

**ACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

VANEILDE ALVES LEITE PICULI

**DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PINHEIROS/ES**

**SÃO MATEUS – ES
2017**

VANEILDE ALVES LEITE PICULI

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - PINHEIROS/ES**

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré para obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientadora:

Prof. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

**SÃO MATEUS – ES
2017**

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 Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

P611d

Piculi, Vaneilde Alves Leite.

Deficiência intelectual: inclusão, aprendizagem e práticas pedagógicas – Pinheiros/ES/Vaneilde Alves Leite Piculi – São Mateus - ES, 2017.

119f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2017.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Costa Barreto.

1. Deficiência intelectual. 2. Inclusão. 3. Práticas pedagógicas. 4. Atendimento educacional especializado. 5. Pinheiros - ES. 6. Barreto, Sônia Maria da Costa. I. Título.

CDD: 371.9

VANEILDE ALVES LEITE PICULI

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – PINHEIROS/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 09 de fevereiro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



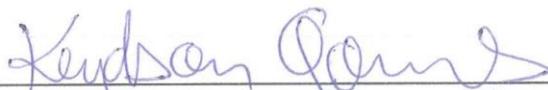
Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



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



Prof. Dr. Keydson Quaresma Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida que tem sido a força, apoio, proteção, luz e direção em todos os meus momentos.

A minha mãe (in memoriam) pelo amor, carinho, por todos os ensinamentos, incentivo e apoio na minha caminhada acadêmica e profissional. Sei que estás feliz com mais esta minha conquista.

Ao meu esposo, Luiz Henrique Piculi, amigo e companheiro, amor de toda vida. Obrigada por me fazer acreditar no amor eterno de todos os dias. Sem você nada teria sentido, pois abraçou meus sonhos como se fossem os seus. Obrigada por ser um homem que cuida, protege e conforta a nossa família e que me fez e faz lembrar do que realmente importa em meio a tantos obstáculos e dificuldades. Amo você!

A minha princesa e amada filha Juliana, presente de Deus em minha vida, por sufocar a saudade e as lágrimas pela minha ausência nos momentos que mais precisou de mim. Obrigada por ser uma filha guerreira, exemplo de mãe dedicada, por entender e me apoiar sempre.

Ao meu filho amado, Túlio, que inúmeras vezes reclamou por eu não estar em casa quando chegava de viagem, mas que vibra a cada conquista minha. Obrigada por encher minha vida de alegria e pelos afagos e abraços calorosos!

Aos meus netos, Lorenzo, Pietro e Maitê, por suportarem e compreenderem a ausência da vovó, que a cada feriado viveram a expectativa da minha visita, que não se concretizava. Obrigada, amores, por entenderem que eu precisava me dedicar aos estudos. Vocês são meu tesouro!

As minhas irmãs, Maria das Graças e Delvani, pelo incentivo e amor incondicional. Amo vocês!

A minha orientadora, professora Sônia Maria Costa Barreto, por ter me aceitado como orientanda e que transformou meu projeto em pesquisa, crescendo demais à minha prática pedagógica. Obrigada, Professora, por tanta dedicação, orientação, cuidado em acompanhar com bastante responsabilidade, eficiência e compromisso todas as minhas produções.

À equipe de Professores Doutores do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré, Edmar Reis Thiengo, Douglas Cerqueira Gonçalves, José Geraldo Ferreira da Silva, Lilian Pittol Firme de Oliveira, Luciana Teles Moura, Desirée Gonçalves Raggi, Marcus Antonius Nunes Costa, Patrícia Maria Silva Merlo, Sônia Maria Costa Barreto pelos saberes compartilhados nas aulas e por contribuírem, de forma dialógica, para um novo olhar frente à educação.

Em especial, reitero meus agradecimentos as professoras Sônia Maria Costa Barreto e Luana Frigulha Guisso, pelas contribuições à minha qualificação, auxiliando na construção desta pesquisa.

Aos professores Dr. Sebastião Pimentel Franco, Me. Luana Frigulha Guisso, Dr. Keydson Quaresma Gomes, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa e compartilhar seus conhecimentos.

Aos amigos da Turma 7, pelos compartilhamentos, aprendizados, descontrações, carinho e emoções vividas. Agradeço pelo respeito e por me considerarem a mãezona da turma. Cada um de vocês conquistou um espaço no meu coração!

Aos funcionários da Faculdade Vale do Cricaré, pelos sorrisos trocados, apoio e parceria no decorrer desse curso.

A Secretaria Municipal de Pinheiros, por ter permitido a realização da pesquisa no município.

Ao Diretor, corpo técnico e pedagógico da escola pesquisada, por permitirem a realização dessa pesquisa e pela atenção em todos os momentos em que foi preciso dialogar, analisar, solicitar documentos e liberar minha circulação pelos diversos espaços.

As professoras, alunos e famílias pela disponibilidade, parceria e contribuição por compartilhar suas histórias que me fizeram buscar respostas e questionamentos.

A minha amiga Vívian Bolzani Manzoli da Silva, pelo companheirismo e pela digitação dos meus trabalhos. Obrigada por poder contar com você em todos esses momentos!

Ao meu amigo Carlos César Martinho, por acreditar sempre em mim e por me incentivar a trilhar esse caminho.

“É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota.”
(Theodore Roosevelt)

RESUMO

O presente trabalho se constitui numa pesquisa sobre a inclusão e as práticas pedagógicas de professores que vivenciam o cotidiano escolar com alunos que apresentam Deficiência Intelectual (DI) nas suas turmas, consideradas inclusivas, no contexto da sala regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando as possíveis relações entre ambos. Em relação ao desenvolvimento dessa pesquisa, optamos por assumir como aporte os pressupostos teóricos filosóficos da abordagem sócio-histórica, com base nas contribuições teóricas de Vigotsky. Para o delineamento dessa investigação, utilizamos a abordagem qualitativa, apoiada no estudo de caso do tipo etnográfico e para obter os dados foram usadas como ferramentas a observação, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas e o questionário. O campo de coleta de dados foi numa Escola Municipal de Ensino Fundamental-Séries Iniciais no município de Pinheiros/ES. Foram sujeitos dois alunos com DI, inseridos na sala regular e somente um no AEE, duas professoras do ensino regular e uma do AEE, duas coordenadoras pedagógicas e dez professores da escola. A análise das observações e dos discursos dos sujeitos possibilitou construirmos considerações sobre a ação pedagógica com educandos com Deficiência Intelectual em uma escola regular e no AEE.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão. Práticas Pedagógicas. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The present work constitutes a research on the inclusion and pedagogical practices of teachers who experience daily school life with students who present Intellectual Disability (DI) in their classes, considered inclusive, in the context of the regular classroom and the Specialized Educational Assistance (AEE), evidencing the possible relations between both. In relation to the development of this research, we chose to take as input the theoretical philosophical assumptions of the socio-historical approach, based on Vygotsky's theoretical contributions. For the design of this research, we used the qualitative approach, supported in the case study of the ethnographic type and to obtain the graphs were used as observation tools, field diary, semi-structured interviews and the questionnaire. The field of data collection was in a Municipal Elementary School-Initial Series in the municipality of Pinheiros / ES. Two students with ID were enrolled in the regular classroom and only one in the ESA, two regular teachers and one from the ESA, two pedagogical coordinators and ten teachers from the school. The analysis of the observations and the discourses of the subjects made it possible to construct considerations about the pedagogical action with students with Intellectual Disability in a regular school and in the AEE.

Keywords: Intellectual Disability. Inclusion. Pedagogical practices. Specialized Educational Assistance.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEB – Câmara de Educação Básica

CMAEE – Centro Municipal de Apoio a Educação Especial

CNE- Conselho Nacional de Educação

DI - Deficiência Intelectual

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FESCAP – Festival da Canção de Pinheiros

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE- Instituto *Brasileiro de Geografia e Estatística*

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OPS - Organização Pan-Americana da Saúde

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

QI - Quociente Intelectual

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SEME- Secretaria Municipal de Educação

SRM - sala de Recurso Multifuncional

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

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Atividade de leitura em quadrinhos	72
Imagem 2: Atividade de leitura de texto	72
Imagem 3: Atividade de pintura	73
Imagem 4: Atividade de cruzadinha	73
Imagem 5: Atividade de representar o numeral	76
Imagem 6: Atividade de ligar o numeral a quantidade	76
Imagem 7 : Atividade de pintar o numeral ao conjunto correspondente	76
Imagem 8: Atividade de representação gráfica	76
Imagem 9: Atividade de formar palavras	81
Imagem 10: Atividade de completar o nome das figuras	81
Imagem 11: Atividade de formar e ligar palavras	81
Imagem 12: Atividade de auto ditado.....	81
Imagem 13: Atividades escrita de nomes de objetos.....	82
Imagem 14: Atividade de completar com a quantidade	82
Imagem 15: Atividade de adição e subtração.....	83

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Quantitativo de deficiências	57
Quadro 2: Distribuição do espaço físico	59
Gráfico 1: Formação dos professores	94
Gráfico2: Tempo de atuação na educação	94
Gráfico 3: Formação especial	96
Gráfico 4: Contribuição da família	97
Gráfico 5: Referente a educação especial	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 INCLUSÃO: DIREITO AO ACESSO, A PERMANÊNCIA E À APRENDIZAGEM	24
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO.	32
2.3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL- SÉRIES INICIAIS.	43
3 METODOLOGIA	51
3.1 HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DE PINHEIROS/ES.	53
3.2 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “VILA NOVA” - CARACTERIZAÇÃO	58
4 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	67
4.1 O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	67
4.2 COLETA DE DADOS: OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR DA SALA REGULAR	69
4.3 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	79
4.4 ENTREVISTAS	83
4.4.1 ENTREVISTA COM O PROFESSOR 1 DA SALA DE AULA REGULAR.....	84
4.4.2 ENTREVISTA COM O PROFESSORA 2 DA SALA DE AULA REGULAR	86
4.4.3 ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.	88
4.4.4 ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA.	89
4.5 PLANO DE INTERVENÇÃO E SUGESTÃO DE ATIVIDADES.	90
4.6 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO.	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	107
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	108
APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	109

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA REGULAR	110
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.	111
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS. .	112
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS DEMAIS PROFESSORES.	113
APÊNDICE G – MODELO DE PLANO DE SALA DE AULA REGULAR E AEE.	114

1 INTRODUÇÃO

O Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência ONU/2006 - Organização das Nações Unidas, por meio do Decreto 6.949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da sua deficiência. A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

A deficiência intelectual, durante muito tempo, foi concebida e tratada como doença mental, tanto que os termos utilizados para nomeá-la foram enormemente influenciados pelos conhecimentos e terminologia da medicina. Nos últimos anos, a expressão deficiência mental, vem sendo substituída por deficiência intelectual, terminologia que foi oficialmente utilizada pela primeira vez, em 1995, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, em Nova York o Simpósio chamado Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro.

No entanto, foi em outubro de 2004, em evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, no qual o Brasil participou, que a expressão foi mundialmente difundida por meio do documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual.

A tendência mundial de se substituir a expressão deficiência mental por deficiência intelectual é justificável, posto que o termo intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

A inclusão ganhou destaque a partir dos anos de 1990 e trouxe uma nova proposta: a garantia a todos da possibilidade de pertencer, ou seja, ter garantido o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, baseado por relações de acolhimento à diversidade humana e às diferenças individuais.

A inclusão escolar é percebida como uma inovação educacional que propõe um fazer diferente, desprendido de preconceito de avaliação prévia do que o aluno é capaz ou não de realizar. É necessário entender que existem saberes e formas múltiplas e diferentes para se realizar a mesma atividade e que cada aluno é único, possuindo habilidades e dificuldades individuais. O ensino que a maioria das escolas de ensino regular oferece aos alunos, não dá conta do que é necessário, pois as escolas ainda adotam medidas excludentes quando lidam com as diferenças. O não saber lidar com essa demanda no ensino regular dificulta a promoção de um ensino de qualidade a todos.

A pessoa com deficiência somente poderá ser incluída em um contexto escolar onde a instituição seja capaz de contemplar os educandos em todas as suas necessidades e potencialidades, preconizando o respeito à diversidade, o que deve se concretizar através de medidas que considerem não apenas as capacidades intelectuais e os conhecimentos apresentados pelos alunos, mas, também, seus valores, motivações e anseios.

Consideramos que o processo de inclusão seja capaz de garantir que o aluno com deficiência exerça seu direito constitucional de frequentar uma escola e que as relações interpessoais possam acontecer de forma humana e solidária, oportunizando crescimento e aprendizagem entre seus pares.

A Educação Inclusiva tem como objetivo maior, garantir que os alunos com necessidades educativas especiais convivam de forma natural com os demais colegas da turma, o que permite crescimento em via de mão dupla. Conviver com a diferença oportuniza as crianças ditas “normais”, a desenvolver o espírito de colaboração, de solidariedade e a enxergar essa pessoa que embora tenha suas limitações, possuem também qualidades e habilidades passíveis de serem valorizadas e respeitadas.

Diante dessas reflexões surgiram intensos acordos mundialmente travados nos pilares de situações de aceitação/inclusão social em busca de uma sociedade humanista, que não “olha” para a deficiência e sim para o sujeito. Este pode apresentar algumas limitações, porém possui inúmeras habilidades e possibilidades, com direito de exercer sua cidadania e pertencer à sociedade.

É por acreditarmos na viabilidade desse processo e na transformação que a educação pode proporcionar ao indivíduo, que essa pesquisa tem como escopo: investigar a forma de inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar, utilizando como parâmetro a EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental “Vila Nova”, no Município de Pinheiros/ES, verificando a formação/qualificação dos educadores para lidar com essa demanda a fim de aprimorar a sua prática pedagógica e relatando a relação entre os professores regentes e os professores responsáveis pela sala de recursos. Ainda é nossa intenção verificar se a escola cumpre o seu papel possibilitando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educativas especiais, sejam elas transitórias ou permanentes.

Apesar dos avanços na construção de políticas públicas, ainda se observa muitos entraves no ambiente escolar para que a inclusão se torne realidade na prática cotidiana. Cabe salientar que essa pesquisa se faz necessária, uma vez que não existe nenhum trabalho acadêmico realizado sobre essa temática em Pinheiros/ES embora sejamos conhecedores das angústias que permeiam o cenário educacional, ao lidar com a referida questão.

Diante do exposto, apresentamos o problema o qual a pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: A escola tem sido um espaço de inclusão e aprendizagem para os alunos que apresentam deficiência intelectual?

Dessa forma, apresentamos como Objetivo Geral:

- Analisar o processo ensino/aprendizagem das crianças com deficiência intelectual no Ensino Fundamental-Séries Iniciais na EMEF “Vila Nova” no município de Pinheiros/ES.

E como Objetivos Específicos:

- Identificar o quantitativo de crianças com deficiência intelectual na escola;
- Listar as ações adotadas para possibilitar a aprendizagem à criança com deficiência intelectual nesse processo;
- Analisar as práticas pedagógicas aplicadas pelos professores da sala de aula e de recursos multifuncionais no atendimento a essa clientela.
- Elaborar plano de intervenção como sugestão a ser aplicado nas instituições escolares com os alunos que apresentam deficiência intelectual.

O interesse pelo tema justifica-se no fato de que a pesquisadora está envolvida com a educação de alunos com deficiência desde 2004, quando assumiu a Coordenação da Educação Especial/Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Pinheiros-ES. A cada formação continuada, simpósios, fóruns, seminários dos quais participava ia se encantando, vislumbrando e constatando que o aluno com deficiência intelectual era passível de aprendizagem, capaz de se tornar sujeito do seu próprio conhecimento.

A identificação com a Educação Especial/Inclusiva foi se intensificando e em 2009 assumiu a gestão do Centro Municipal de Apoio a Educação Especial “Déborah Maria Covre”, além de continuar coordenando o programa no município, onde todas as questões relativas aos direitos deste público são de competência dessa coordenação, que conta ainda com uma equipe multidisciplinar (Psicólogo, Fonoaudiólogo, Psicopedagoga, Pedagoga, Professora de Deficiência Visual) para a realização deste trabalho.

Para melhor apresentação, a pesquisa está assim organizada: Capítulo 1 - Introdução: apresenta o tema, o problema, os Objetivos Geral e Específicos e a Metodologia. Capítulo 2 - Referencial Teórico: apresenta revisão de literatura de estudos realizados, aborda a inclusão, a aprendizagem e as práticas educativas sobre a visão de Philippe Meirieu, Mantoan, Vygotsky e outros que nos permitiu melhor compreensão sobre a deficiência intelectual, objeto deste estudo, e enfoca a educação especial à luz da legislação. Capítulo 3 - Metodologia: apresenta a opção metodológica, de natureza qualitativa e as etapas desenvolvidas, os contextos e sujeitos envolvidos, os procedimentos adotados no percurso da investigação, os

instrumentos utilizados, o histórico e a contextualização do município e o local onde se realizará a pesquisa. Capítulo 4 - apresenta os resultados alcançados por meio dos instrumentos aplicados para a coleta dos dados. Por fim, apresentamos as Considerações Finais onde se destaca os resultados e a prática pedagógica desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de aula regular. E ainda as Considerações Finais acerca da pesquisa e as Referências.

Esta organização será o fio condutor da investigação proposta que focará a forma como a inclusão está acontecendo no município de Pinheiros/ES e como a aprendizagem está se efetivando na sala de aula e Sala de Recurso Multifuncional (SRM), para com o aluno com deficiência intelectual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho está embasado a partir da leitura de dissertações apresentadas ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; do Centro Universitário Salesiano de São Paulo; do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará; da Universidade Cidade de São Paulo; na leitura de alguns autores que trabalham na linha de pesquisa sobre a Inclusão e a Deficiência Intelectual e também na legislação que ampara a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Esta revisão de literatura tem como objetivo identificar trabalhos acadêmicos a nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, outras leituras, além de depoimentos de autores acerca da temática, a finalidade de justificar a relevância do objeto de pesquisa proposto e servir de base bibliográfica e embasamento teórico, para então dispor de subsídios para desenvolver a escrita. Durante essa busca, analisamos 22 dissertações e descobrimos que ainda existe uma grande variedade de publicações em forma de teses, artigos, publicações em revistas e outras mídias sobre o tema.

Dessa forma, descreveremos a seguir, os trabalhos referentes ao assunto em tela que auxiliarão a nossa escrita:

A pesquisadora Alice Pilon do Nascimento defendeu sua dissertação de Mestrado no PPGE da UFES (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo) intitulada: Dialogando com as salas de aulas comuns e o Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades, Movimentos e Tensões (2013), cujo objetivo foi problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas no município de Nova Venécia/ES, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, potencializando a escolarização dos alunos público alvo da educação especial.

A pesquisadora Guida Mesquita debruçou-se sobre O Processo de Alfabetização de uma Criança com Deficiência Intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental (2015) e analisou como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental, observando como é efetivado o

trabalho pedagógico em sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais.

A dissertação da pesquisadora Patrícia Santos Conde, apresentada ao PPGE da UFES com o tema Práticas Pedagógicas Desenvolvidas no Atendimento Educacional à Público Alvo da Educação Especial em uma Instituição de Educação Infantil (2015), teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais e na sala de atividades de uma Instituição de Educação Infantil.

A pesquisadora Giovana Aparecida Velame dissertou sobre Estudantes Público Alvo da Educação Especial na Educação em Tempo Integral: Um Estudo em Vitória / ES (2015). Este trabalho foi apresentado ao PPGE da UFES e teve como objetivo investigar os modos de atendimento aos estudantes público alvo da Educação Especial do Programa Educação em Tempo Integral – Educação Ampliada, oferecido pelo ensino público municipal nas Escolas de Ensino Fundamental – EMEFs do município de Vitória, pela fala dos gestores e executores do programa.

A pesquisadora Ednalva de Souza Moraes Servilha defendeu a sua dissertação com o tema A Educação do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino do Município de São Paulo: Considerações sobre o Processo Avaliativo (2014), buscando compreender a importância, no processo de aprendizagem do uso da ficha avaliativa contida no documento Referencial de Avaliação sobre Aprendizagem de Aluno com Deficiência Intelectual no campo da Língua Portuguesa.

A dissertação de Mestrado de Samantha Tédde pesquisou sobre Crianças com Deficiência Intelectual: A Aprendizagem e a Inclusão (2012), com a finalidade de apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular.

A dissertação da pesquisadora Maria Rejane Araruna intitulada Dos Desafios às Possibilidades: A Prática Pedagógica do Professor do Atendimento Educacional

Especializado com o Aluno que apresenta Deficiência Intelectual (2013), focou sobre a prática pedagógica de professores de salas de recursos multifuncionais de escolas públicas do Município de Fortaleza, com o objetivo principal de investigar se houve evolução na prática pedagógica de três professores de sala de recursos multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa.

No que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pesquisas desenvolvidas por LUSTOSA (2002), FIGUEIREDO (2008a), FIGUEIREDO (2008b), FIGUEIREDO E FERNANDES (2009), assinalam que a compreensão que o professor tem acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual traz dificuldades para o trabalho com este aluno, já que amparado na concepção do “não aprender” - interpretado dessa forma especialmente pelo professor devido às limitações cognitivas que esses alunos apresentam, não organizam estratégias eficientes para fazer com que esse aluno avance em suas aprendizagens reforçando o estigma que os envolve.

Pesquisas, como as de MARTINS (1996); BONETI(1997); GOMES(2006); SALUSTIANO; FIGUEIREDO, FERNANDES (2007); SILVA(2012), têm sido realizadas voltadas para a linguagem escrita em crianças com deficiência intelectual. A investigação realizada por Gomes (2006) com crianças com e sem Síndrome de Down teve como objetivo verificar as possibilidades e limitações apresentadas por esses alunos na organização de textos. Os resultados obtidos sugerem que pessoas com deficiência intelectual passem pelos mesmos processos daquelas que não apresentam deficiência. A diferenciação se refere quanto ao ritmo da aprendizagem. As crianças com deficiência intelectual levam mais tempo para a aquisição da escrita, que poderá variar dependendo da importância da deficiência, das interações e mediações ocorridas no ambiente em que estão inseridos. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita em alunos com deficiência intelectual tem merecido a atenção de muitos autores por envolver os aspectos cognitivos, como também a importância dada a sua função social.

