FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA

AURICÉLIA DA COSTA LIMA
BENEDITA DA COSTA OLIVEIRA
FRANCISCO FLÁVIO COSTA LIMA
MARGARIDA NOÉLIA DA COSTA LIMA

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: entre o dito e o feito

Chapadinha
2014

AURICÉLIA DA COSTA LIMA
BENEDITA DA COSTA OLIVEIRA
FRANCISCO FLÁVIO COSTA LIMA
MARGARIDA NOÉLIA DA COSTA LIMA

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: entre o dito e o feito

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para a obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Esp. Nívia Maria Silva Bastos

Chapadinha
2014

AURICÉLIA DA COSTA LIMA
BENEDITA DA COSTA OLIVEIRA
FRANCISCO FLÁVIO COSTA LIMA
MARGARIDA NOÉLIA DA COSTA LIMA

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: entre o dito e o feito

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para a obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Nívia Maria Silva Bastos (Orientadora)
Especialista em Docência do Ensino Superior
Faculdade do Baixo Parnaíba

_____

Neldan Rocha de Araújo
Mestrado em Desenvolvimento Humano
Faculdade do Baixo Parnaíba

_____

Silvana da Silva Cardoso
Especialista em Gerência de Recursos Humanos
Faculdade do Baixo Parnaíba

A Deus, que nos ajudou a superar os obstáculos permitindo que chegássemos até aqui e nos concedeu uma família maravilhosa que esteve sempre ao nosso lado.

A todos os professores que contribuíram para a nossa formação.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus por ter nos dado a capacidade de escrevermos esta monografia e por estar sempre ao nosso lado.

Aos nossos familiares, pais, esposo (a), irmãos e filhos que nos ajudaram, apoiaram durante todo o curso e, principalmente, nos momentos de ausência nos compreenderam.

À Professora e orientadora Nívia Maria Silva Bastos que nos ajudou e auxiliou de forma compreensiva.

À Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), na pessoa da Profª. Ms. Raimunda Nonata Fortes Braga e a Secretaria Municipal de Educação de Buriti na pessoa do Senhor José Romildo de Queiroz Ataíde Júnior que nos proporcionou esta oportunidade ao trazer o Curso de Pedagogia para nossa cidade.

A todos os professores que nos ajudaram a construir os conhecimentos necessários para exercermos a Pedagogia com responsabilidade.

À coordenação do Curso de Pedagogia, na pessoa da Profª. Ms. Cleane de Jesus Costa Barradas que, desde o início, nos auxiliou e compreendeu nossas dificuldades.

Agradecemos a todos, de modo geral, que contribuíram para a realização do término do curso, sobretudo, aos sujeitos da pesquisa sem os quais não seria possível este estudo.

Obrigado (a) Senhor Deus por tudo!

“Para aprender, preciso de liberdade. Para ser livre, preciso poder sonhar. Para sonhar, preciso crer no impossível. Para acreditar, preciso enxergar portas. Para passar, preciso sair de mim. Para me transportar, preciso ir com firmeza. Para me afirmar, preciso de alguém me ouvindo. Para me ouvir, preciso poder dizer. Para dizer, preciso de autonomia. Para aprender...”

Moacir Alves Carneiro

RESUMO

A inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino tem sido um grande desafio para as escolas e principalmente para o professor. Trabalhar com uma pedagogia inclusiva, garantindo educação igualitária, construção de saberes e recursos necessários para atender as diferentes necessidades do indivíduo, não tem sido fácil, mesmo para as escolas que se dizem inclusivas. Nesta perspectiva, este estudo objetiva compreender como ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no sistema regular de ensino de uma escola pública no município de Buriti, estado do Maranhão. A pesquisa tem natureza qualitativa, realizada por meio de estudo bibliográfico e pesquisa de campo. A fundamentação teórica teve como base os estudos de Mazzotta (2011), Mantoan e Prieto (2006), Urbaneck e Ross (2011), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96. Apresenta pesquisa de campo realizada na escola pública municipal Unidade Integrada Dom Heytor que atende alunos com deficiência intelectual e tem como meta integrá-los ao ensino regular. A coleta de dados compreende a aplicação de um questionário com nove questões abertas para a gestora escolar, nove para os professores e dez para as mães dos alunos com deficiência intelectual. Os resultados apontam que a inclusão do deficiente intelectual ainda não existe, de fato, na escola pesquisada, pois, tanto para o gestor como os professores participantes afirmaram não se sentirem aptos para atenderem a este público.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiente Intelectual. Professores. Escola.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in regular schools has been a major challenge for schools and especially for the teacher. Working with an inclusive pedagogy, ensuring equal education, construction of knowledge and resources needed to meet the different needs of the individual, has not been easy, even for schools that say they are inclusive. In this perspective, this study aims to understand how the process of inclusion of students with intellectual disabilities in mainstream education at a public school in the city of Buriti, Maranhão state occurs. The research is qualitative in nature, carried out by means of literature research and field research. The theoretical framework was based on studies of Mazzotta (2011), Mantoan and Prieto (2006), Urbaneck and Ross (2011), the World Declaration on Education for All (1990), Salamanca Statement (1994), Federal Constitution of 1988 and the Law of Directives and Bases of National Education - LDB No. 9394/96. Presents field research conducted in the public school Heytor Sun Integrated Unit that serves students with intellectual disabilities and aims to integrate them into mainstream education. Data collection comprises the application of a questionnaire with nine questions open for school management, teachers and nine to ten to mothers of students with intellectual disabilities. The results show that the inclusion of intellectual disabled does not exist, in fact, the school searched, because for both the manager and the participating teachers said they did not feel able to meet this audience.

