar./2004.

DRAGO Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. São Paulo: Paulinas, 2004.

FERRAZ, Ricardo. A deficiência não impede a cidadania e a felicidade. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre: PUC, fev. 2006.

FERREIRA, Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: Século XXI escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, F. M P.; VALENTE, A. **Aprendendo para a vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Vítor da. **Tendências Futuras da Educação Inclusiva**. Educação, Porto Alegre, v.49. mar. 2003.

FREITAS, S. N. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva: A formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo**. São Paulo. Summus Editorial. 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber, 2005. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. (Cadernos da TV Escola). GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto, **Representação da deficiência mental: esboço de uma abordagem histórica**. Programa de Mestrado em Educação Coordenadoria Geral de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1992.

JANNUZZI, Gilberta. **A Luta Pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JARDÉ, A. **A Grécia antiga e a vida grega**: geografia, história, artes, religião e vida pública e privada. São Paulo: EDU/EDUSP. 1977. p. 209-210.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. ed. 21^o. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

KIRK, S. A.; Gallagher, J. J. (1987/1996). **Educação do indivíduo excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicente, 1^a ed., São Paulo: Martins Fontes.

LÓPEZ MELERO (1997). **Diversidade y cultura: em busca de los paradigmas perdidos**. In. ARNAIZ, P.& DE HARO ,R. (eds.). 10 años de integración em Espanha- Análisis de la realidade y perspectivas de futuro. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, p.181-209.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: a Formação do Professor tal como Concebemos e Realizamos. II Congresso Brasileiro Sobre Educação Especial. Curitiba, 1998.

MANTOAM, M. T. E. **Inclusão: o que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAM, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão** - Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. - São Paulo: Memnon, 2001.

MIRANDA, T. G. ALVES, T. G. F. (Org.) **O professor e a educação inclusiva- Formação práticas e lugares** - EDUFBA, Salvador, 2012.

MAZOTTA, M. J. da S. **Educação Escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005. 5° ed.

MORI, N. N. R. “**Alunos especiais inseridos em classes regulares**”. In: MARQUEZINE, M. C., ALMEIDA, M. A. e TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Educação Especial: Políticas Públicas e Concepções Sobre Deficiência**. Londrina-PR: Eduel, 2003.

NUNES FILHO, Nabor. **Eroticamente humano**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994.

PAN M., **O direito a diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.

Nunes, I. M.; **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ORTIZ, M.C. (1996). De las “**necesidades educativas especiales**” a la inclusion. Siglo Cero, 27, p,5-13 [s.n.t.] .

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curricular deficiência intelectual**. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RUSSO, RC de T. **Repensando o corpo e a formação de profissionais para a Educação Física**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC de Campinas, 1997.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial - Out/2005, Nº 07.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SALAMANCA, **Declaração de. Sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Espanha, 1994.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. CEDAS, São Paulo: 1987.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ANEXOS

ANEXO A - OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

São Mateus, 26 de agosto 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, **Elisangela Passos Alves**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré , solicita ao/a diretor (a) da escola e o CAEE , autorização para realizar a pesquisa , com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado. A pesquisa será orientada pelo (a) Professor (a) Ma. Luana Frigulha Guisso.

Contando com a autorização de V.S^a colocamo-nos á disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.

Assinatura do(a) pesquisador

Secretária
Luzinete Duarte
Secretaria do Mestrado
Portaria DG 002/2012
Faculdade Vale do Cricaré

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Faculdade do Vale do Cricaré

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) à participar, como voluntário, em uma pesquisa. Trata-se de uma Dissertação, desenvolvida por Elisangela Passos Alves e orientada pela Prof. Luana Frigulha Guisso do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes. O sigilo das informações será preservado. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO REALIZADO EM UMA ESCOLA REGULAR E O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE)

Pesquisadora Responsável: Elisangela Passos Alves

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO REALIZADO EM UMA ESCOLA REGULAR E O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE)**

. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido (a) o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer dano.

Linhares _____/_____/2017

Assinatura

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA A ESTREVISTA COM OS PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS E DO CAEE.

Roteiro de perguntas

- 1-Interação com a comunidade escolar, professores e alunos da turma.
- 2-Qual a sua percepção em relação à inclusão de alunos inseridos no ensino regular?
- 3-Como se apresentam os desafios da inclusão?
Como você se sente no exercício da sua profissão com alunos inclusos?
- 4-A escola regular encontra-se preparada para suprir as necessidades dos alunos especiais?
- 5-Qual a importância da família no processo de inclusão?
- 6- Qual a sua opinião sobre as políticas de inclusão e as experiências de inclusão de seus alunos em escolas regulares?
- 7-Qual sua avaliação em relação à aprendizagem e ao comportamento da criança incluída no ensino regular?
- 8-Levantar apontamentos das educadoras da escola especial para melhorar o processo de inclusão.
- 9- Estabelecer contato com professores da sala, averiguando o conteúdo trabalhado, confeccionando material adaptado para incentivar professores a produzirem materiais como adequação à metodologia e condução aos alunos de baixa visão a uma participação efetiva para que haja interesse e aprendizagem.