Pesquisas desenvolvidas por PINTO; GÓES(2006); SALUSTIANO; FIGUEIREDO e FERNANDES(2007), têm sido desenvolvidas sobre a mediação pedagógica com sujeitos com deficiência intelectual considerando sua importância apontada em

teorias que visam analisar o sujeito numa perspectiva cultural e não apenas em seus aspectos cognitivos, como é o caso da teoria sócio-histórica de Vygotsky.

As informações obtidas com as leituras dos estudos ora mencionados, demonstram a necessidade de outras pesquisas nestes campos e reforçam a importância de investigarmos em nosso município como os alunos público alvo da educação especial/inclusiva vem sendo trabalhados no contexto escolar. A abordagem sócio-histórico-cultural constitui a base teórica desse estudo, tendo como Vygotsky (1991), (1997), (1998) como principal interlocutor, pois ele acredita que o conhecimento não se constrói de modo individual, mas a partir das relações constituídas na cultura, por meio da mediação do outro, dos objetos e dos signos.

Para discutir a temática em foco, buscamos apoio nas reflexões pedagógicas de Philippe Meirieu. No que se refere às questões da Educação Especial/Inclusiva, faremos interlocuções com as produções de pesquisadores interessados pela área, como: Prieto (2010), Mantoan (2001, 2002, 2003), dentre outros.

Cabe ainda destacar que, para o desenvolvimento deste estudo, necessitamos criar rede de relações entre o pesquisador externo e os profissionais envolvidos, bem como laços de confiança e credibilidade, pois temos como objetivo considerar os profissionais da escola como professores – pesquisadores de novos/outros saberes docentes.

2.1. INCLUSÃO: DIREITO AO ACESSO, A PERMANÊNCIA E À APRENDIZAGEM

A educação é um dos mais importantes instrumentos para mudança de uma sociedade. A escola que acolhe a todos precisa garantir não somente o acesso ao saber, mas também a apropriação da cultura e da atividade social humana. Para que esta realidade se efetive, é necessário que a proposta inclusiva seja pautada por uma oferta de ensino que considera e valoriza os sujeitos, viabilizando o acesso aos bens culturais da humanidade.

O movimento inclusivo precisa ser compreendido como um processo amplo que garanta a escola, toda estrutura necessária de mobiliário, adequações físicas e

arquitetônicas, de materiais didáticos e pedagógicos, de profissional qualificado, dentre outros, para propiciar atuações democráticas de ensino, que visem atender as necessidades das crianças com e sem deficiência, possibilitando seu desenvolvimento social e acadêmico.

A luta em torno da Educação Inclusiva/Inclusão Escolar abarca a preocupação com a garantia não só da presença física do aluno com necessidades educacionais especiais na sala, mas também com a implantação de uma política que favoreça a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Esta reflexão é indicada por Meirieu (2005), quando nos fala que o princípio que fundamenta a institucionalização da escola é a garantia de aprendizagem a todos os alunos, sem nenhuma reserva. Para o autor:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

O autor enfatiza a importância de a escola cumprir o seu papel que é o de ensinar. Ela não pode se eximir dessa responsabilidade, pois legalmente é a instituição que tem a função de escolaridade, devendo acolher a todos, independente da deficiência que possuem.

Meirieu (2005) nos desafia a pensar em uma escola, cuja preocupação é não descartar ninguém e com o compromisso de garantir que os saberes sejam “partilhados”. Para tanto, é importante pensar no trabalho coletivo na escola, visando à constituição de práticas pedagógicas que considerem todos os alunos, sem reservas. E ainda traz uma interessante reflexão sobre a escola, quando nos revela que ela vivencia diversas tensões. Eleva-nos à necessidade de pensar em possibilidades para que haja a superação desses conflitos. O autor enfoca a necessidade de pensarmos na escola como um espaço de todos e nos desafia a desenvolver ações enquanto equipe, primando por práticas pedagógicas que atendam a individualidade e especificidade de cada aprendiz. Aborda ainda as tensões e os conflitos pelos quais as escolas vivenciam, porém ressalta a importância de buscar alternativas que contribuam na superação dessas situações.

Uma das tensões elucidadas por Meirieu (2005) é que a escola comum precisa credibilizar o outro como produtor de conhecimento. Dessa maneira, o autor aponta a necessidade de investir e apostar nos conhecimentos dos diferentes atores que se inserem nos cotidianos escolares. Para tanto, acredita na educabilidade de todos. Sendo assim, os alunos, bem como os profissionais da escola, são sujeitos nutridos de processos históricos, culturais e sociais diferenciados.

Nesse sentido, acreditamos que o professor que aposta na educabilidade de seus alunos encontrará outros meios de propiciar a construção dos diferentes conhecimentos utilizando instrumentos e práticas pedagógicas emancipatórias que respeitem e atendam as necessidades e individualidades de cada aluno.

Uma vez que não há pedagogia sem ensino-aprendizagem e sem a crença de que a aprendizagem é constitutiva do humano, acreditamos que, para os professores repensarem e/ou ressignificarem seus saberes/fazer, é imprescindível acreditar nas potencialidades de seus educandos.

Ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável. Não há nada de extraordinário nisso: quem acha que seus alunos jamais conseguirão aprender deveria mudar de ofício! Um professor que reclama que as crianças ou os adolescentes que lhe são confiados resistem a aprender seria o mesmo que um mecânico que só aceitasse consertar automóveis em perfeito estado [...] (MEIRIEU, 2005, p. 74).

A afirmativa do autor nos remete a refletir sobre a crença no trabalho do educador, no papel que ele desempenha na escola. É preciso acreditar no processo ensino-aprendizagem e desenvolvê-lo de forma dinâmica, acreditando na capacidade de aprender e respeitando a limitação de cada educando, desafiando-os e possibilitando-os a desenvolverem suas habilidades e superarem suas dificuldades, utilizando de práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, acreditamos que, a partir deste movimento, de aposta na educabilidade de seus alunos, o professor terá a oportunidade de pensar em novos/outros meios de mediar os diferentes conhecimentos em seus diferentes contextos.

Nos reportando a Vygotsky, a criança nasce apenas com recursos biológicos, mas a partir de sua convivência em sociedade, ligada a sua cultura e aos valores, é concretizado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem. Ao se referir à deficiência intelectual- DI, na época chamada de

deficiência mental, afirmava-se que devido ao enfoque clínico com que era tratada, essa deficiência foi colocada como uma “coisa” e não como um processo. Isso tende a limitar a pessoa com DI a uma situação de estagnação, que foi por ele combatida. Assim, por mais características parecidas que algumas crianças deficientes possam ter, cada uma tem particularidades e sofre influência do meio social de forma diferente. Desta forma, há que se considerar a deficiência como um processo que toma formas distintas para cada criança. Considerar a deficiência como uma “coisa” constitui o principal entrave na compreensão do seu desenvolvimento.

Vygotsky considerava que a sociedade é dinâmica. Assim suas relações são instáveis. Uma característica que possa ser considerada como inferior hoje, pode sofrer alterações sociais que a coloquem como superior em outro momento histórico. Desta forma a deficiência alcança status de inferior, por estar assim colocada pelo meio social.

Os estudos defectológicos criticavam também a maneira como as escolas especiais tratavam as crianças, afirmando que inviabilizavam o seu convívio com outras da mesma idade, acarretando prejuízo para seu desenvolvimento social e psicológico. Na época destes estudos era forte o enfoque terapêutico, o que conduzia a escola a receber da clínica as primeiras informações sobre a criança e com base nestes dados organizar suas ações pedagógicas, acarretando uma situação de estigmatização, em que a criança passava a ser vista como limitada a algumas atividades e apta a outras. Era negado a ela o direito de tentar desenvolver suas potencialidades através de atividades desafiadoras, poderíamos falar em uma timidez forçada, em que a criança era destinada a atividades exclusivamente restritas a sua deficiência.

Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas, ou seja, uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento. Cada criança é um ser único, as crianças com Deficiência Intelectual, merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações e necessidades, mas não somente o que ainda

não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração o que já conseguem realizar sozinhas. O Deficiente Intelectual necessita de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que, nós acreditemos neles. Ainda salienta a necessidade dos educadores respeitarem as limitações e de atenderem às necessidades dos educandos acreditando no seu fazer pedagógico. É importante que o educador realize um trabalho diversificado com esses educandos, utilizando materiais e instrumentos adequados que propiciem desenvolvimento de acordo com suas especificidades.

Vygotsky (1997) considera que a pedagogia tende a diminuir o ensino à criança com deficiência intelectual, a partir do momento em que as atividades são limitadas somente ao treino sensório-motor, da visão, da audição, diferenciação de cores, dentre outras, que acabam deixando de lado atividades que exijam o esforço do pensamento abstrato. É como se essa criança, por ter um comprometimento cognitivo, não conseguisse aprender os conhecimentos que exigem um esforço intelectual. Para ele a criança que apresenta necessidades educativas especiais, aprende desde que lhe seja dada condições para fazê-lo. Cada criança tem sua singularidade, necessitando de intervenções que contribuam com o seu desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo.

O autor considera que, pelo fato de a criança com deficiência intelectual apresentar dificuldade no domínio dos conhecimentos abstratos, a escola deve tentar desenvolvê-los por todos os caminhos possíveis. Nesse sentido, a tarefa da escola consiste em não se adaptar à deficiência, mas em vencê-la, já que:

O sistema ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando às crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingiram formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 116).

Vygotsky menciona que o princípio geral que rege o desenvolvimento “normal” não difere para aquele que apresenta Deficiência Intelectual. Segundo o autor, a criança com deficiência se desenvolve por outras vias, por outros meios. Ressalta que o ser humano tem a capacidade de se adaptar às diferentes situações a que está exposto, ainda que submetido a condições adversas.

O funcionamento mental do sujeito pode ser compreendido como proveniente de uma complexa interação entre as diversas funções psicológicas, que podem, desse modo, substituir aquilo que está faltando. Sendo assim, o desenvolvimento da criança com deficiência, segundo o autor, será diferenciado, e as dificuldades identificadas poderão ser trabalhadas de formas alternativas. Nesse sentido, o meio se revela como fundamental para propiciar caminhos diferentes que permitam o desenvolvimento.

Corroborando essas discussões, Meirieu (2005, p. 24) problematiza a importância de o professor desenvolver suas ações pedagógicas de forma a garantir que todos os alunos “[...] entrem no jogo da aprendizagem”, pois o aprender é o fundamento da escola. Assim, é preciso que repensemos como exploramos o currículo com os alunos para criarmos contextos que possibilitem que esses sujeitos desenvolvam autonomia no processo de apropriação do conhecimento.

[...] deve-se trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores [...]. Para fazer progredir a Escola, é preciso saber como fazer a Escola. E o professor que ‘faz a escola’ deve, simultaneamente, ‘fazer a escola’ (MEIRIEU, 2005, p. 24).

A partir das ideias acima mencionadas, nos reportamos aos alunos público alvo da Educação Especial, em especial ao Deficiente Intelectual, que, às vezes, por conta de condições específicas no processo de escolarização, são vistos pela escola apenas como os diferentes e, assim como incapazes. Precisamos conhecer os processos de vida e de escolarização desses alunos, aplicando práticas pedagógicas de leitura, escrita, interpretação e conceitos matemáticos que contribuam para aquisição de possíveis e novos conhecimentos.

Portanto, para a efetivação da inclusão na escola, esta deve passar por um processo de gestão de ideias, debates, mudanças físicas e arquitetônicas, e

principalmente as questões pertinentes à prática pedagógica, como o planejamento, a avaliação, o currículo e o desenvolvimento de atividades diversificadas que venham a atender os alunos de forma igualitária. Portanto, corroboramos com Mantoan (2006) ao abordar que a inclusão é vista como:

[...] uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 40).

O reconhecimento por parte das escolas e de seus professores em especial, de suas “fragilidades” conceituais, curriculares e metodológicas representa uma transformação de concepção que envolve valores e significados dados a educação e ao ensino, muitas vezes cristalizados pela herança histórica do ensino tradicional pautado na inalterabilidade das práticas. Além disso, há o aspecto subjetivo de cada um, vinculado a formação pessoal, profissional, bem como as concepções formuladas socialmente em torno do diferente, do adverso e da deficiência, especificamente.

O atendimento ao aluno com deficiência que agora se vê inserido na educação comum, demanda a oferta de propostas de formação que preparem toda a comunidade escolar para acolher as singularidades próprias a esse público, buscando avaliar a essa população, que passa a constituir parte significativa do sistema de ensino, oportunidades para que seja garantido tanto o seu desenvolvimento social e afetivo, quanto a sua estimulação cognitiva e pedagógica. O professor deve assumir papel central para o bom andamento dessa dinâmica, daí a necessidade urgente de que haja um investimento maciço na formação desse profissional, atentando, ao mesmo tempo, para que não seja condicionada somente a ele a eficácia do processo inclusivo.

Quando pensamos em práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, não podemos deixar de falar em formação, pois neste contexto, Mantoan (2003, p. 81) afirma que:

Se de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da

realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

Concordamos com Mantoan (2001) quando afirma que não há como negar que a proposta de educação inclusiva abala a identidade do professor e as suas conquistas, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço feito, até então, para adquiri-los. Isso, no geral, assusta, e a tendência é refugiar no impossível, considerando que a proposta de uma educação verdadeiramente inclusiva é válida no discurso, porém utópica na prática, diante das circunstâncias em que se trabalha hoje nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino. Além disso, a formação desses profissionais dificulta ainda mais o processo, pois estão habilitados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional.

A maioria dos professores trabalha dentro de uma visão funcional do ensino, e tudo que exige mudança no trabalho que desempenha, causa certa insegurança. Assim, podemos observar que criar leis não assegura a Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, pois é necessário que o professor esteja capacitado para, juntamente com a equipe pedagógica, elaborar/pensar práticas pedagógicas inovadoras, valorizadoras, ressignificadas para seus alunos, independente de suas necessidades educacionais. Podemos assegurar que o professor que se reconhece pertencente a este processo não terá dificuldade em incluir seu aluno.

Reestruturar a escola para garantir acesso, permanência e ensino de qualidade a todos os alunos ainda é um grande desafio, pois o movimento de inclusão escolar conflita-se com a necessidade de investimentos na formação dos docentes para o trabalho com a diversidade, reestruturação das escolas nas esferas filosófica, pedagógica, estrutural e de gestão, construção de novas perspectivas de trabalho docente e de processos avaliativos e de releitura do currículo escolar que por se fundamentar em uma sequência rígida de conteúdos, acaba por não compartilhar as necessidades de aprendizagens dos alunos.

A afirmação de Mantoan (2002) nos faz acreditar que, das escolas inclusivas, esperamos fluir planos que definam uma educação que prime pela cidadania global,

plena, livre de preconceitos, isto é, escola que se dispõe a reconhecer as diferenças, a interdependência e a complementaridade entre as pessoas. A construção de uma escola que se diz responsável pelo processo educativo de todos os seus alunos caracteriza-se por reconhecer e valorizar as diferenças que os educandos trazem para o cotidiano da sala de aula, bem como a heterogeneidade da turma e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento. Esses movimentos favorecem a consolidação dessas escolas, pois não excluem os alunos, ou seja, não têm “[...] valores e medidas predeterminadas de desempenho escolar, considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento” (MANTOAN, 2002, p.84).

O diálogo com as teorizações desses autores nos faz argumentar em favor da necessidade de se construir uma escola inclusiva, a partir das problematizações do vivido em busca da emancipação de seus alunos. Para tanto, precisamos conhecer os movimentos locais, ou seja, os saberes produzidos pelos professores que lidam com as questões da Educação Especial no município de Pinheiros. Este estudo nos permitirá entender também os conhecimentos desencadeados pelas SRMs (Sala de Recursos Multifuncionais) e pelas salas de aula comuns, apostando na educabilidade de todos os sujeitos em conformidade com a legislação atual.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO

Na Antiguidade, a sabedoria seria um dom dado por Deus para a humanidade. Ser sábio significava ter discernimento, ter capacidade de aprender, o que representava também, ser aceito pelos outros. Dessa forma, consideramos ser necessário um resgate histórico sobre como as pessoas com deficiência, foram tratadas em âmbito mundial e nacional. Segundo a Organização Mundial de Saúde, Deficiência vem da palavra *deficientia* do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, não é completo. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa (OMS, 2007).

A literatura relata que, na Roma Antiga e na Grécia, crianças com deficiências ou que nasciam com alguma má formação eram abandonadas, submetidas à

“exposição”. Como relata Pessotti (1984, p.4), “a prática do abandono à inanição ou, enfemicamente, a “exposição” foi admitida por Platão e Aristóteles”.

Na Antiga Grécia, a deficiência era totalmente ignorada, a pessoa com algum *déficit* não possuía nenhum espaço de convivência. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. Considerando o culto à beleza, a perfeição física, à sabedoria, uma pessoa com deficiência era considerada uma ofensa, um *peso* para a sociedade.

Para Aristóteles, até mesmos os filhos normais, excedentes, podem ser “expostos” em nome do equilíbrio demográfico, numa posição coerente com as linhas mestras aristocráticas e elitistas da Política, mas fatal para as pessoas portadoras de deficiências, principalmente quando essas viessem a implicar dependência econômica. (PESSOTTI, 1984, p.4).

Com o advento do Cristianismo, a pessoa com deficiência começa a ser poupada do extermínio e da marginalização e, em muitas sociedades, passa a ser, gradativamente, considerada como um ser com “*alma*”, como “*filha de Deus*” e a ser tratada de forma mais “humanizada” (caritativa). Algum tempo depois era colocada em abrigos, asilos, hospícios e igrejas. Tudo isso visando poupar as pessoas, de forma geral, de com ela conviver, pois era considerada como ser antissocial, que não podia participar plenamente no cotidiano social. Durante esse período, a superstição e o preconceito influenciaram o pensamento e a cultura da época, de tal forma que o nascimento de pessoas com deficiências era encarado como castigo de Deus. Os supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros ou bruxos.

Segundo Pessotti (1984), havia dúvidas com relação à condição dos deficientes intelectuais nessa época: anjos ou demônios? Para alguns, seriam cristãos; para outros, contudo, seriam seres possuídos por demônios e necessitariam de exorcismo e flagelação para expulsá-los. Esta época foi marcada pela ameaça do Tribunal da Inquisição, em que os condenados eram levados à fogueira ou submetidos à torturas, e muitas pessoas com deficiência caíram nas garras da Inquisição.

Durante a Idade Média, dois médicos, Teofrasto Paracelso (1493-1541) e Jerônimo Cardano (1501-1576) se destacaram no estudo da deficiência. Afirmavam que a deficiência, em si, não era uma questão teológica ou moral, mas se configurava

como problema médico (PESSOTTI, 1984).

Isso possibilitou o início de estudos sobre a deficiência, os quais propiciaram uma nova visão sobre o tema: a deficiência passou a ser associada à doença, e, assim as pessoas com deficiência passam a ser vistas como necessitadas de tratamento. Dessa forma, a Medicina começou a ganhar um forte espaço e os deficientes passaram a ser vistos como objeto de estudo. Assim, experiências educacionais começam a ser empreendidas, de forma isolada. Um estudioso que contribuiu mais especificamente para a educação da pessoa com deficiência intelectual foi John Locke (1632 -1741) que se posicionou contra o absolutismo teocrático e afirmava que “[...] a experiência é o fundamento de todo o nosso saber [...]” (LOCKE apud PESSOTTI,1984). Para ele, a deficiência mental é compreendida como carência de experiências e suas ideias darão suporte, posteriormente, aos estudos de Condillac , Rousseau e Itard preocupados com o assunto.

Para Condillac (1715-1780), todas as faculdades mentais são formadas a partir dos sentidos (informações sensoriais). Essa teoria proposta por Condillac oportunizará a Itard (1774 - 1838) aos vinte e cinco anos, experimentá-la na educação de Victor. Esse feito transforma-se no marco de início da história da Educação Especial para deficientes mentais (1779). Nasce, assim a Pedagogia associada à Medicina, ciências estas que vão imbricar-se por muito tempo, especialmente na educação destinada aos deficientes intelectuais.

Dentre os estudiosos da deficiência mental destacamos Edouard Séguin (1812-1880), que escreveu o *Traitement Moral*, após dez anos de observação em pessoas tidas como “idiotas”, internos em instituições hospitalares. O método de Séguin apresentava sistematização e tinha uma visão otimista da deficiência mental, o que contribuiu para a evolução do conceito de “deficiência mental”, tendo por parâmetro a educabilidade da pessoa com deficiência e a aplicabilidade do método (MARTINS, 1999; PESSOTTI, 1984).

Com a evolução da ciência e os estudos de Alfred Binet (1857-1911), a deficiência mental passa a ser estudada com profundidade pela Psicologia, passando assim a ser “propriedade” da Psicologia. O Quociente Intelectual (QI) passa a ser o

parâmetro, a medida determinante para se identificar uma pessoa com deficiência intelectual.

Altamente influenciada pelos estudos de Itard¹e Séguin, a médica Maria Montessori (1870-1952) desenvolveu, a partir de 1898, a sua pedagogia denominada de Educação Moral. Ela considerava o método essencial para a educação de deficientes mentais, entendendo que essa deficiência envolvia um problema mais pedagógico do que médico (PESSOTTI, 1984).

O início do século XX é um período de avanços e retrocessos, pois alguns estudiosos, afirmavam que os deficientes intelectuais eram seres incapazes, que não deveriam propagar sua espécie. E em decorrência disso, a fim de se evitar a que ocorresse essa propagação foram promulgadas leis nos Estados Unidos da América para esterilização de pessoas com deficiência, em favor da eugenia da raça (1940).

No Brasil, o atendimento teve origem no período do Império conforme documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

[...] No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (MEC/SEESP, 2008).

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem-se a defesa de que: “[...] todo ser humano tem direito à educação, considerada como um marco para a sociedade e, principalmente, como diretriz para a educação especial” e convida a sociedade a “olhar” para os deficientes como pessoas de direitos e deveres, mesmo sendo este um “olhar” de cuidar, assistencialista, voltado para a normalização e integração. Em seu Artigo 1º define que “[...] todos os seres

¹Itard – Jean Marc Gaspar Itard – Médico que assumiu aos 25 anos o cargo de chefe do Instituto Imperial dos Surdos e Mudos. Graças a seu prestígio profissional como reeducador de surdos-mudos, o ministério do Interior da França Champagny, que bem sabia da sua habilidade e da “importância do caso para o conhecimento humano”, confia-lhe a tarefa de educar o denominado menino selvagem de Aveyron chamado depois de Victor (PESSOTTI, 1984, PG 28).

humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. E no artigo 26 que, “[...] toda pessoa tem direito à educação”. Nessa época, a inclusão não era tão discutida, mas o termo “toda” pressupunha que ninguém ficasse de fora, sendo o início de uma longa trajetória educacional nesta perspectiva.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). Define, no Artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Nesse sentido, Mantoan (2003, p.23), aponta que a “[...] Constituição Federal não usa adjetivos e assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”.

A partir de 1990, amplia-se o movimento da universalização da educação, à luz dos indicativos contidos na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de Jomtien (1990), Tailândia, no Plano Decenal de Educação Para Todos (1993) e na Declaração de Salamanca (1994). Ressalta-se, nos referidos documentos, a valorização do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e a inclusão de todos os alunos no ensino comum, inclusive aqueles que apresentam deficiências.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien na Tailândia, resultou no documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que traz em seu Preâmbulo: “[...] a educação básica deve ser proporcionados a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

A Declaração de Salamanca expressa que necessidades educativas especiais “[...] referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994). Ainda recomenda para que no âmbito das escolas e classes especiais não ocorra a anulação dessas instituições, porém alerta para que esses espaços não sejam de segregação e exclusão de alunos do ensino comum e que sejam utilizados somente quando as necessidades educacionais dos alunos não puderem ser satisfeitas no ensino comum.

Esta Declaração foi um marco histórico, pois define e amplia de forma significativa o conceito de necessidades educacionais especiais, promove retomada de discussões sobre as políticas educacionais existentes e as necessidades de uma reforma no sistema educacional.

Nesse percurso destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil. A LDB 9.394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDB 9.394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior (BRASIL, 1996).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Desta forma, afastamo-nos dos princípios que fundamentavam a educação como uma ação segregadora, para instituímos práticas pedagógicas e políticas educacionais que visem à inclusão escolar de todos os alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, disponibiliza os recursos, serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Esta política constitui uma grande força alavancada pela educação brasileira, em favor da inclusão. Ao romper com a possibilidade da Educação Especial substituir a escola comum, o documento sinaliza a abertura de novos horizontes educacionais. Dentre as novidades lançadas destaca-se o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual é um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidades que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, devendo ser realizado, de preferência nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais, em horário inverso ao da escolarização, justamente para possibilitar que os alunos, nela atendidos possam enfrentar as turmas de ensino regular, não podendo o mesmo funcionar como um substitutivo da educação escolar e sim como um complemento.

De acordo com o Artigo 4º da Resolução CNE/CEB 4/2009(p.02)² o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado são alunos com:

I- Deficiência: aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II- Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento, neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.

²Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 2009, Seção 1 p.17. Estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especial na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

III – Altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: Intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para oferta do Atendimento Educacional Especializado, o Artigo 10 da Resolução CNE/CEB 4/2009 determina:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Conforme o Artigo citado, se faz necessário que o atendimento educacional especializado deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino, por meio da ação professor especialista na área de atendimento, tais como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, Sistema Braille, Soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos, tecnologia assistiva, dentre outros.

No tocante ao Professor, os Artigos 12 e 13 da Resolução CNE/CEB 4/2009 determinam:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Portanto, o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado ao realizar o seu trabalho com o aluno que apresenta deficiência intelectual deve primar pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações problema que oportunize esse aluno organizar seu pensamento e desenvolver seu raciocínio.

Para atuar no atendimento educacional especializado, é fundamental que o professor conheça seu aluno e suas particularidades. Compete a ele ajudar o aluno com deficiência intelectual atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as

suas especificidades cognitivas, principalmente as que dizem respeito à reação que ele estabelece com o conhecimento que propicia sua autonomia intelectual.

É função do professor de AEE organizar situação que favoreça o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimule o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, além de produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. Esse trabalho deve se realizar focando nas atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social.

O trabalho do professor de AEE consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento. Desta forma, como já descrito e assegurado pela legislação por meio dos documentos normativos referidos, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Por conseguinte, torna-se, a cada dia, um desafio maior para as escolas empreenderem uma reestruturação de educação, pois, o estado brasileiro firmando seu compromisso com o estabelecimento da educação inclusiva, explicita esses princípios tornando-o um direito inquestionável.

Por conseguinte, o atendimento educacional especializado não pode ser utilizado como aula de reforço. O seu objetivo não é repassar o conteúdo ministrado na classe regular, mas sim possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso pleno ao conhecimento, oferecendo os instrumentos necessários para que ele desenvolva todas as suas potencialidades, eliminando-se as barreiras para relacionar-se com o ambiente externo.

O Ministério da Educação (MEC) através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2008) tem como objetivo colocar a disposição dos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE.

Segundo a Convenção de Guatemala, em 1999:

[...] as pessoas portadoras de deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

As pessoas com deficiência tinham a seu favor o apoio das políticas públicas, mas uma mudança de “olhar” a tal equidade estava por vir a este público. Por conta dessa transição a sociedade estava discutindo como igualar os direitos dessas pessoas; mas como isto poderia ocorrer, se os desafios eram inúmeros e os entraves estavam presentes na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar? Assim, a política educacional foi ao longo da história apoiando a inclusão dos alunos com deficiência, além do movimento da sociedade a partir da democratização da escola pública, e a partir daí a diversidade se fez presente no contexto educacional internacional e também nacional.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o exercício de 2014-2024 e dá outras providências. O artigo 8º determina que:

Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei.

§ 1º- Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

A Meta nº 4 – PNE (2014-2024) propõe:

[...] universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

No processo histórico da Educação Especial, as políticas públicas contribuíram de forma significativa desde 1948 até os dias atuais, pois estas Leis, Declarações e Resoluções vêm resgatando valores sócio/histórico/culturais dos sujeitos na

sociedade. Houve uma mobilização nacional para a questão da inclusão, considerando-a em âmbito maior, pois a escola não está desvinculada da sociedade. No contexto escolar, a inclusão se consolida quando é possível desenvolver valores que estimulem as pessoas a pensar, viver e organizar o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos e valorizando o indivíduo.

Houve, de forma gradativa, avanços na educação especial com apoio das políticas públicas, mas vale ressaltar que elas não garantem a inclusão efetiva. Os educadores precisam: entender como ocorre o processo educacional desses alunos; conhecer a legislação; receber formação continuada, tendo em vista a importância do aprimoramento das suas práticas pedagógicas.

2.3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS

O sistema educacional brasileiro tem conseguido cada vez mais respeitar a diversidade, viabilizando a convivência e a aprendizagem de todos os alunos. No contexto escolar, a inclusão se consolida quando é possível desenvolver valores que oportunizam as pessoas a pensar, viver e organizar o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos indistintamente e valorizando o indivíduo. As práticas educacionais desenvolvidas com intuito de promover a inclusão na escola regular dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, revelam a necessidade de mudança de paradigma incorporada pelas equipes pedagógicas.

A deficiência intelectual coloca em xeque a função primordial da escola comum, que é a produção do conhecimento, pois o aluno “especial” tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. O potencial desses alunos tende a ser descoberto pelos educadores, quando eles passam a ser sujeitos do processo.

Maria Teresa Mantoan (2001 s/p), afirma em “Caminhos pedagógicos da educação inclusiva”.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

O educador deve atuar diretamente na motivação e no comportamento dos alunos demonstrando disponibilidade e tendo atitude positiva para criar uma atmosfera acolhedora na sala de aula. Porém, é preciso que esse novo desafio não seja encarado somente pelo professor. Ele deve pertencer também a uma rede de apoio e ser ajudado por toda equipe da escola, profissionais da educação especial, pais, alunos em geral, poder público, envolvendo assim toda a comunidade escolar e social.

É de fundamental importância que a gestão educacional prime pelo contato contínuo entre tais profissionais, tendo como objetivo principal a aprendizagem de todos os educandos. Entretanto, se faz necessário criar momentos específicos para que aconteça a troca de experiências, os estudos de casos, a formação contínua, o estímulo às pesquisas dentre outros mecanismos que possam contribuir para uma prática pedagógica eficaz.

O educador ao perceber que possui um suporte teórico e humano para desenvolver seu trabalho, se sentirá capacitado e confiante para promover a aprendizagem dos educandos com ou sem necessidades educacionais especiais. Mantoan (2006, p. 30) aponta para a “[...] necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. A autora nos faz perceber o quanto é preciso que o estudante de Pedagogia se interesse sobre a diversidade de alunos que irá encontrar na escola, com diferentes formas de aprendizagem, alguns com necessidades específicas que vão demandar mais dedicação do profissional em todos os aspectos, tanto na sala de aula, quanto em seus estudos.

É necessário investir na capacitação e sensibilização dos educadores para que ocorra a diminuição gradativa da exclusão escolar. O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho,

ajudando-o a se sentir capaz de realizá-las sem apoio. É com essa dinâmica que o educador seleciona procedimentos de ensino para compartilhar, confrontar e resolver questões de ordem cognitivas.

Na sala de aula inclusiva, os conteúdos escolares são considerados objetos da aprendizagem, cabendo aos alunos atribuir significados e contribuir conhecimentos, enquanto o professor assume a função de mediador desse processo. Assim, o projeto pedagógico da escola direciona as ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.

Com todos os estudos e discussões voltados para o tema não é mais possível esconder por trás da fala “não estamos preparados”, é preciso buscar formas de nos preparar para receber esses alunos, pois a inclusão já é uma realidade e não cabe mais ao professor manter a postura de não saber como lidar com essa clientela. Compete a ele, auxiliar o processo de educação inclusiva para que este ocorra com qualidade, responsabilidade e compromisso, uma vez que a escola é a instituição que tem como função contribuir na construção do conhecimento dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades.

A inclusão escolar obteve avanços significativos no decorrer de sua história, mas ainda necessita de envolvimento político, institucional, social e familiar para continuar desenvolvendo e oportunizando a criança especial usufruir de seus direitos estabelecidos na legislação vigente, respeitando seus sentimentos e necessidades. A inclusão é um desafio que tem como objeto provocar a melhoria da qualidade da educação básica e superior, para isso as escolas necessitam rever suas práticas a fim de que atenda as diferenças.

Mantoan (2007, p. 46) afirma que para transformar as escolas visando um ensino inclusivo de qualidade é preciso:

Colocar a aprendizagem como eixo das escolas, assegurar tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; garantir o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade,

a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania, estimular, formar continuamente e valorizar o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola- a aprendizagem dos alunos (MANTOAN, 2007).

Atualmente, existem instituições que buscam alternativas pedagógicas que atendam as necessidades dos alunos percebendo a aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso do aluno como meta da escola. É necessário repensar e organizar as formas de ensino atuais buscando melhorias na qualidade de ensino e, então, trabalhar as diferenças que já ocorrem em sala de aula, não sendo preciso ter um aluno com necessidades especiais em sala para termos uma turma heterogênea, as novas práticas objetivam a favorecer a todos os alunos de forma igualitária e justa.

As observações sobre o desempenho dos alunos constituem ferramentas importantes na adaptação do planejamento. O planejamento e a organização das estratégias para aprendizagem podem variar de acordo com as necessidades da sua turma. Contudo, é preciso que o planejamento tenha flexibilidade na abordagem do conteúdo, na promoção de múltiplas formas de participação nas atividades educacionais e na recepção dos diversos modos de expressão dos alunos. Para isso, deve buscar continuamente conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandas exigidas em sua atuação profissional. “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.” (VYGOTSKY, 1991, p.55).

A inclusão escolar se fundamenta na noção de que a diferença humana não é um impeditivo à aprendizagem. Ao contrário, é na diferença que a aprendizagem se efetiva. Dessa forma, a escola de ensino comum passou a receber alunos que, por muito tempo, foram impedidos de acessar os conhecimentos explorados no cotidiano escolar.

Com a perspectiva de inclusão escolar, os sistemas de ensino passaram a instituir políticas públicas para que estes alunos tivessem acesso aos espaços escolares e

pudessem permanecer na escola adquirindo conhecimentos historicamente constituídos.

Nesse sentido, Prieto (2009), argumenta sobre a necessidade de repensarmos a maneira como exploramos o conhecimento na escola, bem como os docentes implementam suas práticas pedagógicas, pois o processo de inclusão escolar perpassa o tripé: acesso, permanência e envolvimento dos alunos nos currículos praticados na sala de aula comum.

[...] resta, então, quase nenhuma alternativa para trabalhar com currículos mais abertos [...], uma das exigências para que as escolas possam atender aos alunos considerando suas características próprias é uma condição indispensável para a escolarização de alguns daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2009, p. 61).

Para tanto, discussões foram produzidas visando à reorganização das escolas tanto nas questões arquitetônicas, quanto nas curriculares. Uma vasta pluralidade de discussões passou a problematizar as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem. Investimentos na formação inicial e continuada dos professores ganharam destaque nas agendas educacionais, pois era necessário entender a escola como espaço de aprendizagem para os alunos em suas diferenças, sem torná-las sinônimos de desigualdade na apropriação do conhecimento.

As práticas pedagógicas inclusivas, que estão relacionadas às dificuldades de aprendizagem, em algum momento ou outro, podem estar vinculadas à dificuldade do professor em criar estratégias para ensinar de forma diversificada, uma vez que o aprendizado não ocorre para todos da mesma forma. Desarticulação muitas vezes por parte da família e da escola e demais instituições que o aluno com deficiência é atendido impossibilita pensar em ações conjuntas, para que o mesmo seja beneficiado de uma educação mais igualitária que é dele por direito.

Cooperação e participação da comunidade escolar são primordiais na proposta de uma educação inclusiva, que garanta a formação continuada de todos os profissionais da educação, visando um aluno que seja protagonista do processo educacional.

As situações de aprendizagem que envolve os professores de sala de aula comum em suas funções específicas no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica com o aluno com deficiência intelectual, não devem se limitar apenas a estimulação da memória ou em atividades repetitivas e mecanicistas que não apresentam nenhum sentido para o aluno, por exemplo, mas dizem respeito prioritariamente à autonomia social e intelectual.

Segundo Mantoan (1998) a construção da autonomia do aluno que apresenta deficiência intelectual é fator prioritário para o desenvolvimento de sua aprendizagem já que por um lado compreende a “[...] detecção, a redução ou a eliminação dos obstáculos que geram as situações de inadaptção escolar e, do outro, o conhecimento mais aprofundado das condições de funcionamento da inteligência dessas pessoas.” (MANTOAN, 1998, p. 8). De acordo com a citada autora, sem estas condições as interações com o meio escolar, as trocas intelectuais e entre seus pares ficam prejudicadas. Nesse contexto, é evidente que o papel do professor no desenvolvimento de uma prática pedagógica motivadora e emancipatória está estreitamente relacionada à forma como este concebe o aluno que apresenta deficiência intelectual e a representação que faz dele.

Considerando as exigências da escola atual, que estabelece que o professor amplie seus conhecimentos e esteja aberto as mudanças, ressaltamos também que se faz necessário maior compreensão por parte desses profissionais, das singularidades pertinentes às pessoas com deficiência intelectual. É necessário um rompimento com o que Perrenoud aponta em “As 10 novas competências para ensinar” (2000) como “pedagogia frontal” em que a mesma lição, os mesmos exercícios são propostos para todos. “É necessário, sobretudo, criar uma organização de trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender” (PERRENOUD, 2000, p. 55).

Colaborando com essas reflexões, Mantoan (1998) assenta que os professores são bastante resistentes às novas perspectivas educacionais como a inclusão. A tendência é que se refugiem no que considera impossível, ponderando que uma educação para todos é válida, porém ilusória nas condições oferecidas ao professor principalmente nas escolas públicas. Para a autora, muito dos professores tem uma

visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper com a organização de trabalho que sempre fizeram parte de suas práticas é rejeitado. Para esses professores a formação na perspectiva atual de inclusão é eficaz quando lhes garantem “fórmulas” ou “receitas” para ensinar os alunos com deficiência e os demais, que fogem da padronização de aluno que foi incorporada durante as formações realizadas e cristalizadas ao longo do tempo.

Pesquisas em várias áreas do conhecimento, entre elas, a linguagem escrita e a lógica-matemática, tem contribuído com seus resultados no entendimento do processo de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência intelectual.

Existe uma complexidade e pluralidade no “pano de fundo” que reveste o cenário da inclusão educativa, mesmo amparada nas leis. É preciso criar oportunidades efetivas de construção de relações sociais significativas, que resgatem a autoestima dos excluídos, historicamente, estejam eles na escola, na família, com ou sem deficiência, e que em sua maioria são vistos de forma negativa, com estereótipos, na intenção de desfazer ou mesmo erradicar posturas discriminatórias, construindo uma sociedade verdadeiramente democrática.

As escolas que valorizam a diversidade possuem propostas pedagógicas inclusivas em diferentes aspectos, para alunos que lá estão matriculados. Estes aspectos vão desde uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, podendo estar vinculada ou não a uma questão social, motivacional, cultural, entre outras. Portanto, deveríamos pensar num currículo que respeitasse essa diversidade.

[...] A diversidade da comunidade escolar se baseia no pressuposto de que as adaptações curriculares podem atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. E essa diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só a capacidade intelectual e os conhecimentos dos alunos, mas também, seus interesses e suas motivações. O que se pretende com essa atenção a diversidade é a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, e novas perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola deve buscar o respeito à diferença. (BRASIL, MEC, 2003).

Educar na diversidade é respeitar as diferenças e promover o aprendizado dos alunos de forma cooperativa, criar inúmeras possibilidades de estratégias pedagógicas para atender às necessidades que o aluno requer, apresentar os

desafios e aprimorar as potencialidades, tendo como objetivo pleno o desenvolvimento do sujeito na sociedade.

3. METODOLOGIA

Para referendar o nosso caminho metodológico e com o intuito de alcançar os objetivos e as questões propostas para esse estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso do tipo etnográfico, pois esse tipo de estudo tem a preocupação de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico/social.

Neste sentido, salientamos a escolha da abordagem sócio-histórica, pois ela focaliza a realidade humana em uma perspectiva de totalidade, implicando assim, a busca de formas alternativas de superação, percebendo o homem como ser que se desenvolve em interação com outros homens na e por meio da linguagem e de instrumentos mediadores. Para Vigotski (1991), uma das metas da pesquisa é conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48) a investigação qualitativa apresenta cinco características:

1 A fonte direta dos dados encontra-se no ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento de investigação. Os problemas podem ser melhor compreendidos a partir do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente a ser investigado, pois os locais necessitam ser compreendidos “[...] no contexto da história das instituições a que pertencem”.

2 É descritiva, pois na busca de conhecimento os investigadores descrevem minuciosamente os dados recolhidos, pois tudo tem potencial para esclarecer o objeto de estudo.

3 Interessa-se mais pelo processo do que pelo produto, pois, ao investigar determinado problema, a atenção do pesquisador volta-se para o modo como ocorrem os acontecimentos, os seus significados, causas e como se manifestam nas interações humanas.

4 As análises tendem a ocorrer de forma indutiva, uma vez que as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo recolhidos, e não para confirmar hipóteses previamente construídas.

5 Os “significados” possuem vital importância para os investigadores qualitativos, pois, estes se interessam em apreender as perspectivas das pessoas que participam dos processos a serem investigados e em dar visibilidade às dinâmicas internas das situações estudadas.

Utilizaremos a observação sobre o enfoque sócio-histórico com intuito de perceber/observar/investigar/analisar como o processo de apropriação dos conhecimentos se efetivará com os alunos de deficiência intelectual, entender os sentidos atribuídos ao diagnóstico no que tange às implicações referentes às práticas pedagógicas junto às crianças em estudo no contexto escolar e na sala de recurso multifuncional.

Por ser uma ferramenta metodológica fundamental, utilizaremos também o diário de campo e a entrevista semiestruturada a ser realizada com, as professoras do ensino regular, da sala multifuncional e os coordenadores pedagógicos, para ter acesso aos dados de difícil obtenção por meio da observação, como pensamentos, sentimentos e intenções. Será também aplicado um questionário aos professores e demais profissionais da escola para explicitarem de forma espontânea suas concepções a cerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Nossa perspectiva será a de desenvolver uma pesquisa que mergulhe no cotidiano de uma escola pública que inclua alunos com Deficiência Intelectual na sala de aula regular e que os oferte o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha da temática está sendo para nós, um exercício complexo, entre um vasto arcabouço de assuntos pertinentes na área de Educação Especial, daí focar nosso olhar a um tema específico. Qual nos despertava maior curiosidade? Qual nos intrigava mais? Qual se apresentava diante de nós, com uma necessidade maior de respostas? Diante dessas indagações, optamos por realizar a pesquisa sobre a Deficiência Intelectual na EMEF “VILA NOVA”, no município de Pinheiros- ES.

Concentrado nas bases das pesquisas de abordagem qualitativa, com método de suporte no Estudo de Caso do tipo Etnográfico, no qual os fatos são pesquisados em seu ambiente natural de ocorrência e geram conhecimento sobre particularidades do real (BOGDAN e BIKLEN, 1994), ensejamos não apenas uma mera observação e descrição das práticas do Atendimento Educacional Especializado e da sala de ensino regular. De um lado, buscamos um adensamento nestas realidades de forma que possamos entender se há uma interlocução entre elas, se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) respalda as práticas de

políticas inclusivas ou se há limites no âmbito da consecução das práticas de educação inclusiva. Por outro, remeter a realidade da pesquisa ao contexto social que lhe dá forma e substância tal que permitirá uma análise crítica da realidade investigada.

Com o resultado dos dados coletados, apresentaremos as informações obtidas na análise das entrevistas, dos questionários aplicados e do acompanhamento das aulas realizadas na sala comum e na sala de recursos multifuncionais, conforme descrito nos capítulos seguintes.

3.1 HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DE PINHEIROS/ES

O município de Pinheiros³ iniciou-se em meados do século XX, quando o fazendeiro Lousival Carvalho, que possuía um corte de madeira entre as localidades do Córrego São José do Jundiá e Santo Antônio, colocou no lugar onde hoje se encontra a sede municipal, um seu empregado, de nome José Pinheiro, que ali se estabeleceu com armazém, para atender aos trabalhadores da extração de madeira. Naquele local, surgiu um povoado, que passou a ser conhecido como “Comercinho do Pinheiro”, posteriormente alterada para Barrinha, diminutivo da sede do município de Conceição da Barra, ao qual aquela região pertencia administrativamente.

No dia 30 de dezembro de 1963, através da Lei Estadual nº 1917, o município foi desmembrado de Conceição da Barra, passando a se chamar Pinheiros, que deveria ser Pinheiro, no singular, em homenagem a um de seus fundadores, José Pinheiro Gama e a sua emancipação aconteceu somente no dia 22 de abril de 1964.

Com relação à localização geográfica, o município está situado no extremo norte do Estado do Espírito Santo com área territorial constituída de 973.135.km². Sua sede está situada a 100 metros de altitude. A região conta com a Reserva Biológica Córrego do Veado, que foi criada em 1982 e possui 2.392 hectares de mata atlântica, paralela ao Córrego Santo Antônio e a 9 km do centro da cidade. Este é

³Os dados sobre o Município de Pinheiros/ES, foram extraídos do livro *Memória Histórica de Pinheiros/ES*, cujo escritor é Ubaldino Solto Coelho, professor formado em Direito pela UFRJ e foi prefeito de Pinheiros no período de 1989 à 1992. O livro em duas edições narra a história da colonização da cidade de Pinheiros, interior do Espírito Santo.

um local preservado, com belezas naturais e rica fauna silvestre. Pinheiros limita-se com os municípios de Conceição da Barra, Montanha, Pedro Canário, São Mateus, Boa Esperança e Ponto Belo.

Apesar de conservar as características da cidade tipicamente rural, Pinheiros oferece uma infraestrutura que favorece a realização de investimentos nos diversos setores, como: comércio, indústrias e prestação de serviços. O seu desenvolvimento se deu aos poucos, desde as primeiras explorações feitas pelos desbravadores de Minas Gerais e Bahia. Ao longo dos anos, foi se aperfeiçoando e buscando se estruturar nas áreas da educação, saúde, segurança, saneamento, dentre outros aspectos.

Posteriormente, o município foi se desenvolvendo e se expandindo economicamente na agricultura, pecuária e fruticultura, explorando o cultivo de feijão, milho, café, cana-de-açúcar, mandioca, abóbora e pimenta do reino. Na fruticultura, destacou-se com o cultivo de limão, maracujá, pinha, graviola, goiaba, banana, abacaxi e como não podia faltar, o mamão. Atualmente sai em média 100 caminhões carregados de mamão por dia para outras cidades capixabas e outros Estados do Brasil. Por meio da empresa PackingHouse, da família Orletti, o mamão de Pinheiros já foi exportado para a França, Itália, Inglaterra, e Portugal. A cidade ainda conta com 08 indústrias de mamão, o que gera emprego e renda para as muitas famílias da região. Além disso, possui projetos de visitação aos plantios para estudantes de agronomia, empresários e pessoas que desejam conhecer as tecnologias de ponta que são utilizadas na agricultura.

A culinária pinheirense é baseada nos frutos da terra, as iguarias derivadas da mandioca fazem o casamento com a carne de sol, além de frutas naturais, também utilizadas para o enriquecimento da culinária. A pecuária é forte na produção e exportação de gado de corte, sendo que a criação de vaca leiteira diminuiu em detrimento da recente seca que assola o estado. Pinheiros possui um grande número de empresas, destacando-se entre elas a “Móveis Simonetti”, presente nos estados do Espírito Santo, Bahia e Minas Gerais.

O município de Pinheiros faz parte da microrregião turística Doce Terra Morena, uma subdivisão regional, criada pelo Governo do Estado, objetivando desenvolver o

norte, organizando atrativos turísticos e culturais regionalizados. Graças a essa iniciativa, os municípios desta microrregião desenvolveram a produção de carne de sol de excelente qualidade, daí porque fizeram jus ao setor de identificação geográfica deste produto. Para sua maior divulgação, surgiu, inclusive, a Festa da Carne-de-Sol que acontece no mês de abril.

Em São João do Sobrado, distrito de Pinheiros, vem ocorrendo mensalmente, de forma organizada, uma feira de comidas típicas, com várias atrações musicais e artísticas. Essa feira tornara-se um evento de grande valor cultural, social e econômico. Também em destaque a Folia de Reis, Virada Radical, Arraia da Pedra Furada, além de narração de lendas, animadas festas juninas, cantigas de rodas, feira livre, forrós, festas de vaquejadas- consideradas uma das melhores do Estado – e até cinema já teve para divertir a população, o denominado “Cine Serrinha Bahia”.

A cultura local ainda conta com o famoso Festival da Canção (Fescap), que ficou adormecido por oito anos e era um projeto rico e turístico para o município, pois atraía pessoas de diversas regiões do Brasil. Quem o idealizou e o colocou em prática no ano de 1985 foram os alunos da Escola Estadual de Ensino Médio “Nossa Senhora de Lourdes”, que na época convidavam os compositores locais para apresentar seus trabalhos, juntamente com artistas do Brasil animando essa festa e movimentando Pinheiros de maneira contagiante. Em 2014 foi resgatado, reunindo aproximadamente cinco mil pessoas que prestigiaram o grande evento.

Ainda registramos que o artista plástico Adelson Silva – falecido em 8/03/2017- expôs seus trabalhos em exposições nacionais e internacionais; a Banda Chapéu de Palha e o jogador de futebol Romeu dos Santos, levam o nome do Município por onde passam e/ou passaram demonstrando o desenvolvimento cultural e esportivo pinheirense. A cidade é assim, um lugar rico culturalmente que valoriza a terra, o homem do campo e demais habitantes. Em destaque, a Pedra do Oratório, situada no Distrito de São João do Sobrado, com 440 metros de altitude, considerado o ponto mais alto do município.

A distância da cidade de Pinheiros à Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, é de 291 km. Possui clima tropical megatérmico e subúmido e relevo tabular,

modelado com rochas. De acordo com o IBGE/2016, a população aumentara para 26.863 habitantes. O município faz parte da 39ª Zona Eleitoral do Estado, possuindo atualmente, 16.749 eleitores. Segundo o IBGE/2010, seu índice de Desenvolvimento Humano- IDH é de 0. 673. O município, face as suas políticas públicas está sempre buscando o melhor para a sociedade. Em se tratando da educação, estaremos apresentando os resultados obtidos através da pesquisa, sobre a deficiência intelectual que foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamenta “VILA NOVA”.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o município em 2017 apresenta um registro de 4.604 alunos distribuídos em 24 escolas, sendo: 13 de Ensino Fundamental e 11 de Educação Infantil. Conta ainda com a APAE e o CMAEE “Déborah Maria Covre” para atender o público alvo da Educação Especial. Como as crianças com Deficiência Intelectual vêm crescendo no município, confirmamos a necessidade de levantar a demanda de crianças com essa deficiência e investigar como a rede pública municipal vem trabalhando a inclusão e o processo ensino/aprendizagem. Para tanto, estaremos apresentando a EMEF “Vila Nova”, local onde a pesquisa foi desenvolvida.

Em 2004 o município fez adesão ao Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, coordenado pelo município-pólo de Nova Venécia. Neste mesmo ano foi ofertado para o Coordenador do Programa de Educação Especial um curso de formação intitulado Curso de Formação: Saberes e Práticas da Inclusão extensivo a Educação Infantil e posteriormente, com a mesma temática, ao Ensino Fundamental cujos saberes foram repassados a todos os profissionais da Educação na Modalidade de Formação Continuada. Primando por um ensino de qualidade, a SEME – Secretaria Municipal de Educação oportuniza a cada ano formação continuada para todos os profissionais da educação, objetivando aprimorar os conhecimentos dos educadores.

A Educação Especial no município iniciou com o trabalho da APAE – Associação de Pais e Adolescentes Excepcional voltada para o atendimento dos alunos com Deficiência Mental.

Em 2016, o Censo Escolar registrou um número bem elevado de alunos especiais no ensino regular, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1: quantitativo de deficiências

DEFICIÊNCIAS	TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	DEFICIÊNCIA VISUAL	QUANTITATIVO
Deficiência Intelectual	–	–	190
Deficiência Física	–	–	09
Deficiência Múltipla	–	–	06
Deficiência Auditiva	–	–	01
–	–	Baixa Visão	12
–	Autismo	–	01
–	Autismo Infantil	–	01
–	Síndrome de Asperger	–	01

Fonte: Censo Escolar – 2016 – Secretaria Municipal de Educação.

Conforme demonstrado no Quadro 1, o município apresenta um quantitativo elevado de 121 alunos especiais em 2016 e segundo a Secretaria de Educação no censo de 2017 esse número aumentou para 185, e para tanto, precisa desenvolver políticas públicas que contribuam com o desenvolvimento das potencialidades dos alunos público alvo da Educação Especial. Ciente desta necessidade o Centro Municipal de Apoio a Educação Especial “Déborah Maria Covre”, que no ano de 2005 estava voltado para o atendimento somente aos alunos com deficiência visual, ampliou o seu atendimento. A partir de 2009, passou a acolher alunos, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sob a responsabilidade de uma equipe multidisciplinar: psicólogo, psicopedagogas, fonoaudiólogas, assistente social, professora de deficiência visual e equipe administrativa: diretor (a), secretária escolar e auxiliar de serviços gerais, responsáveis em realizar o trabalho com esse público.

A rede municipal disponibiliza ainda o Atendente Educacional Especial, com função de cuidador para dar suporte ao educador na sala de aula regular com os alunos que apresentam um comprometimento maior. Esse profissional passa por um

processo seletivo e após iniciar o trabalho, participa de formação continuada desenvolvida por profissionais do CMAEE “Déborah Maria Covre”.

O Centro tem como objetivo desenvolver as políticas públicas municipais, diagnosticar pedagogicamente, avaliar e acompanhar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que se encontram matriculados no ensino regular do município. Esse diagnóstico é realizado pela equipe multidisciplinar e compartilhado com a escola, para que a mesma possa fazer as adequações pedagógicas necessárias, visando a aprendizagem desses alunos. A família também é acompanhada pela equipe (quando necessário), informada sobre a real situação da criança e orientada de como realizar as intervenções no seio familiar e de levá-la à outros profissionais de saúde (quando considerado pertinente).

3.2. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “VILA NOVA” – CARACTERIZAÇÃO

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “VILA NOVA”⁴ tem como missão contribuir para constante melhoria das condições educacionais da população, visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo. E como objetivo geral prima por elevar o desempenho acadêmico dos alunos; fortalecer a participação dos pais na escola e dinamizar a gestão escolar. Seu nome originou-se do Bairro onde antes funcionava: Bairro Vila Nova. Sua construção neste bairro ocorreu no período de 15/02/1982 a 25/10/1982.

A escola iniciou suas atividades educacionais com o ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais) com a faixa etária a partir dos 6 a 7 anos de idade e com o Projeto EJA Fase I. Com o passar do tempo e a evolução dos meios comunicacionais via *internet*, em 2014 a direção conseguiu juntamente com a

⁴A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Vila Nova” oferta o Ensino Fundamental – Séries Iniciais e localiza-se na área urbana da Cidade de Pinheiros/ES. As informações sobre a escola foram extraídas do Projeto Político Pedagógico – 2017 da mesma.

Comunidade Escolar e apoio da Secretaria de Educação a construção de um laboratório de Informática e duas salas de aula para funcionamento do 5º Ano, considerado grande avanço para a comunidade escolar. Essa integração e participação é um ponto importante no desenvolvimento da educação praticada nesta escola: a equidade, que propicia as condições de acesso, permanência e sucesso do processo educacional.

Com relação às dependências físicas e segundo o Projeto Político Pedagógico, alguns espaços são considerados pequenos, escuros, sem ou com pouca ventilação, apresentando pouca comodidade para os profissionais que ali atuam. Apesar da quadra de esporte ser coberta, a pintura do piso não foi ainda realizada. Porém, a escola dispõe de espaço físico que não é aproveitado, o que futuramente poderá possibilitar maior conforto para os profissionais que lá atuam e atender a clientela em sua totalidade, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição do espaço físico

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE	CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO		O QUE ESTÁ INADEQUADO
		ADEQUADO	INADEQUADO	
Diretoria	01	X		
Secretaria	01	X		
Sala de professores	01	X		
Sala de coordenação pedagógica	01		X	Espaço pequeno, escuro e sem ventilação.
Sala de orientação pedagógica	–	–	–	Não possui
Sala de Leitura ou biblioteca	–	–	–	Não possui
Sala de TV e vídeo	–	–	–	Não possui
Sala de Informática	01	–	–	
Sala de multimeios	–	–	–	Não possui
Sala de ciências/laboratório	–	–	–	Não possui
Auditório	–	–	–	Não possui
Sala de aula	06	X		
Almoxarifado	01		X	Espaço pequeno
Depósito de material de limpeza	-	-	-	-
Dispensa	01		X	Espaço pequeno, escuro e pouco ventilado.

Refeitório	–	–	–	Não possui
Recreio coberto	01	X		
Quadra de esportes descoberta	–	–	–	Não possui
Quadra de esportes coberta	01		X	Falta pintura
Circulações internas	02	X		
Cozinha	01		X	Pouca ventilação
Área de serviço	–	–	–	Não possui
Sanitário dos funcionários	02	X		
Sanitário dos alunos	08	X		
Vestiário dos alunos	–	–	–	Não possui
Sanitários dos portadores de necessidades especiais	02	X	–	

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola – 2017.

A escola, segunda a tabela, considera alguns espaços como sala de orientação pedagógica, sala de leitura ou biblioteca, sala de TV e vídeo, sala de multimeios, sala de ciências/laboratório, auditório, caso possuíssem, como espaços que contribuiriam para ampliação do trabalho pedagógico e maior aquisição dos conhecimentos de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Com relação ao refeitório e área de serviço, caso tivessem, oportunizaria melhor desempenho das tarefas dos demais profissionais da escola, enquanto o vestiário para os alunos propiciaria um espaço adequado para troca do vestuário, no momento das aulas de Educação Física e demais eventos que a escola porventura venha realizar.

Apesar das salas de aula serem espaçosas, alguns outros setores dentro da própria escola, são considerados inadequados, como a sala de coordenação pedagógica, almoxarifado, dispensa, cozinha, visto que a mesma dispõe de espaço físico em condições de ampliações.

As demais repartições como diretoria, secretaria, sala de professores, sala de aula, circulações internas, espaço para o recreio coberto, sanitário dos funcionários e dos alunos, são considerados espaços adequados.

A EMEF “Vila Nova” recebe uma vez por ano para compra de materiais permanentes e de consumo, recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 que tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar. O programa engloba várias ações e objetiva melhorar a infraestrutura física e pedagógica e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Como recursos extras, conta com rifas, bazares, doações, cantina, bingos, festa cultural, para a aquisição de outros materiais que a escola julga necessários e que não podem ser adquiridos com a verba federal.

É necessário que haja transparência da aplicação de qualquer recurso financeiro. Portanto, a escola expõe a prestação de contas dos recursos recebidos e onde foram empregados, em lugar de livre acesso para toda a comunidade escolar. O diretor escolar com relação aos recursos financeiros, prima pela transparência da aplicabilidade dessas verbas, expondo em local acessível à sua prestação de contas para que toda comunidade conheça a real situação da escola, no que diz respeito ao apoio financeiro que a União repassa a esta Instituição.

Essa instituição de ensino também abriga o Conselho Escolar que é o órgão máximo e com funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, com prévia consulta aos seus pares. No que diz respeito à função deliberativa, cabe ao Conselho à tomada de decisões relativas a diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras e ao direcionamento das políticas públicas desenvolvidas na comunidade escolar. A função consultiva refere-se à emissão de pareceres para dirimir as dúvidas no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro. A função fiscalizadora requer o acompanhamento e fiscalização da gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar e tem na sua constituição: Presidente, Vice-Presidente, Tesoureiro, Secretária. O Conselho Fiscal tem representação dos Professores, Técnico-administrativos, Pais e de alunos.

A escola segue o Regimento Escolar da Rede Municipal de Educação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, que enfoca as diretrizes cabíveis aos profissionais da educação e aos educandos. Considera ainda que existe uma participação ativa da equipe docente nos projetos da escola e Secretaria Municipal de Educação com um bom clima organizacional.

O cotidiano da Escola é composto por 30 profissionais, sendo 21 efetivos e 9 em regime de designação temporária. Esse fato é corrente em todas as escola da rede municipal de Pinheiros e comum em todo o Estado do Espírito Santo.

Todos os alunos possuem livros didáticos que dão suporte ao aprendizado, além de participarem de intercâmbios esportivos e comemorativos. Os objetivos de aprendizagem são alinhados com as avaliações propostas. A rede municipal disponibiliza para esta e as demais escolas equipamentos de informática, de som, Datashow DVD e outros materiais didáticos e pedagógicos para melhor desempenho das atividades escolares.

O Projeto Político Pedagógico enfatiza que a escola precisa melhorar os índices de desempenho dos alunos do 1º ao 5º ano dos turnos matutino e vespertino, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, e Língua Inglesa. No ano em curso, a escola passou a integrar o Programa Mais Educação, do Governo Federal, que disponibiliza verba para aplicar na recuperação do desempenho desses alunos. O planejamento visa diminuir o número elevado de crianças não alfabetizadas que tem chegado e permanecido no 3º ano com projetos de intervenção e reforço no contraturno em que o aluno estuda para superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses alunos.

A Educação de Jovens e Adultos FASE I, também necessita que seja realizado um trabalho de conscientização que vise diminuir com a evasão, tornando esse momento prazeroso para os estudantes com aulas dinâmicas que possam resgatar e manter essa demanda na escola.

O calendário escolar é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e cumprido por todas as escolas do município, obedecendo ao que preceitua a LDB 9.394/96

com relação com cumprimento do ano letivo com carga horária mínima de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos de efetivo trabalho. A matrícula nas instituições municipais é estabelecida com base na portaria anual da Secretaria Municipal de Educação e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, responsável pela divulgação do período e dos critérios para sua efetivação.

O currículo na rede municipal de Ensino Fundamental é constituído da Base Nacional Comum, acrescido da parte diversificada, de acordo com as leis e resoluções vigentes, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais. As práticas pedagógicas realizadas na EMEF “Vila Nova”, são diversificadas. Tais práticas passam pela pedagogia de projetos, visitas educacionais, palestras, aulas extraclases, trabalhos em parcerias, concursos, dentre outras.

A escola, para o exercício de 2017, planejou e executou os seguintes Projetos: A água que usamos “Córrego Jundiá”; Aniversário da Cidade de Pinheiros; Meio Ambiente: Festa Junina; Mais Esporte na Escola, Valores e o Projeto “Escola Parceira do Bairro”, sendo este último realizado por todas as escolas, fazendo parte da carga horária da Formação Continuada estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, tem o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação. Nesse processo se insere o educador, como um mediador entre o aluno e o conhecimento, onde o relacionamento entre ambas concretiza o processo de ensinar-aprender.

Atualmente, a avaliação é vista pela escola, como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes prosperarem. Ela serve para os alunos como instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamento adequado à aprendizagem. Permite acompanhar seu desempenho, sua trajetória escolar, identificando suas conquistas, seus avanços, suas dificuldades e potencialidades para orientação de seu próprio estudo, favorecendo o estímulo para novas aprendizagens, ao verificarem o alicerce gradativo de seus objetivos.

Com relação à Educação Especial/Inclusiva, a escola registra no seu Projeto Político Pedagógico, o Art. 78, p. 22 do Regimento Escolar da Rede Municipal de Educação de Pinheiros – única menção feita à Educação Especial/Inclusiva pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Não existe nenhum planejamento específico para atender as crianças com necessidades educativas especiais

As escolas que mantêm turmas de alunos com necessidades educativas especiais terão que adequar seus planos de ensino específicos, para atender a essa clientela sob orientação de técnico que atua na área de educação especial da Secretaria Municipal de Educação ou da Escola, quando houver.

No exercício de 2015, a escola declarou no Censo Escolar 15: (quinze) alunos que apresentaram Deficiência Intelectual e 01 (um) com Deficiência Auditiva. Já em 2016 o quantitativo de alunos com deficiência Intelectual aumentou consideravelmente, passando para 29 (vinte e nove) e 01 (um) com Deficiência Auditiva. O registro em 2017 foi de 27 alunos com necessidades educativas especiais na referida escola, segundo a Secretaria Municipal de Educação. Daí o nosso interesse em investigar como a aprendizagem está sendo ofertada a este público.

Os alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desta e de outras escolas que não possuem salas de recursos multifuncionais e que necessitam frequentar o AEE, recebem esse atendimento no CMAEE” Déborah Maria Covre”.

A fim de complementar o perfil da escola, relacionamos os seus pontos fortes:

- Informatização para os docentes e técnicos;
- Regimento escolar;
- Envolvimento da equipe docente nos projetos da escola e SEME e recursos humanos compatíveis e bom clima organizacional;
- Liderança forte e experiência de gestão acumulada;
- É bem vista pela comunidade no resgate da família e na melhoria da aprendizagem;
- Todos os alunos possuem o livro didático que dá suporte ao aprendizado e participam de intercâmbios esportivos e comemorativos;

- Possui data show, DVD, equipamentos de som, quadra coberta, outros espaços físicos arejados e bem iluminados;
- Os objetivos de aprendizagem são alinhados com as avaliações propostas;

E para melhorar a sua atuação, listamos seus pontos fracos que precisam ser superados:

- Trabalhar para que os pequenos índices de desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Língua Inglesa (1º ao 5º ano dos turnos, Matutino e vespertino) sejam revestidos;
- Acabar com a evasão no EJA FASE I;
- Fortalecer o ensino inclusivo;
- Reduzir o número elevado de crianças não alfabetizadas no 3º ano e a rotatividade dos professores e de secretários;
- Realizar Projetos de intervenção (para garantir o ensino de qualidade) e reforço em período adverso ao que o aluno estuda;
- Propiciar otimização do material pedagógico e tecnológico.
- Proporcionar ampliação do espaço/ biblioteca;
- Oportunizar melhoria da quadra e da estrutura da cozinha;
- Criar sala para a Supervisão Escolar.

Hoje a escola comporta aproximadamente 277 alunos incluindo o Projeto EJA, 30 funcionários: 17 professores, 02 professores/cuidadores, 06 serviçais, 01 secretário, 02 coordenadores pedagógicos, 01 vigia e 01 gestor.

O Ensino Fundamental - Séries Iniciais regulares e EJA FASE I, funcionam em 3 turnos:

- Matutino: 7h às 12h;
- Vespertino: 13 às 18h; Noturno: 18h00min às 21h30min.

O ano letivo tem a carga horária mínima de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho. A escola segue um calendário escolar elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e analisado por todas as escolas do Município. O Plano de matrícula é estabelecido com base na Portaria (anual) da

Secretaria Municipal de Educação e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, responsável pela divulgação do período e dos critérios para a efetivação da matrícula. Assim, consideramos registrado, de forma sucinta o perfil da escola ora pesquisada.

4. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente buscamos conhecer o campo a ser pesquisado e apresentamos o objetivo da pesquisa à Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Turismo de Pinheiros/ES, para obtermos a devida autorização para realizar a referida pesquisa e o acesso às legislações e documentos orientadores do Setor de Educação Especial e do Ensino Fundamental, a levantamentos de dados, entre outros.

Diante da autorização da Secretaria Municipal de Educação nos dirigimos à Escola já selecionada para ser pesquisada. Fomos recepcionados pelo diretor escolar, que se colocou à disposição e concordou com a realização da pesquisa naquela Instituição. A pesquisa em campo foi realizada no ano letivo de 2017, iniciando no mês de setembro e finalizado em novembro, sendo três meses de visitas semanais, observações, entrevistas e aplicação de questionário.

4.1 O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 17 pessoas, sendo: 2 alunos, 2 professores da sala regular, 1 professor da sala de recurso multifuncional, 2 coordenadores pedagógicos e 10 professores da escola.

Para preservar a identidade dos investigados denominamos de P1 e P2 as professoras da sala regular, P3 a professora da sala de recurso multifuncional e as coordenadoras pedagógicas. Os demais professores também são graduados, com especialização *Lato Sensu* e participaram da pesquisa respondendo a um questionário.

Os docentes são profissionais concursados da rede municipal de Pinheiros com significativa experiência na docência. Ainda que tenham formações diferenciadas, é do trabalho com crianças que trazem sua maior identidade profissional. O P1 é licenciado em Pedagogia, com especialização *Lato Sensu* em Gestão da Educação e atua na educação há 30 anos; P2 também é graduado em Pedagogia e

especialista em Supervisão e Gestão Escolar com atuação na educação há mais de 26 anos na docência; P3 é graduado em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Inclusiva. Atualmente já se encontra aposentada, porém continua desenvolvendo suas habilidades na sala de Atendimento Educacional Especializado em um único horário. Um dos coordenadores pedagógicos possui graduação em Pedagogia e especialização em Gestão da Educação, Gênero e Raça e tem 11 anos de atuação na coordenação pedagógica; e o outro também é graduado em Pedagogia e especialista em Gestão da Educação, com 8 anos de experiência. O critério de seleção dos professores foi pelo fato de estarem na docência em classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental em que alunos com Deficiência Intelectual estudavam e do interesse em participar das pesquisas, permitindo-nos adentrarmos em seus espaços pedagógicos.

Aos alunos chamamos de A1 e A2. Justificamos as escolhas ainda com base na preservação das crianças investigadas. A1, uma criança de 10 anos de idade, aluna do 5º ano do Ensino Fundamental, é ativa, criativa e tem Síndrome de Down⁵ (possui laudo). Gosta de contar histórias e se expressava com facilidade. Sua coordenação motora é bem articulada, anda bem, corre e brinca. Além da matrícula em sala regular era também matriculada no Atendimento Educacional Especializado no CMAEE “Déborah Maria Covre” de Pinheiros/ES.

A2, uma criança de 12 anos, aluno do 4º ano do Ensino Fundamental. Apresenta constante mudança de humor e de comportamento. É agitado, agressivo e só faz as tarefas quando quer. O seu quadro clínico, segundo a mãe, é que tem problemas mentais, que tem laudo, porém nunca apresentou à escola, embora esta cobre o documento, a mãe “esquece” de levar. É acompanhado por Psiquiatra e toma remédio controlado.

⁵A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (Cromossomapatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. A presença do cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas específicas e atraso no desenvolvimento.

4.2 COLETA DE DADOS: OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR DA SALA REGULAR

A coleta de dados foi estruturada a partir da observação da realidade estudada, das entrevistas e da aplicação do questionário.

Com intuito de nos aproximarmos do contexto investigado e conhecermos os detalhes que possam contribuir para a pesquisa, optamos pela observação, pois permite ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo como sujeito da própria investigação. As informações foram registradas ordenadamente em um Diário de Campo que constitui um importante instrumento e possibilita uma volta aos acontecimentos descritos. São palavras alimentadas por significados compreendidos não apenas como uma descrição do que ocorreu, mas uma busca de entendimento sobre o ambiente pesquisado e sobre seus sujeitos.

Durante as observações agendadas anteriormente com os docentes, buscamos focar o nosso olhar nas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular e no atendimento educacional à criança público – alvo da educação especial. Assim realizamos o acompanhamento na sala de aula, na sala de recursos multifuncional, no planejamento dos professores, com um olhar minucioso e atento para tender as características do espaço investigado e os aspectos que envolvem a inclusão das crianças especiais.

O início do trabalho na escola inicia-se com o toque do sinal, onde os alunos ficam perfilados no pátio. A coordenadora pedagógica solicitou se alguém desejava fazer a oração e como ninguém se prontificou, ela mesma fez. Em seguida os alunos se dirigiram para suas respectivas salas.

Fomos recebidos pelo P1 que apresentou a turma e falou sobre o objetivo de minha presença ali. A turma era composta de 25 alunos, conforme orientações previstas na Portaria de Matrícula que recomenda um quantitativo máximo de vinte e cinco alunos por turma. Nessa turma tinha A1, aluna com Síndrome de Down e outra criança que apresentava deficiência no aprendizado, considerada pela P1 como aluna especial, porém sem nenhum diagnóstico preciso. O professor regente

contava também com a Atendente Educacional Especial na sala de aula para ajudar no acompanhamento com as respectivas alunas. Esse profissional passa por processo seletivo da Prefeitura Municipal e tem como atribuição desenvolver atividades de locomoção e higienização, alimentação e outras correlatas que a criança demandar.

Percebemos durante a observação que a criança especial é tratada de forma normal, sem nenhuma discriminação por parte da turma e que a P1 regente tem excelente domínio de sala. As mesas e cadeiras na sala são perfiladas, uma atrás das outras, porém de maneira bem próxima que facilitava o diálogo entre eles, além de contar com dois armários e um quadro branco. As crianças especiais e a atendente ficavam em uma única fila distanciada dos demais, próxima à porta, então nos colocamos no final dessa fila para observar o trabalho realizado com as respectivas crianças.

A atendente começou a trabalhar com A1, sentada ao seu lado, enquanto a outra criança estava atrás. A atividade consistia numa narrativa da história intitulada “O Menino Azul”, de Cecília Meireles. A1 ficava atenta e respondia oralmente as perguntas feitas à ela pela atendente, enquanto a outra criança ficava riscando seu caderno aleatoriamente.

Em seguida, a atendente trabalhou o texto “O piano da vovó”, que não tinha nenhuma referência com a história anterior. Para realizar a tarefa, a aluna firmava o caderno sobre as pernas e não sobre a mesa, pois não sentou corretamente na cadeira, e sim de lado, virando sempre para trás, para a mesa da colega que dispersava sua atenção constantemente. Colocou a perna em cima da cadeira e inclinou seu corpo para cima da mesa da colega. A1 observou que a atividade da colega não estava sendo feita correta, então disse: Não é assim, não! Tomou o lápis da colega e começou a fazer a atividade para ela, continuando com os pés em cima da cadeira. A atendente não reagiu a esse comportamento, escrevendo outras atividades no caderno de A1 para ela realizar. De repente a atendente se dirige para mim, comentando que a aluna A1 não estava em seus melhores dias, estava emburrada, o que eu já havia percebido.

A turma neste dia estava composta de 22 alunos que realizaram prova de Matemática, enquanto A1 e a outra colega continuavam sendo assistidas pela atendente.

Solicitei o caderno de Língua Portuguesa de A1 para verificar as atividades que foram realizadas por ela. Constatei que a aluna se equivocou colorindo a letra “D” no início de uma palavra, contrastando com o que pedia o enunciado da atividade e a atendente considerou a atividade certa.

A segunda atividade ainda da mesma área, consistia em formar palavras unindo sílabas simples. Nessa atividade, mesmo direcionada pela atendente, não houve erro. Encerrado esse momento, a atendente conduziu as crianças para o pátio (espaço onde contêm mesas e bancos amplos, utilizados para refeição no horário do recreio) com o objetivo das mesmas manusearem os jogos “Pega Varetas”, de “memória” dentre outros. Ao retornar do recreio, A1 estava mais comunicativa e utilizou material dourado para realizar a atividade envolvendo operações de adição. A1 se mostra uma criança ciumenta e requer a atenção da atendente o tempo todo.

Durante o recreio um aluno desta turma perdeu o chinelo. A P1 liberou 2 colegas para ajudar a procurar no pátio e não conseguiram encontrar. Posteriormente o chinelo foi encontrado em uma outra sala e a P1 solicitou A1 para ir até a coordenação pedagógica avisar que o objeto havia sido encontrado. Retornando, a aluna construiu um relógio de papel e colocou no braço da colega, demonstrando muita precisão no uso com a tesoura. Neste dia, esse foi o único momento de relacionamento estabelecido entre a P1 com as crianças especiais.

Dando continuidade ao momento de observação, e em outra oportunidade, P1 iniciou os trabalhos passando os informes do dia e convidou A1 para fazer a leitura compartilhada diária. A1 narrou a história do Peter Pan, fazendo a leitura imagética, uma vez que ainda não está alfabetizada. Quase não ouvíamos o que falava, porém ao terminar, toda a turma aplaudiu e A1 demonstrou sua felicidade sorrindo para todos os presentes e por ter tido a oportunidade de narrar a história também para mim. Parabenizei-a pelo feito e ela disse que era a história que mais gostava. A

atendente apresentou o texto da “Foca” de Vinicius de Moraes e fez a leitura oral para A1. Novamente as atividades propostas não foram relacionadas à história.

Em seguida a atendente perguntou com qual letra a palavra “foca” iniciava? A1 respondeu e foi orientada em uma atividade xerocopiada a colorir os desenhos, cujas palavras tinham a letra “F”. A1 coloriu os desenhos obedecendo a seus limites sem extrapolar. Questionada se a palavra “elefante” era para pintar a atendente respondeu que a palavra tinha a letra “F”, porém, no meio da palavra e por isso não iria pintar, equivocando-se. Teria que pintar o desenho do “furão”, por iniciar com “F”. Ao invés de fazer intervenções para conduzi-la a pensar, deu a resposta pronta.

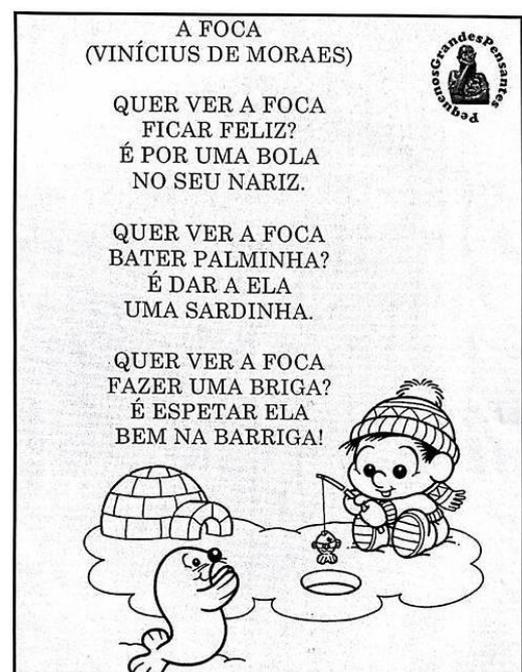
A próxima atividade consistia em preencher uma cruzadinha com palavras iniciadas com “F” e a atendente continuou indicando as palavras onde deveria ser escritas. A aluna usa óculos com grau bem elevado e neste dia o esqueceu em casa, queixando-se de dor de cabeça.

As imagens 1, 2, 3 e 4 representam as atividades trabalhadas na área de Língua Portuguesa neste dia.

Imagem 1



Imagem 2



A leitura está presente no cotidiano do ser humano. Pode ser no exercício do trabalho, em casa ou na escola com a leitura em todos os lugares como placas de trânsito, nas propagandas de televisão, *outdoor* e outros, porém, não há só a leitura de elementos da escrita, também ocorrer à leitura visual, de imagens, de figuras e de símbolos. Foi o que ocorreu com A1, por não saber ler, leu a sua maneira, interpretando as imagens visualizadas, dando margem à sua imaginação.

A leitura tem um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem escolar. Além de proporcionar as pessoas o entendimento do que está a sua volta, ela também tem papel no desenvolvimento pedagógico, melhora a capacidade de escrever, as produções de texto são elaboradas com mais coerência. Dessa forma, é possível afirmar que quanto mais o aluno praticar a leitura, mais conhecerá palavras, sinônimos, logo terá maior capacidade para desenvolver um texto de qualidade. (KRUG, 2015). A leitura enriquece o vocabulário de quem lê. Integra o processo de construção do conhecimento do leitor. As informações obtidas por meio da leitura contribuem para o desenvolvimento educacional e pessoal do indivíduo.

A escola é vista como entidade educativa por excelência neste decurso, sendo o professor peça chave e fundamental para estimulação dos hábitos e gosto pela leitura, cabendo-lhe a responsabilidade de dinamizar métodos de alfabetização e aplicá-los de forma correta, com vista aos objetivos pretendidos. A leitura e a escrita devem caminhar paralelamente, devendo a criança reconhecer o que ler e saber escrever o que ler, só assim ela é considerada alfabetizada.

Após o enfoque sobre as atividades ora descritas, daremos sequência a descrição dos fatos percebidos no transcorrer do recreio. A1 participou de várias brincadeiras com seus colegas no pátio, demonstrando bom relacionamento com todos.

Ao retornar do recreio, A1 juntamente com sua colega sentaram no chão da sala para recortar gravuras de revistas e outras mimeografadas, de acordo com seu interesse. Elas conversavam e deitaram no chão ficando bem à vontade. Aproximei-me delas e vi A1 conduzindo uma atividade com a sua colega. A atividade consistia em descobrir quantos animais continham nos conjuntos e A1 perguntava a colega quantos animais tinham ali, esperando que ela respondesse. Como a colega não

acertou a resposta ela mesmo respondeu e completou com o numeral correspondente.

A P1 neste dia revisou a prova de Matemática com a turma, aplicada dias atrás, durante o período da aula, interrompendo apenas para o horário do recreio.

Durante as observações, percebemos que a atendente não tinha um planejamento específico para A1. Selecionou algumas atividades e aplicou aleatoriamente para a mesma realizar. As atividades que A1 realizava não eram contextualizadas com os conteúdos que a turma estudava no dia a dia. A aluna nesse sentido estava totalmente excluída do contexto, não aprendendo com seus pares, mesmo que a sua atividade fosse adaptada de acordo com a sua limitação. Não existia uma preocupação de um trabalho sistemático, graduado e sequencial no aprendizado da referida aluna, que realmente contribuísse na construção do seu conhecimento. No caso do recorte de revistas, as alunas recortaram simplesmente por recortar, sem ter finalidade específica.

Com relação à disciplina de Matemática, as atividades envolviam numerais até 10. A atendente disse que A1 conta até 20, porém só reconhece os numerais até 10. Comentou também que quando a atividade envolve numeral 15, por exemplo, ela tem que dizer para A1 que ela precisa colocar o $1+5$ (um + cinco) para formar o numeral 15.

Exemplificamos abaixo algumas atividades trabalhadas na sala de aula pela atendente na disciplina de Matemática.

Com relação à turma do P2 composta de 25 alunos, os trabalhos iniciavam com a hora da leitura, onde cada aluno era convidado a dirigir-se a uma caixa contendo trinta exemplares de literatura infantil para escolher a obra que faria a leitura do dia, com durabilidade de 30 minutos.

Todos os alunos se dirigiram ao local, exceto A2 que continuou sentado e não obedeceu ao comando da professora. Mesmo assim, ela pegou o livro (muitas vezes solicita a um colega que o faça) e colocou o material sobre a mesa de A2. Ele observou o livro sobre a mesma, mas não pegou para ler. O atendente que o acompanha abriu o livro, começou a ler para ele e A2 leu alguma palavra, porém não deu continuidade. Segundo P2, quando ela coloca um colega que senta próximo a ele para ler em voz alta, ele presta atenção, mas para pegar o livro e fazer a leitura mesmo sendo assistido pelo atendente, ele não o faz.

Após esse momento, o P2 passou a trabalhar com outras atividades escritas com a turma e ele continuou em sua cadeira. Segundo a professora, tem dia que nem a mochila ele tira das costas, tampouco os cadernos para realizar as tarefas. Aproximadamente às 8:00h, A2 deitou sobre a mesma e dormiu até a hora do recreio. Durante o recreio, merendou, foi para o pátio e brincou com seus colegas. Ao retornar, realizou algumas atividades envolvendo cálculos matemáticos.

Segundo o P2, quando a turma está trabalhando uma produção textual, ela cola gravuras no caderno de A2 para que escreva a palavra ou a frase correspondente, pois ainda está no nível de alfabetização. Disse também que preparou uma apostila contendo 50 laudas com textos variados e atividades relacionadas, que às vezes ele a pega e responde uma ou outra questão de alguma tarefa de seu interesse, sem sequência e entendimento do que faz. Trabalha com caça-palavras retirados dos jornais, onde ele tem oportunidade de recortar, completar e colar no caderno.

A queixa dos demais professores das disciplinas específicas, como: Empreendedorismo, Inglês e Educação Física, é a mesma: que o aluno tem muita resistência para fazer as atividades, ficando em pé e correndo na sala.

A P2 considera o aluno muito inteligente, possuidor de uma visão de mundo muito boa. Ele gosta de trabalhar com vendas de picolés, cocada e pegar frete com um carrinho de mão. A professora relata que se todos os dias ela chegar para ele e conversar sobre suas vendas, ele sabe responder quanto ganhou a mais que o outro colega que também estava vendendo, e qual o produto que mais saiu. Se deixar, ele conversa sobre o assunto a manhã toda, porém se o P2 falar: Vou formular suas vendas através de problemas no seu caderno para você responder, aí a reação é imediata: ele fecha a cara e começa a dar murro na mesa.

P2 enfoca que o aluno não tem acompanhamento da família, impondo-lhe limites, o que muito contribuiria no seu desempenho escolar, porém a mãe trabalha sozinha para manter uma família composta por 14 pessoas. Levanta bem cedo, realiza trabalhos pesados, desde serviço de ajudante de pedreiro, a descarregar caminhão de mamão. É uma mulher guerreira e batalhadora, mas não olha o caderno do filho, não sabe o que ele contém ou se contém algum escrito, o que o aluno acha normal e não corresponde ao que é esperado dele, por parte da escola. Acrescentou que desde agosto até o final de outubro, o aluno não teve a iniciativa de tirar o caderno da bolsa para fazer as tarefas. É com muita insistência por parte do atendente e dela, que às vezes ele coloca o caderno sobre a mesa. Já teve semana do caderno não ser retirado da bolsa por cinco dias consecutivos.

Devido A2 demonstrar comportamento agressivo em dados momentos, a escola em conversa com a mãe, descobriu que ela estava com dificuldade para adquirir a medicação para o filho e que este medicamento já vinha sendo repetido há algum tempo, sem passar por avaliação clínica. Assim sendo, o gestor escolar procurou os órgãos competentes para ajudar a mãe na aquisição do medicamento.

Percebemos o empenho, a perseverança e também a angústia da professora por não conseguir avançar com o aluno, mas notamos também a fragilidade do atendente, da equipe pedagógica no assessoramento ao professor para com o aluno. É preciso que a equipe escolar busque estratégias que venham de encontro ao interesse dessa criança, para que ela possa participar das atividades propostas e tenha gosto ao fazê-las.

Sem descobrir o que o aluno tem e sem ter os recursos necessários para trabalhar com ele, contando apenas com o livro didático, o quadro, papel mimeografado (poucas cópias) mesa e cadeira apenas, dificultam alcançar o desempenho que se deseja para com essa criança.

4.3 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Nas observações realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais, P3 recebeu com muito entusiasmo A1. A aluna demonstrou alegria por estar naquele momento com a referida professora.

Durante a realização das atividades propostas, A1 esteve atenta às orientações da professora, obedecendo ao seu comando. Tem bom relacionamento com P3 e os demais colegas que frequentam o AEE. É carinhosa e interage bem com a família e amigos.

Segundo P3, devido a aluna apresentar dificuldades na linguagem, ela realiza um trabalho individualizado, podendo ser atendida por duas ou três vezes semanais. No entanto, esse atendimento ocorre duas vezes por semana, por apresentar melhor desenvoltura.

A aluna na escrita e leitura encontra-se no nível abaixo do esperado. Apresenta trocas fonêmicas e não discrimina alguns sons. Na maioria das vezes só consegue formar palavras contendo as imagens e sem elas tem dificuldade em ler e compreendê-las.

Percebemos que P3 ao trabalhar com o jogo da memória, A1 só conseguiu memorizar duas imagens. Em outro momento, foi solicitada a completar a atividade com a letra e na outra com a sílaba que faltava. Ao ler as palavras que continham as imagens ao lado, A1 conseguia, porém se for somente a palavra escrita, ela não consegue lembrar o som da primeira sílaba, pronunciando o som da penúltima e última sílaba. P3 mencionou em sua entrevista sobre a aluna possuir memória curta

e um aparente déficit na memória auditiva, necessitando de intervenção para realizar a atividade.

Ao ser apresentado a ela objetos para que os nomeassem, A1 escreve as palavras conforme pensa e acredita que seja. Após representar a sua escrita, P3 faz as intervenções, conduzindo-a a refletir sobre os fonemas e/ou sílabas que cada palavra possui e colocando-a a reescrevê-las novamente ao lado da anterior.

Com relação à disciplina de Matemática, as atividades envolveram numerais até 10. No caso da atividade elencada, a maior quantidade foi representado pelo numeral 6. Segundo a professora, o trabalho com essa criança não foi melhor desenvolvido, em face dela não ser assídua e a família não ter o comprometimento necessário para a realização complementar do trabalho. Registramos que é opcional à família, optar ou não por esse serviço. Saliou ainda sobre a resistência que o professor regente tem de comungar dos mesmos objetivos, de acatar as sugestões compartilhadas durante às visitas realizadas pelo profissional de AEE a escola (esta escola não possui sala de recurso multifuncional) e aplicá-las, realizando assim um trabalho conjunto e colaborativo em prol do desenvolvimento da criança.

Apresentamos, de forma ilustrativa, as Imagens 9, 10, 11, 12 e 13 da disciplina Língua Portuguesa, anteriormente detalhadas.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Imagem 9

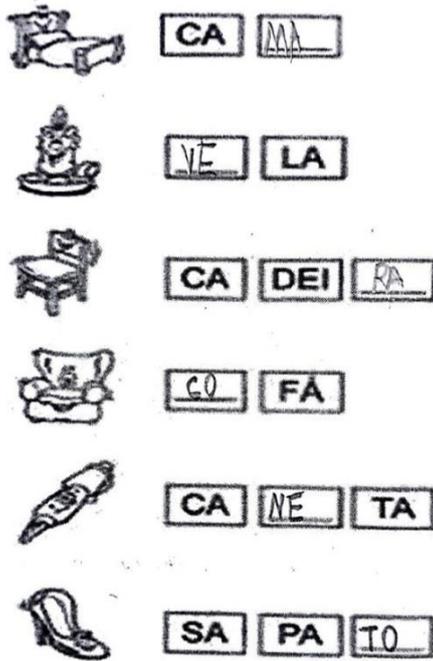


Imagem 10

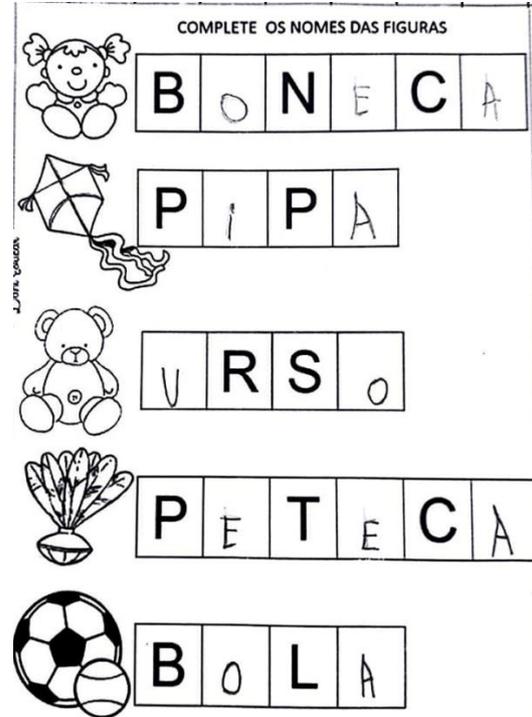


Imagem 11

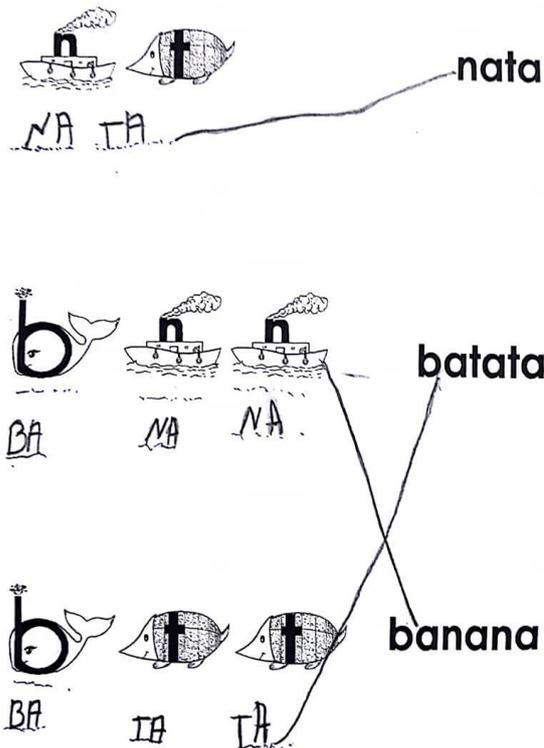


Imagem 12



Imagem 13

ESCREVA O NOME DOS OBJETOS

APRESENTADOS:

COLA	COLA	OMET COMETA	COL
CET	CA/ETA	AOLE	BORBOLETA
TOR	TESOURA	PEL	PANELA
ILA	PILHA	JEL	JANELA
EIET	ESTILETE	MO	MOLA
BOLA		KCTR	CADEIRA

Fonte: Planejamento do professor regente

Apresentamos, de forma ilustrativa, as Imagens 14 e 15 da disciplina Matemática, anteriormente detalhadas.

ATIVIDADES DE MATEMÁTICA

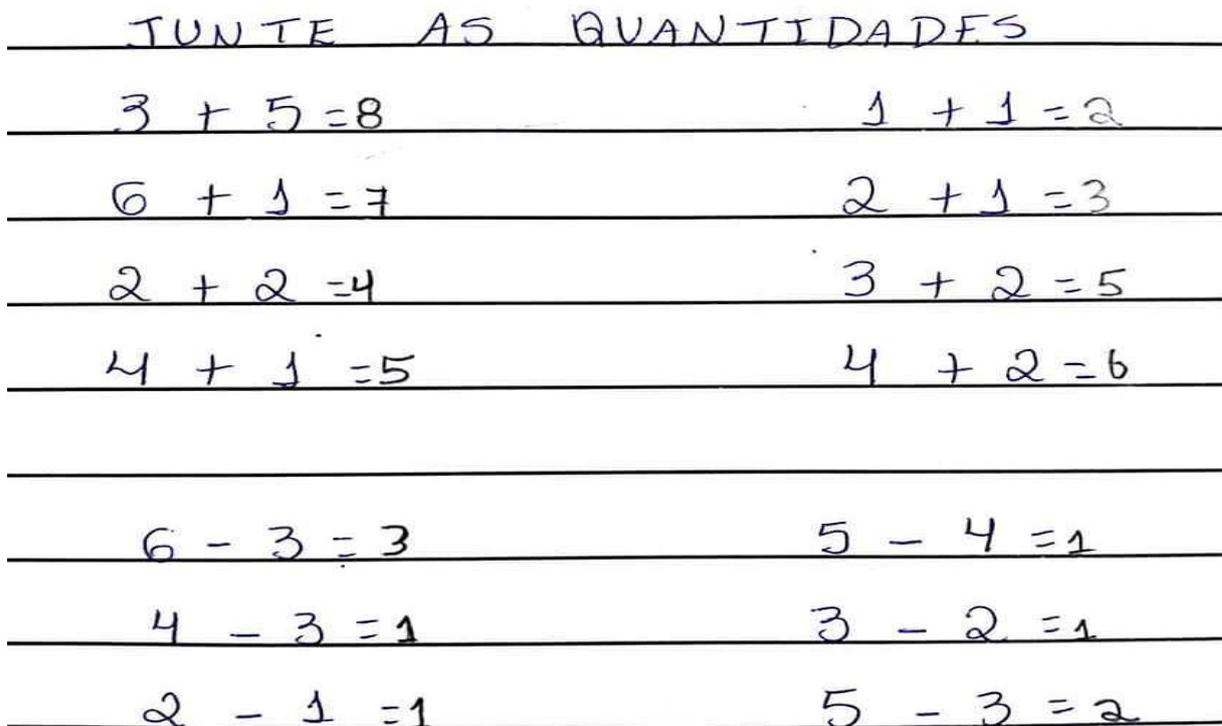
Imagem 14

**TRABALHANDO
COM O ALFABETO MÓVEL**

COM O SEU ALFABETO MÓVEL FORME, NA SUA CARTEIRA, AS PALAVRAS DAS FICHAS. ESCREVA AO LADO QUANTAS LETRAS CADA UMA POSSUI.

	BONECA		6
	CARRO		5
	PETECA		6
	BOLA		4

Imagem 15



4.4 ENTREVISTAS

As entrevistas, com roteiro semiestruturado, foram realizadas pela pesquisadora com as participantes, a saber: Professora do 4º e 5º ano do Ensino Regular, Professora da Sala de Recursos Multifuncionais e com a equipe pedagógica.

Manzini (2004, p. 9) define o procedimento de entrevista como:

[...] um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

De acordo com o autor a entrevista possibilita ao pesquisador e ao entrevistado, por meio da linguagem, a clareza de ideias sobre o que está sendo investigado com precisão e espontaneidade.

As entrevistas individuais foram elaboradas previamente e realizadas em diferentes dependências da escola, em dias e horários pré-definidos, adequando às participantes de acordo com a possibilidade e a disponibilidade de cada uma, sem

interferir no desempenho diário de suas funções, nem no andamento das atividades da escola.

Com a devida permissão dos participantes, todas as entrevistas, foram gravadas em áudio. As gravações foram transcritas íntegra e literalmente, para registro dos dados e informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa. Após a leitura de cada uma delas, fez-se a edição dos textos e a codificação dos sujeitos para a garantia do anonimato e proteção das participantes da pesquisa.

4.4.1 ENTREVISTA COM O PROFESSOR 1 DA SALA DE AULA REGULAR

Iniciamos a entrevista deixando a P1 bem à vontade, para poder expressar-se naturalmente diante dos questionamentos realizados. Ela é graduada em pedagogia e especialista em Gestão da Educação, atuando nessa área exatamente há 30 anos.

Com relação ao período de trabalho com crianças especiais afirmou que durante esse período vivenciou várias vezes essa experiência, inclusive no terceiro ano de trabalho atendeu crianças que apresentavam deficiência na fala, surdo-mudo, Síndrome de *Down*, sendo seu primeiro desafio com uma criança surda-muda. Comentou que foi gratificante realizar esse trabalho, pois aprendeu com a aluna e nesse período conseguiu desenvolver nela a comunicação gestual.

Salientou que vê a influência do Atendimento Educacional Especializado muito importante e valioso na aprendizagem dessas crianças, porque elas precisam de um tempo maior, pois o aprendizado é mais demorado e ter alguém para auxiliar, o resultado é mais produtivo. Comentou ainda que o Atendimento Educacional Especializado ajuda muito na atuação do professor em sala de aula regular.

A pesquisadora quis saber se ela considera a inclusão necessária e a mesma respondeu que sim. Acrescentou que a inclusão começando na escola e essas crianças convivendo em ambientes diferentes, faz com que elas se sintam iguais, acabando com o preconceito.

Questionada como funciona o planejamento para a criança especial e se o coordenador pedagógico participa desse momento, a entrevistada respondeu que ela e a atendente sentam, discutem as prioridades para essa criança, pois são necessidades diferenciadas, e elaboram atividades de acordo com a sua necessidade. Disse que sempre que possível inclui o coordenador, que ele sabe o que está sendo trabalhado, mas não necessariamente ele está presente em todos os planejamentos.

Enfocou que o trabalho pedagógico com essa criança tem sido proveitoso, embora a aprendizagem é lenta, precisando de um tempo maior para o conhecimento ser assimilado, dado a deficiência Síndrome de *Down*. Enfatizou a participação da aluna no momento de contar história, de ir à frente fazer uma leitura imagética, de se envolver nas demais atividades em sala de aula que possa ser inserida, inclusive ir ao quadro escrever numerais e marcar a resposta certa de uma determinada atividade durante uma correção de atividade que envolve a turma toda.

Questionada se gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o assunto, a inclusão e toda essa demanda que está acontecendo nas escolas com esses alunos que apresentam deficiências, a entrevistada respondeu que pensa que a inclusão sempre existiu e que hoje há uma preocupação maior porque tem uma cobrança também maior. Antes os pais mandavam seus filhos com deficiência para escola e o professor tinha que buscar informações e dar conta do aluno. Hoje, como o sistema tem uma cobrança mais burocrática, ela se sente meio apavorada, meio amedrontada, por que parece que a responsabilidade transcende o amor que tem pela profissão e até pelo aluno. Afirmou que às vezes se sente desamparada, com medo e questiona se o que está fazendo é o certo. Acha que as capacitações e uma infraestrutura adequada contribuirão para se trabalhar melhor. Afirmou que até a presente data não teve problemas com essas crianças, nunca trabalhou com uma que tivesse um grau de agressividade bem aguçado, então, para ela foi tranquilo, as recordações que tenho são boas.

A pesquisadora acrescenta que a deficiência Síndrome de *Down*, trás acoplada a deficiência intelectual e pergunta se ela tem observado em quais aspectos a criança tem desenvolvido para idade/ano? Ela colocou que a maior dificuldade quando A1

chegou era de leitura, de interpretação, de conhecer os numerais, operações, cálculos. Ela já tinha os conhecimentos básicos sobre direita, esquerda, alto, baixo, cores e alguns numerais. A leitura dela melhorou já forma palavras e, se você fizer uma leitura de um texto curto e perguntá-la, ela consegue responder. Resolve problemas envolvendo operações simples como: Fulano tinha cinco balas e chupou duas, ela consegue imaginar que chupou 2 balas, é uma subtração, mas isso sempre com alguém do lado. A atendente e eu percebemos que ela cresceu bastante nisso daí. A mãe dela é muito participativa e também ajuda em casa.

4.4.2 ENTREVISTA COM O PROFESSORA 2 DA SALA DE AULA REGULAR

A P2 é graduada em Pedagogia e possui Especialização em Supervisão, Gestão Escolar e atua na educação, exclusivamente na sala de aula há 26 anos e meio. Disse que trabalha há 10 anos com crianças que apresentam deficiência, sendo sua primeira experiência com um deficiente visual, e que utilizava recortes, colagem, atividades ampliadas e as que necessitavam serem passadas no caderno eram sempre feitas com caneta hidrocor preta e isso facilitava à criança executar as tarefas propostas.

Enfatizou como muito boa a influência do Atendimento Educacional Especializado na aprendizagem das crianças, pois oportuniza uma interação entre o professor regente e o AEE (Atendimento Educacional Especializado), possibilitando trocar as experiências para juntos conseguirem que a criança com deficiência possa prosseguir e ter êxito em suas atividades. Perguntada como ela percebe a inclusão no contexto escolar, disse que esta é de suma importância, que temos limitações e precisamos respeitar o limite do outro. Enfatizou a necessidade do trabalho em equipe na escola e considera fundamental que ao receber uma criança especial, que o diretor escolar reúna os profissionais e esclareça que todos são responsáveis por essa criança e precisam abraçar essa causa e não somente o professor que irá trabalhar com ela.

Com relação ao planejamento, a entrevistadora quis saber como ele é elaborado para ser executado com a criança especial e se o coordenador pedagógico participa desse momento. Ela respondeu que este é feito junto com a Atendente Educacional

(pessoa que cuida da criança na escola como apoio ao professor) e juntas selecionam as atividades diferenciadas, que atendam as necessidades dela. Acrescentou ainda que não adianta trabalhar as mesmas atividades da turma, pois se a criança tem limitação não conseguirá acompanhar. Com relação à participação do coordenador pedagógico no momento do planejamento, falou que este tem uma atuação passiva, quando se refere ao trabalho com as crianças especiais e que às vezes quando está preparando as atividades, mostra para ele, porém o seu trabalho é mais com a atendente.

Questionada pela pesquisadora como tem realizado o trabalho pedagógico com essa criança especial, uma vez que a atuação do coordenador pedagógico é quase inexistente nesse aspecto, ela disse que não tem sido fácil, pois ele é indisciplinado, não respeita as regras da escola, porém elabora para ele atividades diversificadas. Acrescentou que essa criança tem muita resistência em fazer as atividades, principalmente quando estas são realizadas no caderno e que na disciplina de matemática ele tem mais facilidade, pois responde oralmente alguns questionamentos. Afirmou que não sabe dizer quais conhecimentos a criança possui com relação à escrita, uma vez que ele não realiza as tarefas.

A pesquisadora então indagou se ela atribuía esse comportamento do aluno em detrimento de alguma limitação na aprendizagem, de alguma deficiência que tenha ou dessa suposta hiperatividade que ela acreditava dele ter. Perguntou ainda se ela ou a escola tem conhecimento se a criança é acompanhada por algum especialista e se toma alguma medicação. Ela disse que ele é acompanhado pelo psicólogo do CMAEE “Déborah Maria Covre” e que segundo o diretor ele é medicado. Com a família tem pouco contato, pois a mãe quase não vai à escola. Considera que ele não faz as tarefas por falta de limite, pois já trabalhou com outras crianças especiais que tinham interesse em realizar as tarefas, porém essa não manifestava sequer tirar o caderno da bolsa.

Em seguida a pesquisadora faz nova intervenção, querendo saber se ela considerava esse aluno alfabetizado. Ela respondeu que sim, devido a oralidade dele e por pegar às vezes a apostila que foi preparada para ele e resolver algumas atividades, mesmo não obedecendo as sequências propostas.

Perguntada se gostaria acrescentar mais alguma informação sobre o assunto, ela salientou que desejava que a equipe escolar abraçasse mais a causa da inclusão e que a escola tivesse materiais pedagógicos acessíveis às necessidades desses alunos.

4.4.3 ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A P3 é graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional, e Educação Especial/Inclusiva e atua na educação há 32 anos. Trabalha com crianças que apresentam deficiência há 12 anos. Disse que recebeu treinamento específico para desempenhar seu trabalho com deficientes visuais e com outras deficiências.

Perguntada como é feita a avaliação dos alunos para frequentar a sala de recursos, comentou que faz o diagnóstico de acuidade visual e quando necessário encaminha ao oftalmologista. As demais deficiências são avaliadas por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, neuropediatra, entre outros.

Com relação à interação pedagógica existente entre ela e o professor da sala regular, salientou que tem boa relação com o professor do ensino regular, porém alguns não aceitam orientações sobre a necessidade específica dos alunos, dificultando, às vezes o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Enfatizou que para realizar o trabalho com os alunos com deficiência visual (baixa visão) se faz necessário ampliar o material escrito, contraste de letras, iluminação adequada, material específico, como: lápis 4b, caneta hidrocor, lupa e porta leitura. Na deficiência intelectual, faz-se necessário o uso de materiais lúdicos, jogos, adaptação de métodos para atender a necessidade do aluno.

A pesquisadora perguntou como ela está desenvolvendo o trabalho com a aluna A1 e esta comentou que consegue desenvolver as atividades respeitando seu tempo e habilidade. Acrescentou que a aluna tem laudo de Síndrome de *Down* e apresenta memória curta, dificuldade na linguagem, no pensamento abstrato, na organização e sequência de informação, levando mais tempo para aprender e consolidar coisas

novas, e que seu aprendizado é repetitivo até assimilar o que foi ensinado. Requer utilização de material concreto e visual para novas informações que forem lançadas. No tocante a escrita, apresenta dificuldade em organizar seu pensamento e de representar no papel. No que se refere às relações interpessoais, a aluna interage bem com as colegas, família e amigos.

4.4.4 ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

A entrevista com a equipe pedagógica não foi gravada em áudio, em detrimento de estarem atarefadas com os resultados dos alunos, com a documentação a ser entregue na Secretaria Municipal de Educação, dada a proximidade da finalização do ano letivo, e devido uma das coordenadoras estar afastada do serviço por motivos de saúde. Mesmo assim, as pedagogas participaram da entrevista, respondendo por escrito os questionamentos levantados, que passarão a ser descritos.

As pedagogas são graduadas em Pedagogia e Especialistas em Gestão da Educação e Gênero e Raça, sendo que uma atua na educação há 11 anos e a outra 32 anos. O tempo de experiência na função pedagógica, também varia, sendo de 11 anos e a outra 8 anos.

Enfatizou que para o processo de inclusão ser implementado na escola, houve necessidade de propiciar formação continuada aos professores sobre o tema e de fazer adaptações físicas no ambiente escolar, inclusive banheiro, rampa, etc. Os docentes diante dessa nova realidade têm reagido normalmente, procurando a melhor forma de estarem trabalhando com esse público.

Questionada como procede a avaliação do aluno incluso, comentou que não há um parâmetro de medida única e que estas são realizadas de acordo com o nível de desenvolvimento da criança (diferenciadas).

Com relação ao apoio que oferece a professora da sala regular disse que este é feito no planejamento com propostas de atividades que incluam o aluno no processo, além de contribuir na elaboração de material diferenciado para ser

trabalhado com a criança visando o seu desenvolvimento. Acrescentou que quando a deficiência que o aluno apresenta exige flexibilidade e adaptações, buscam sanar essas necessidades junto à gestão escolar e a Secretaria Municipal de Educação.

4.5 PLANO DE INTERVENÇÃO E SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Analisando as observações e as entrevistas realizadas, percebemos que os professores se preocupavam em romper as barreiras que pudessem atrapalhar as crianças com deficiência ou não, aprenderem. Ficou evidenciado um problema enfrentado diariamente nas escolas: a pouca interação entre professores e coordenadores pedagógicos, em face do coordenador muitas vezes se envolver com problemas disciplinares dos alunos ou com questões administrativas limitando-o desempenhar sua função no momento do planejamento. Assim, perde-se uma grande oportunidade de discussão, troca de ideias entre as partes, momento imprescindível para contribuir com as estratégias de aprendizagem visando a construção do conhecimento dos alunos.

Ressaltamos que embora os professores e atendentes elaborem e selecionem os conteúdos a serem trabalhados, configurando em prática de planejamento conjunto, a execução das atividades estavam ficando a cargo somente da atendente, ou seja, estavam transferindo para ele(a), uma responsabilidade pedagógica que não lhe é atribuída pelo processo seletivo que prestam. Salientamos ainda, que os conteúdos devem ser significativos e trabalhados de forma progressiva atendendo às necessidades dos alunos, primando pelo acompanhamento da aprendizagem.

Enfatizamos ainda que o trabalho entre os professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais seja mais interativo, visando planejar atividades que propiciem o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, respeitando as suas particularidades e necessidades.

O processo pedagógico na sala de aula envolve diferentes etapas que requerem estratégias diferenciadas, dadas as características de cada uma delas e dos sujeitos envolvidos.

As habilidades e competências a serem traçadas para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual deverá levar em consideração as necessidades, metas, prazos, recursos materiais e humanos.

Considerando a importância desse trabalho conjunto, relacionamos tópicos a serem utilizados na elaboração dos planos de intervenção na sala de aula regular para esse público. Exemplificamos também modelo de plano para a Sala de Recursos e para a Sala Regular (APÊNDICE G)

PLANO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL – DI

Nome:

Nascimento/Idade:

Data:

Série/Ano:

Necessidades e prioridades	Metas e prazos para a realização e intervenção	Recursos a serem utilizados	Profissionais envolvidos
O que aprender / ensinar	Em quanto tempo?	O que usar para ensinar? Como?	

Ex.: Na oralidade - Desenvolver a compreensão da fala, da interpretação, expressão verbal, coerência de ideias, fluência na fala, etc.

Na Escrita: Desenvolver habilidades do uso da língua escrita em textos, ortografias, gramática e elementos linguísticos.

Na leitura: Ler textos de diferentes tipos e gêneros com diferentes funções em diversas situações e condições de produção.

Elaborar atividades que envolvam:

Funções intelectuais: compreende a percepção, o raciocínio lógico-matemático, a organização do pensamento, a capacidade de análise e síntese, a compreensão das ideias, o conhecimento do mundo e aprendizagem formal e a generalização de

conhecimentos.

Comportamento Adaptativo: compreende as habilidades conceituais, habilidades sociais e habilidades práticas.

Habilidades conceituais: compreende a linguagem, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e autodirecionamento. (relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação).

Habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade, autoestima, credibilidade, ingenuidade, seguir regras, obedecer a leis e evitar vitimização. (relacionadas à competência social).

Habilidades práticas: compreendem as atividades de vida diária (comer, usar o banheiro, vestir-se, mobilidade etc.), atividades instrumentais da vida (preparar refeições, transportar-se, lidar com dinheiro, usar o telefone etc.), habilidades ocupacionais etc.. (relacionadas à vida autônoma e independente).

Formação da identidade pessoal, social e cultural: trata-se de um conjunto de aspectos que englobam a comunicação, participação, interação, vivência de papéis sociais, expressão artística, capacidade criadora e exercício da cidadania.

Funções psicomotoras: compreende o esquema corporal, equilíbrio, coordenação dinâmica geral, coordenação motora, orientação espaço-temporal e lateralidade.

Indicadores de avaliação: referem-se a aspectos importantes que devem ser considerados para avaliar o aluno.

Funções intelectuais: verificar a capacidade para compreender o ambiente e reagir a ele adequadamente com base nos conhecimentos construídos. Ex: Capacidade de

planejar e solucionar problemas e aplicação na atividade prática.

Formação da identidade pessoal, social e cultural: considera os contextos típicos de seu grupo etário consistentes com a diversidade cultural e linguística da pessoa, constituindo espaços que possibilitam sua participação, interações sociais e vivência de papéis sociais que refletem a quantidade e qualidade de seu engajamento em seu ambiente e o exercício de sua cidadania.

Funções motoras: considera o desenvolvimento integral do ser, articulando corpo, movimento e mente, de forma a favorecer a comunicação e expressão de seus pensamentos, desejos e necessidades.

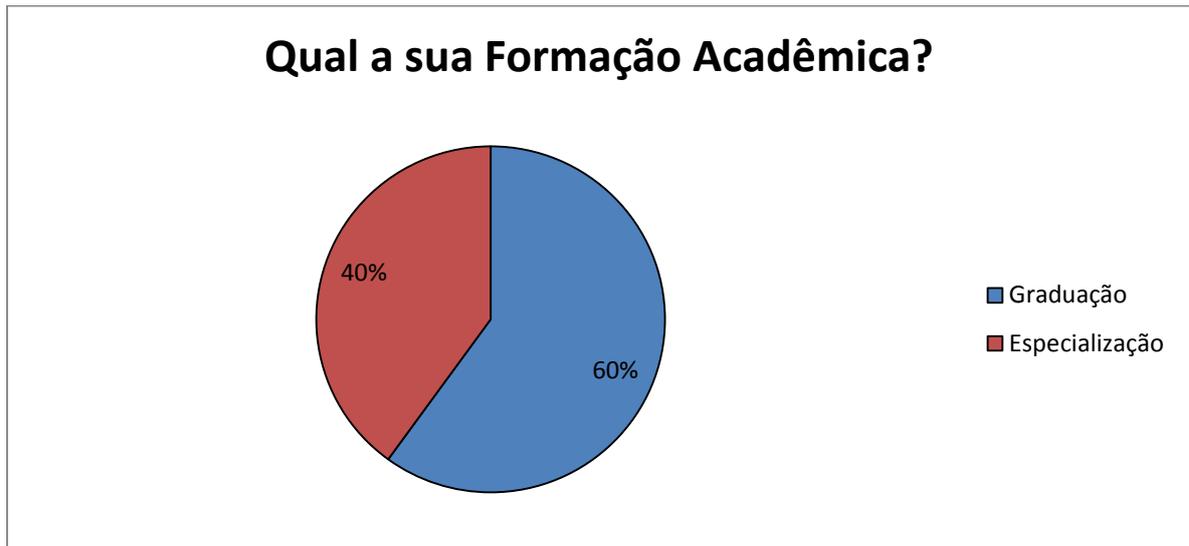
4.6 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO

Em um outro momento foi realizado um questionário, contendo 8 questões com o objetivo de perceber e entender o que os professores, da mesma instituição de ensino, sabem e pensam a respeito da inclusão e o que fazem para que esta aconteça de forma coerente no contexto escolar.

Foram elaboradas questões fechadas e questões abertas, para que o resultado se aproximasse do real e os entrevistados se sentissem à vontade para opinarem e dar sugestões, o que muito contribuiu com as análises das questões fechadas. O questionário foi aplicado na escola durante o planejamento do professor. Não foi obrigatório realizá-lo, quem o respondeu foi por decisão própria. Dentre o quadro dos docentes dessa instituição, alguns têm extensão de carga horária e outros atuam um ou dois dias por semana, portanto dos 16 professores, 10 responderam o questionário.

Desta forma, delineiam-se os resultados e as suas análises.

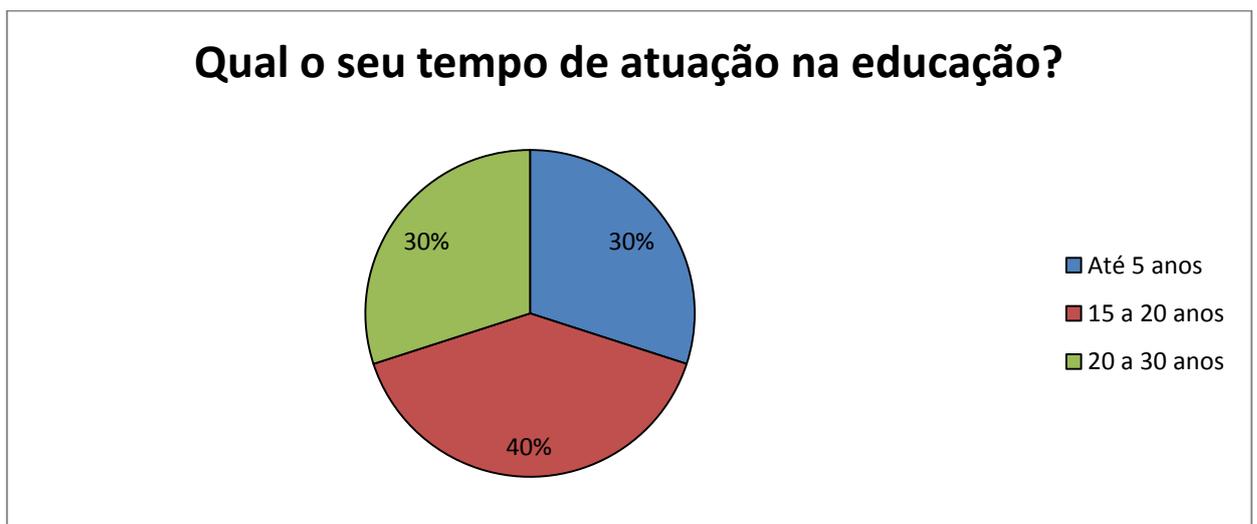
Na questão número 1, foi perguntado aos docentes sobre a sua formação acadêmica. Dos 10 entrevistados, 60% responderam que possuem graduação e 40% possuem especialização.

Gráfico 1: Formação dos Professores

Fonte: da pesquisadora.

O Gráfico 1 retrata um percentual maior para profissionais com formação acadêmica em graduação, o que não condiz com a realidade da instituição pesquisada. Esse resultado demonstra que os docentes equivocaram ou não souberam discernir graduação de especialização.

Na segunda pergunta, Gráfico 2 os profissionais deveriam responder sobre o tempo de atuação que possuem na educação.

Gráfico 2: Tempo de atuação na Educação

Fonte: da pesquisadora.

Os entrevistados responderam: 30% até 5 anos, 40 % entre 15 a 20 anos e 30% entre 20 a 30 anos.

Observamos no Gráfico 2 que os profissionais possuem tempo considerável de atuação no exercício de regência, podendo contribuir com a troca de experiências entre si, buscando realizar um trabalho com mais qualidade, porque supõe que os conhecimentos acumulados contribuam para a melhoria do ensino, o que nem sempre acontece.

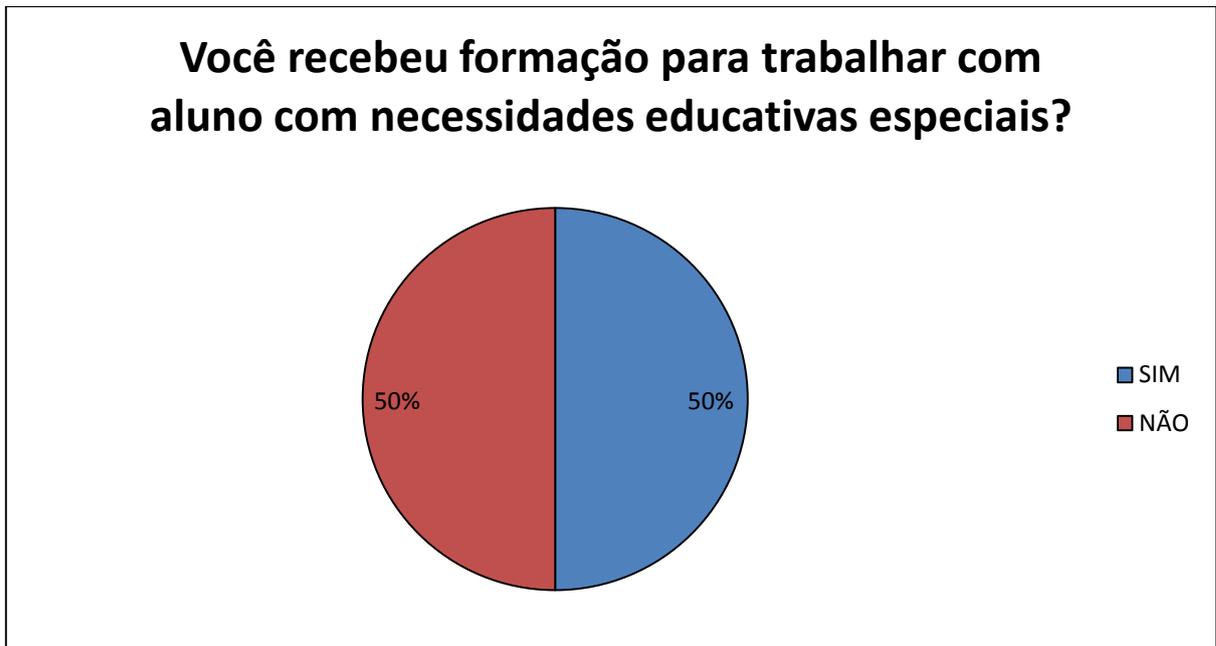
A questão de número 3 perguntou se eles consideram a inclusão importante. O resultado foi unânime, 100% dos entrevistados responderam que consideram a inclusão de suma importância, pois todos nós ganhamos quando respeitamos e convivemos com as diferenças e que esta já se constitui em uma realidade. No objetivo da inclusão, o direito a aprendizagem e o acesso a níveis mais elevados de educação fazem parte do que está posto como igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos.

Perguntados na questão de número 4, se há registros de resultados positivos com a inclusão no contexto escolar.

O resultado obtido foi 100% positivo, demonstrando que, quando conhecemos a necessidade desse aluno incluso e trabalhamos de forma consciente, com comprometimento e profissionalismo, os resultados aparecem.

A questão de número 5 quis saber se eles receberam formação para trabalhar com o aluno com necessidades educativas especiais.

Dos entrevistados, 50% responderam que sim e os outros 50% disseram que não. Consideram fundamental que os profissionais recebam formação continuada específica, para torná-los aptos e conhecedores da temática em foco, possibilitando o desempenho com maior segurança das ações educativas.

Gráfico 3: Formação Especial

Fonte: da pesquisadora.

Nessa linha, Bueno (1999) aponta que a formação para o professor generalista, que aqui chamamos de regente, e para o professor especialista, que denominamos professor de educação especial, precisa ser pensada com base no princípio da Educação para Todos, e que essas formações precisam ampliar o conhecimento das especificidades e se tornar uma prática consistente e constante. Assim,

[...] se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloquem em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação para ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educacionais especiais ou não (BUENO, 1999, p.24).

Concordamos com o referido autor, pois a formação continuada que visa a real inclusão dos alunos público alvo da educação especial precisa ser pensada em uma formação generalista para os professores especialista e vice-versa. A formação continuada de professores é o processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas⁶.

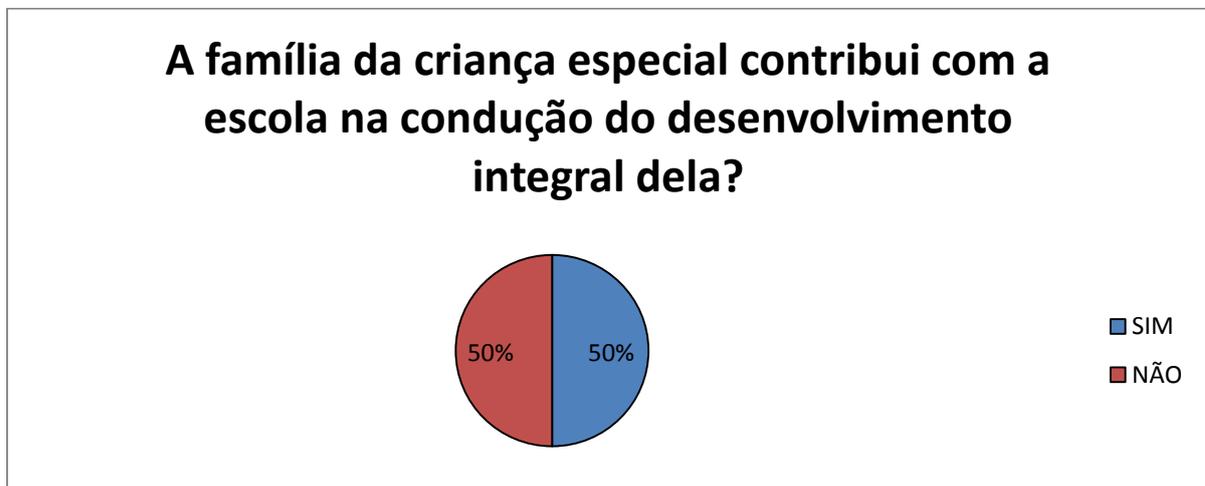
⁶DAVI PAUL AUSUBEL – Nasceu nos Estados Unidos (Nova York) em 1918. Filho de família judaica emigrante da Europa Central. Estudou na Universidade de Nova York. Originou e difundiu a teoria da Aprendizagem Significativa.

Essa necessidade sempre existiu, já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e criar interesse. Formar-se continuamente, tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas.

Compactuamos com Mantoan(2003), quando evidencia que ensinar para a efetiva Inclusão Escolar significa repensar o papel do professor, da escola, das práticas pedagógicas que ainda são utilizadas no dia a dia, e que não mais são condizentes com as propostas vigentes. Portanto, é preciso ressignificar os cursos de formação, inclusive a formação em serviço, para que a escola mude e assuma definitivamente a sua autonomia e responsabilidade, no que diz respeito à Inclusão Escolar.

A sexta questão questiona se a família da criança especial contribui com a escola na condução do desenvolvimento integral dela. Como ela interfere e/ou participa?

Gráfico 4: Contribuição da Família



Fonte: da pesquisadora.

Dentre os entrevistados, 50% responderam sim, que a família comparece a escola, se mostra preocupada, incentiva os filhos e participa da vida escolar deles.

Defendia que de acordo com uma aprendizagem significativa através da recepção, o novo conhecimento é incorporado substantivamente na estrutura cognitiva do aluno. Escreveu vários livros sobre a Psicologia da Educação.

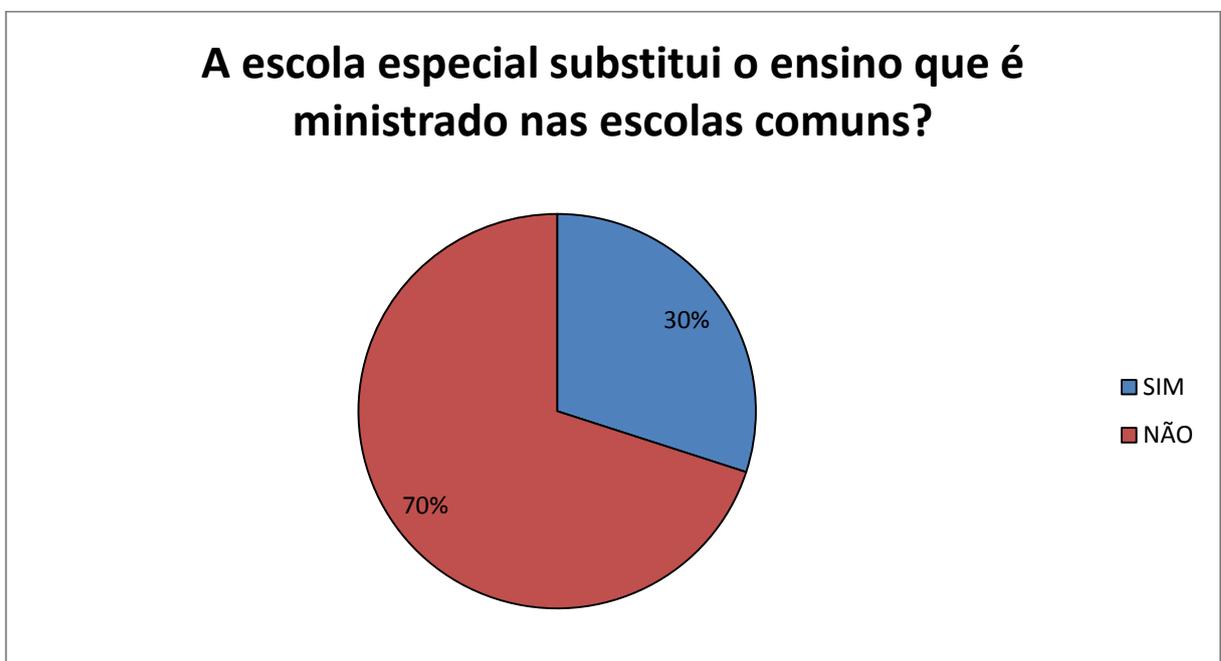
Acompanha o seu desenvolvimento, se faz presente nos eventos escolares, apoia a equipe pedagógica e ajuda os filhos na realização das atividades para casa.

E 50% disse que não, que a família só comparece a escola quando é chamada, e ainda demora muito para atender a solicitação. Quando aparece só fala em bater na criança, falando alto demais e deixando claro que a mesma não a respeita. Quando o aluno falta, não comunica a escola o motivo e não ajuda nas tarefas escolares passadas para casa. Não fazem um acompanhamento relativo à deficiência do filho, ainda que por uma visita, porém, os entrevistados consideram importante a participação da família no processo educativo incluso de seus filhos.

A sétima questão quis saber se a escola especial substitui o ensino que é ministrado nas escolas comuns.

Entre os entrevistados 30% disseram que sim e 70% disseram que não.

Gráfico 5: Referente à Escola Especial



Fonte: da pesquisadora.

Percebemos que a maioria dos profissionais com relação a esse questionamento já tem a clareza que nenhum outro ensino pode substituir a escolarização da criança

especial sobrepondo o ensino regular. Consideram importante o papel da escola especial, porém afirmam que se esses alunos não estivessem frequentando a escola comum, a inclusão não estaria acontecendo.

A questão de número 8 perguntou se eles consideram que o Atendimento Educacional Especializado contribui com a aprendizagem da criança que apresenta necessidades educativas especiais.

Todos os entrevistados (100%) responderam que sim, pois o trabalho do Atendimento Educacional Especializado ajuda a criança na sua evolução social, educativa, contribui com seu aprendizado na sala de aula regular e também com o trabalho do professor regente.

Atualmente o Atendimento Educacional Especializado é previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) para os alunos público alvo da educação especial, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política apresenta novas diretrizes para a educação especial e redefine o papel do atendimento educacional especializado como complementar e não como substituto do ensino comum, conforme já mencionado anteriormente.

Esse atendimento realizado na sala de recursos multifuncionais, apoiam o desenvolvimento do aluno e visa à remoção das barreiras impostas pela deficiência que impedem que esse aluno tenha a mesma oportunidade de aprendizagem que os demais alunos, na medida de suas possibilidades em sala de aula comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho constatamos que foram e ainda são muitos os instrumentos normativos elaborados para dar proteção jurídica à inclusão educacional de alunos com deficiência, no entanto selecionamos os que julgamos pertinentes nesta pesquisa.

Consideramos que o movimento pela inclusão de todos os educandos na escola regular, sem exceção, foi um dos mais significativos do contexto educacional no final do século XX o que provocou avanços extraordinários nessa área. Deu perspectivas concretas de inserção escolar assim como de desenvolvimento social e cognitivo para pessoas com deficiências, forçando a sociedade a enxergar com mais nitidez, essa parcela significativa de cidadãos brasileiros, que se encontrava à margem da escolaridade. A luta pela educação, especificamente, da pessoa com Deficiência Intelectual, foi longa e bastante árdua, como constatamos na literatura que aborda a temática.

Somos seres em constante transformação, educáveis e literalmente em movimentação, sendo assim, como podemos ainda pensar em um processo homogeneizado na educação, pois se pararmos para refletir, a escola é um ambiente onde há vida, e onde existe vida, existem seres pensantes, pulsantes, que (dez) constroem fazendo e vivendo histórias e culturas.

Nesse sentido, os dados obtidos neste estudo nos permitem dizer que o processo de inclusão de um aluno com deficiência intelectual na sala regular é possível, desde que os profissionais da educação se concentrem no ato de ensinar e aprender, valorizando a importância das mediações e interações.

Embora o quantitativo de alunos especiais na escola pesquisada ainda continua expressivo, acreditamos que, para o desenvolvimento da prática pedagógica de qualquer professor, e não apenas do professor do atendimento educacional especializado, é prioritário o conhecimento acerca do desenvolvimento e da aprendizagem humana. A aprendizagem, antes compreendida como um processo

que ocorria de “fora para dentro”, ou seja, por controles ambientais externos, atualmente é entendida como decorrente da ação construída pelo próprio sujeito e a relação indissociável com o meio social.

Desse modo, a prática pedagógica voltada para o aluno que apresenta deficiência intelectual, deve ser desenvolvida considerando o desenvolvimento da espécie humana e a concepção de sujeito ativo na constituição de seu processo de aprendizagem. Além disso, é prioritário conhecer o desenvolvimento intelectual deste aluno, pois seu funcionamento cognitivo apresenta particularidades que podem influenciar na apreensão do conhecimento.

Percebemos nas nossas observações e entrevistas, que ainda persiste um trabalho docente tecido no viés tradicional, embora, contrariamente a essa postura, tenhamos percebido nas professoras um desejo de mudança da prática pedagógica, o que representa uma perspectiva promissora.

Ficou claro que, no tocante a estratégia pedagógica para atendimento à diversidade dos educandos, em particular para favorecer aos alunos com Deficiência Intelectual, urge a modernização do ensino, de modo que os professores aperfeiçoem à sua prática, reestruturando as condições atuais do ensino básico. Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiência aconteceria naturalmente (MANTOAN, 1998).

Estratégias pedagógicas que favoreçam a educação de alunos com deficiência intelectual devem ser pensadas de forma que atendam a todos, que as situações de ensino sejam conduzidas para que os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar.

É no cotidiano escolar que se manifestam as diferenças, realidade na qual poderia haver ações curriculares para um currículo flexível adaptado às necessidades dos alunos com e sem deficiência, em uma prática pedagógica estimulante e atrativa conforme as particularidades de cada criança.

Embora os professores que organizam as atividades e recursos pedagógicos em consonância com os objetivos propostos, apesar do empenho em trabalhar com

atividades diversificadas, estes não privilegiam a mobilização cognitiva e o interesse desses alunos de modo que possa favorecer o avanço conceitual dos mesmos.

Entendemos que os movimentos relacionados às questões do planejamento, da atuação do coordenador pedagógico no suporte da elaboração e adaptação curricular, da formação de professores e da relação entre professores regentes e atendentes educacionais especiais é imprescindível que sejam realizados com comprometimento, visando um trabalho que se efetive com qualidade e propicie ao aluno especial a garantia de seus direitos respeitados e valorizados.

Com o intuito de contribuir para a efetivação das políticas públicas municipais, sugerimos que sejam criadas salas de recursos multifuncionais em todas as instituições escolares que demandar esse serviço, para que o trabalho com esse público seja desenvolvido com mais eficácia.

Acreditamos na irreversibilidade do processo inclusivo desencadeado há algumas décadas e que os obstáculos para a prática pedagógica de alunos com deficiência intelectual estão visíveis e possíveis de serem superados, desde que sejam transformados em desafios para todos os que compõem a escola, o sistema municipal de educação e os que constroem as políticas para a educação inclusiva. Por fim, é importante ressaltar que a apropriação do conhecimento pelo aluno, independente de suas condições orgânicas, é possível desde que o sujeito seja vislumbrado como um ser social, cultural e não apenas um ser biológico.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos Desafios às Possibilidades: A Prática Pedagógica do Professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta Deficiência Intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

BOGDAN, R.; BIRLEN, S. **Características da investigação qualitativa.** IN. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BUENO, José Geraldo Silva. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Piracicaba/SP., V.3, n.5, p.7-25, 1999.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica.** Brasília, 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. MEC. INEP. **LDBEN 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. MEC. SECADI. **Lei Nº 13.005.25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03/10/17.

BRASIL. Lei Nº **10.172**. 09 de janeiro de 2001. **Aprova o plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05/10/17.

COELHO, Ubaldino S. **Memória Histórica de Pinheiros-ES**, Goiânia: Kelps, 2014.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional à Criança Público Alvo da Educação Especial em uma Instituição de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2015.

CONDILLAC, EtienneBonnot. **Tratado das sensações**. São Paulo: Unicamp 1993.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: Acesso em: 11setembro. 2017.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Rei – Revista de educação do IDEAU**. v. 10. n. 22. Jul- dez, 2015. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf acesso em: 10 de janeiro de 2018.

MACHADO, J. B (1944). Ensaio – A motivação para a leitura. Disponível em: <http://alfarrábio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm> – consultado a 17 de janeiro/18.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T. E; Prieto, Rosangela; Arantes, Valéria Amorim. (Org.) **Inclusão Escolar. Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – A pesquis qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004 (CDROM)
MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MESQUITA, Guida. **O Processo de Alfabetização de uma Criança com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2015.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as Salas de Aula Comuns e o Atendimento Educacional Especializado: Possibilidade, Movimentos e Tensões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2013.

SERVILHA, Edinalva de Souza Moraes. **A Educação do Aluno com Deficiência Intelectual na Rede Regular de Ensino do Município de São Paulo: Considerações sobre o processo avaliativo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo. 2014.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PESSOTTI, Isaías, **Deficiência Mental: da superstição à ciência**, São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da USP, 1984.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora?** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

Projeto Político Pedagógico da EMEF “Vila Nova”. Pinheiros/ES, 2017.

REYZÁBAL, M. V., Tenório, P., (1992). *El Aprendizaje Significativo de la Literatura*. Madrid: Editorial La Muralla.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com Deficiência Intelectual: A Aprendizagem e a Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana. São Paulo. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades básicas de aprendizagem**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VELAME, Giovana Aparecida. **Estudantes Público Alvo da Educação Especial na Educação em Tempo Integral**: Um estudo em Vitória – ES. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V- Fundamentos de Defectologia**. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE ATUALIZAÇÃO PARA PESQUISA



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL
 Reconhecido pela Portaria MEC/CNE nº 1.324 de 08/11/2012 publicada no D.O.U. de 09/11/2012

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

São Mateus - ES, 30 de setembro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, **Vaneilde Alves Leite Piculi**, aluno (a), do curso de **Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional** da **Faculdade Vale do Cricaré**, solicita à Secretária Municipal de Educação de Pinheiros-ES, autorização para realizar a pesquisa, com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado.

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

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador




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



Marinete Zamprogno Ziviani
Sec. Munic. de Educação, Esporte
e Turismo

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE ATUALIZAÇÃO PARA PESQUISA



Escola Municipal de Ensino Fundamental
"Vila Nova"
Rua Antônio Fátima, s/n - Bairro São José do Jundiá
Pinheiros-ES - CEP 29880-000
Criada pela Portaria E nº: 1318 de 10/03/80
Transformada pela Portaria E nº 1776 de 30/07/80
Ata de Aprovação: Res. CEE nº 27/86 - de 09/05/86
Convênio de Municipalização nº 180/2005

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Reconhecido pela Portaria MEC/CNE nº 1.324 de 08/11/2012 publicada no D.O.U. de 09/11/2012

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

São Mateus - ES, 30 de setembro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, **Vaneilde Alves Leite Piculi**, aluno (a), do curso de **Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional** da **Faculdade Vale do Cricaré**, solicita ao/a diretor (a) da EMEF Vila Nova, autorização para realizar a pesquisa, com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado.

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

Atenciosamente,

Vaneilde Alves Leite Piculi

Assinatura do Pesquisador



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

Rômulo dos Santos Pinheiro
Rômulo dos Santos Pinheiro
Diretora da EMEF "Vila Nova"
Portaria Nº 072/2017
Autorização CME Nº 68/2017

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA REGULAR

1- Perguntada sobre a formação acadêmica que possui:

() graduada () especialista () mestre

2- Como e quando você começou a trabalhar com criança com deficiência?

3- Como você vê a influência do Atendimento Educacional Especial na aprendizagem dessas crianças?

4- O Atendimento Educacional Especial, ajuda na atuação do professor em sala de aula regular?

() muito () pouco () não ajuda

5- Como funciona seu planejamento para a criança especial? O coordenador pedagógico participa desse momento?

6- Como tem sido seu trabalho pedagógico com essa criança especial?

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

1- Perguntada sobre a formação acadêmica que possui:

() graduada () especialista () mestre

2- Há quantos anos trabalha com crianças que apresentam deficiência?

3-Como é realizada a avaliação do aluno para frequentar a sala de recursos?

4- Que tipo de interação pedagógica existe entre você e a professora do ensino regular?

5- A deficiência de seu (s) aluno (s) apresenta (m) exige adaptações?

() sim () não De que tipo?

.

6- Como você está desenvolvendo o trabalho com a aluna A1?

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**1- Formação acadêmica:**

() graduada () especialista () mestre

2- Tempo de atuação na educação:**3- Tempo de experiência na equipe pedagógica:**

4- Quais mudanças foram necessárias na escola, para iniciar o processo de inclusão?

5 – Como os docentes reagiram a inclusão?

6- Como é realizada a avaliação do aluno para a inclusão?

7- Que apoio você oferece a professora da classe comum, onde há alunos incluídos?

8- O que acontece quando a deficiência que o aluno apresenta exige flexibilizações/adaptações?

9- Se exige, quem as realiza?

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS DEMAIS PROFESSORES**1-FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

() Graduação

() Especialista

() Mestre

2-TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO:

3-VOCÊ CONSIDERA A INCLUSÃO IMPORTANTE:

() Sim () Não

4- HÁ REGISTROS DE RESULTADOS POSITIVOS COM A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR?

() Sim () Não

Justifique: _____

5- VOCÊ RECEBEU FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

() Sim () Não

6- A FAMÍLIA DA CRIANÇA ESPECIAL CONTRIBUI COM A ESCOLA NA CONDUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DELA? COMO ELA INTERFERE E/OU PARTICIPA?

() Sim () Não

Justifique:

7- A ESCOLA ESPECIAL SUBSTITUI O ENSINO QUE É MINISTRADO NAS ESCOLAS COMUNS?

() Sim () Não

8- VOCÊ CONSIDERA QUE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO CONTRIBUI COM A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA QUE APRESENTA NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

() Sim () Não

Comente: _____

APÊNDICE G - PLANO PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - DI - SALA DE AULA REGULAR.

Nome:

Idade:

Ano/série:

TEMAS A SEREM TRABALHADOS:

- Leitura/escrita/interpretação
- Lateralidade
- Percepção visual e auditiva
- Memorização
- Formas geométricas
- Conhecimento numérico, utilização dos números e suas funções
- Socialização.
- Noções temporais/espaciais

1-OBJETIVOS.

- Fazer uso do alfabeto e sua utilização na formação de palavras, frases e textos.
- Potencializar e criar hábitos com o vínculo de leitura e escrita.
- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano.
- Adquirir conceitos básicos, tais como: Organização espacial e temporal; sequenciação; discriminação visual; experiências concretas; noções de correspondência, compreensão da numeração e representação.

2- ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO.

Atendimento:

Coletivo () Individual () () Semana () Horas

Segunda-feira	Terça- feira	Quarta- feira	Quinta- feira	Sexta-feira
---------------	--------------	---------------	---------------	-------------

3-ATIVIDADES PEDAGÓGICAS A SEREM DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE.

- Jogos; cruzadinhas, alfabeto móvel; fichas com nomes, dominós com numerias e nomes; livros de histórias, reconto de histórias; dinâmica; recorte e colagens; atividades que envolvam todos os quesitos das provas operatórias.

4. RECURSOS.

- Histórias; Livros; computador; músicas; Jogos Pedagógicos, Histórias Imagéticas; Cola; Lápis; Borracha; Jogos educativos e de regras; Cd com Brincadeiras pedagógicas, jogos e atividades escritas; objetos variados para agrupamentos, Jornais para recortes e leitura.

5.ADEQUAÇÃO DE MATERIAIS.

Essa adequação será dada de acordo os avanços e necessidade de mudança no plano de atendimento.

6. OUTROS PROFISSIONAIS E/OU INSTITUIÇÕES QUE DEVERÃO SER ENVOLVIDOS.

PSICOPEDAGOGA E PSICÓLOGO

7. RESULTADOS ESPERADOS.

Espera-se que o aluno seja capaz de alcançar os conhecimentos traçados no plano, superando assim, suas defasagens com relação ao aprendizado. Também espera-se que o aluno consiga desenvolver suas habilidades para nivelar sua idade cronológica ao seu aprendizado. Aumentar sua capacidade de produção e criação de elementos significativos para produção do conhecimento

MODELOS DE PLANOS DE AEE PARA ALUNOS DEFICIENTES INTELECTUAIS

Plano do AEE – Atendimento Educacional Especializado – sala de recursos multifuncionais

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

ESCOLA: _____

ALUNO: _____

SÉRIE: _____ Idade: _____ Tipo de Deficiência: DI

Professor (a) da sala de aula regular: _____

Professor especializado: _____

Período do Plano: () Trimestral (x) Semestral () Anual

2. RESUMO DO CASO (Relatar brevemente a vida do aluno; uso de medicações, necessidades do aluno e as principais dificuldades e habilidades, etc.).

3. OBJETIVOS DO PLANO:

4. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO:

- Dias de atendimento:
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos):
- Composição do atendimento: () individual () coletivo
- Outros:

5. ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO AO ALUNO:

- **Para a estimulação do desenvolvimento cognitivo, superação dos níveis do desenvolvimento intelectual e apropriação da leitura e da escrita:**
 - ✓ Cartaz do alfabeto maiúsculo/minúsculo e com as famílias silábicas para exposição na sala;
 - ✓ Apresentação das letras do alfabeto e dos numerais no computador;
 - ✓ Uso de recursos como: dominó de palavras, bingo de sílabas, dominó do alfabeto, quebra – cabeça com as famílias silábicas, jogos de memórias;
 - ✓ Trabalho utilizando jogos de palavras e famílias silábicas;
 - ✓ Uso do software no computador: Ciranda da Inclusão para aprendizagem das famílias silábicas e jogos para fixação das sílabas introduzidas;
 - ✓ Ordenar sílabas para formar palavras;
 - ✓ Manuseio de livros de alfabetização despertando o interesse pela leitura;
 - ✓ Exploração de jornais, revistas e livros;
 - ✓ Relação entre palavras a imagens para que o aluno construa e avance em sua hipótese de escrita partindo do que ela já sabe;
 - ✓ Uso de parlendas em cartazes com exposição de forma contextualizada favorecendo o interesse pela alfabetização e fluindo a aprendizagem do aluno;
 - ✓ Recorte de revistas e colagem de letras do alfabeto/sílabas para confecção de um minilivro de letras e palavras já estudadas;
 - ✓ Uso da escrita espontânea para aquisição do processo da alfabetização;

- ✓ Softwares educativos e ambientes virtuais como páginas da web, blogs, com jogos para desenvolvimento do raciocínio e da cognição, como por exemplo: o jogo das letras, disponível no site: www.smartkids.com.br, no qual deverá entrar na opção “jogos” e escolher a opção “alfabeto”. Depois selecione “alfabeto em português I” e por último, “jogar”. Este jogo visa incentivar a habilidade motora da aluna no uso do mouse e a interação com as demais crianças, além da aprendizagem do alfabeto.
- ✓ Trabalho de grupo, duplas de alunos para promoção da aprendizagem colaborativa;
- ✓ Trabalho com músicas e cantigas contextualizando as palavras, frases, interpretação do texto facilitando a aprendizagem da escrita e da leitura;
- ✓ Folhas xerocadas com ditado mudo e atividades da letra inicial de cada figura;
- ✓ Atividades da caça-palavras/sílabas já aprendidas anteriormente.
- ✓ Trabalho com jogos recreativos, lúdicos e educativos no computador.

- **Para a apropriação dos conceitos matemáticos:**

- ✓ Uso de jogos lúdicos no computador e da sala de recursos para aprendizagem dos números;
- ✓ Uso do cartaz do valor do lugar para aprendizagem das ordens e das classes.
- ✓ Uso materiais concretos, para desenvolver o raciocínio lógico-matemático, como: material dourado, blocos lógicos, Tangram, bingo de quantidades e operações;
- ✓ Atividades de correspondência biunívoca para apropriação da noção de quantidades.

- **Para a utilização do trabalho colaborativo junto ao professor:**

- ✓ Visitar a sala regular na qual a aluna está inserida para diagnosticar e listar quais as potencialidades e necessidades educacionais específicas dele, para posteriormente traçar estratégias e ações de atendimento na sala regular e eventualmente conforme necessidade específica na SRM.
- ✓ Preparar atividades para o professor de Matemática e de Língua Portuguesa para o professor ministrar na sala de aula.

- **Para o trabalho de articulação com a família da aluna:**

- ✓ Conhecer a realidade do aluno dentro e fora da escola com reuniões bimestrais dos pais dentro da escola;
- ✓ Trabalho colaborativo com a família para juntos buscar parcerias e assim melhorar a aprendizagem;

6. Seleção de materiais a serem produzidos para os alunos:

- ✓ Alfabeto móvel e jogos educativos;
- ✓ Jogos pedagógicos em CD e DVD;
- ✓ CD de música variada.
- ✓ CDs, DVD, livros, jornais, revistas, tipos e gêneros textuais, papel em geral para cartazes,

7. Adequações de materiais:

- ✓ Não precisa de nenhum material para ser adequado, a não serem as provas escritas que devem ser flexibilizadas de acordo com o grau do desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da aluna.

8. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:

- ✓ Confecção de uma prancha temática com os números com sua respectiva quantidade;
- ✓ Atividades que podem ser adequadas às necessidades da aluna: Caça-palavras, sequência de fatos, atividades de ligar, cruzadinhas, jogo dos sete erros.
- ✓ Fono na escola (programas e jogos)
- ✓ Download de jogos interativos:
www.educaçãoadventista.org.br
www.smartkids.com.br
www.escolagames.com.br

9. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:

- **Família:** maior participação na escola para relatar fatos de interesse, necessidades da aluna, seus desafios enfrentados em casa, e ajudar na sua disciplina.
- **Equipe pedagógica:** Trabalho conjunto com o professor do AEE e professores da sala de aula oferecendo sugestões de atividades, metodologia variadas, estratégias contextualizadas. Participação da equipe escolar com preparação para melhor apoio à aluna;
- **Professores da sala de aula regular:** Planejamentos entre o professor do AEE e professor da sala regular para traçar estratégias para atendimento das necessidades da aluna.

10. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

- **Professores da sala de aula:** (X): deve receber orientação sobre a utilização de jogos e recursos de didáticos diversos, além das ferramentas do computador; deve ainda receber orientações sobre práticas metodológicas e estratégias cognitivas visando superação dos estágios ainda não alcançados e promoção do rendimento escolar da aluna.
- **Professor de Educação Física:** (X): orientações para dar jogos recreativos e educativos para ajudar a aluna a desenvolver o raciocínio lógico – matemático e aquisição da escrita. Exemplos de jogos: a.“Bumerangue” que visa aprimorar a coordenação motora, ampliar o equilíbrio e estimular a concentração; b.“Caça ao tesouro” que visa estimular o trabalho em equipe, a atenção visual e a localização espacial; Jogo: c.“Bola do alfabeto” que visa memorizar as letras do alfabeto, estimular a coordenação visomotora e desenvolver a habilidade do arremesso.
- **Colegas de Turma:** (X) devem ser sensibilizados e estimulados para fazer um trabalho colaborativo para ajudar a aluna nas tarefas escolares, nas tarefas que exige um grande percentual de abstração.
- **Diretor escolar** (X): aquisição de materiais pedagógicos para as salas de aula; e incentivo a família da aluna para uma maior participação maior da vida escolar da aluna.
- **Equipe pedagógica** (X): Trabalho conjunto com o professor do AEE e professora da sala de aula oferecendo sugestões de atividades, metodologia variadas, estratégias contextualizadas.

11. AVALIAÇÃO:**11.1. Formas de Registro**

O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução de forma contínua.

O crescimento e avanço do aluno serão acompanhados pelas professoras da sala de aula regular e do AEE através do uso das Fichas Descritivas e portfólios com anotações.

O registro dos avanços será feito visando o seu crescimento em relação ao processo da leitura, da escrita e do conhecimento matemático.

Será realizada diariamente por meio de observação, envolvimento e participação da aluna nas atividades oferecidas e mudanças de comportamento e atitudes principalmente no que se refere ao seu desempenho escolar.

11.2. Resultados Obtidos:

- ✓ Espera-se que o educando tenha melhor rendimento escolar, domine o processo da escrita e aproprie da leitura, do código alfabético;
- ✓ Adquirir competências e habilidades para o crescimento pessoal, social, educacional;
- ✓ Desenvolva seu processo de cognição, de memorização e atinja a alfabetização de maneira coerente e estruturada para tornar-se uma cidadã independente em sua vida futura.

12. Reestruturação do Plano

Será reformulado se os objetivos não forem atendidos às necessidades do aluno

ASSINATURA DO PROFESSOR DO AEE

ASSINATURA DO PEDAGOGO