Keywords: Inclusion. Intellectual Disability. Teachers. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

p.
Quadro 1 - Etiologia da deficiência intelectual 34
Quadro 2 - Perfil dos Professores 50

LISTA DE SIGLAS

AACD	-	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
APAE	-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	-	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	-	Centro de Apoio e Desenvolvimento Médico
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNESP	-	Centro Nacional de Educação Especial
DI	-	Deficiência Intelectual
DM	-	Deficiência Mental
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	-	Instituto Benjamin Constant
IESP	-	Instituto Educacional São Paulo
INES	-	Instituto Nacional de Educação do Surdo
INSS	-	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	-	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	-	Necessidade Educacional Especial
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PDE	-	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNAIC	-	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNES	-	Política Nacional de Educação para o Surdo
PNIPD	-	Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
QI	-	Quociente Intelectual
SEESP	-	Secretaria de Educação Especial

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TA - Tecnologia Assistiva

TGDs - Transtornos Globais de Desenvolvimento

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

p.

1 INTRODUÇÃO.....12

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 15

2.1 A educação especial no Brasil.....16

2.2 A educação especial e a legislação educacional 22

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....29

4 DEFICIENTE INTELECTUAL.....33

4.1 A inclusão do deficiente intelectual 36

5 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENTRE O DITO E FEITO 41

5.1 Metodologia da pesquisa.....43

5.2 Caracterização da escola campo 45

5.3 Resultados e discusão da pesquisa.....47

6 CONCLUSÃO 59

REFERÊNCIAS.....61

APÊNDICES.....64

1 INTRODUÇÃO

Historicamente as pessoas com deficiência foram marcadas pela segregação e tratadas como seres desumanos, vivendo no isolamento. Em tempos mais recentes, ainda existem preconceitos com as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, assim como pela cor, raça e outros fatores, porém, acontece de forma mais isolada.

A presença deste público e o atendimento às pessoas com deficiência vêm se modificando progressivamente, resultado de lutas e de movimentos inclusivos. A prática da inclusão vem ocupando cada vez mais, os espaços sociais, como as escolas, trabalhos e outros ambientes que hoje permitem que as pessoas com necessidades especiais adquiram novos saberes e enfrentem diferentes situações.

No século XX, surgiu um novo paradigma em defesa da inclusão das crianças nas salas comuns, possibilitando assim, a inclusão de modo geral e principalmente nas instituições de ensino. Tais instituições deveriam estar preparadas em sua estrutura física, curricular e pedagógica.

Ressalta-se ainda, que a inclusão deve se efetivar não apenas nas instituições de ensino, mas na interação socioafetiva e nos demais aspectos como um todo, garantindo assim, uma construção de saberes com recursos necessários para atender as necessidades de cada indivíduo.

O processo inclusivo e a busca por mudanças pela melhoria de uma sociedade mais igualitária, veio por meio de leis e decretos, dentre eles, destacam-se: a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Política Nacional de Educação Especial, a Convenção da Guatemala de 1999, entre outros que contribuíram significativamente para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dentre as instituições, a escola do ensino regular, vem sendo desafiada para fazer valer os direitos dessas pessoas baseada na concepção lógica daquilo que se aprende na escola e o que é ensinado pelo professor.

Entende-se que a escola desde a sua estrutura física até o núcleo interno precisa estar preparada para receber as crianças e sua singularidade, para que a criança ao adentrar à escola sinta prazer, alegria, para aprender a socializar-se e desenvolver-se fisicamente e psicologicamente. Portanto, para a inclusão do aluno

com deficiência é necessário um espaço de acessibilidade, que possa garantir o direito de entrada, permanência, aprendizagem e de socialização destes com os demais.

Nesta perspectiva, Urbanek e Ross (2011) afirmam que o professor pesquisador desafia os alunos a formular métodos, organizar experiências, compreender o sentido e o significado do que aprende, elementos imprescindíveis para uma educação inclusiva, assim como, proporcionar ferramentas e recursos educativos necessários para aqueles que têm necessidades diferentes da média.

Deste modo, aos alunos que sofrem de algum tipo de incapacidade, por lei, é garantido o acesso à formação, permanência na escola e o direito de fluírem de modo a serem inseridos desde a infância até a vida adulta com maior facilidade e desempenho. A escola deve contribuir para que seus alunos venham tornar-se adultos independentes e acolher as diversidades.

É importante destacar que as pessoas com necessidades educativas especiais convivam com as diversidades nas instituições educativas. Nesse sentido, durante o estudo da disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva, no curso de Pedagogia da FAP, o interesse em saber como ocorre o processo de inclusão desses alunos propiciou a busca de conhecimento para desenvolver um trabalho pedagógico adequado voltado para os alunos com necessidades especiais, principalmente, àqueles com deficiência intelectual.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa monográfica para conhecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola Unidade Integrada Dom Heytor[1] pertencente à rede municipal da cidade de Buriti-MA. Para tanto realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo, de abordagem qualitativa. A primeira baseada em análise e estudos sobre o tema e a segunda, na aplicação de questionários com questões abertas, direcionados à gestora escolar, aos professores e às mães dos alunos.

Quanto à estrutura, o trabalho foi dividido em capítulos, sendo o primeiro, este, de caráter introdutório; no segundo capítulo, apresenta-se o contexto histórico da educação especial o qual retrata as formas de convivências e tratamento das pessoas com deficiência e as conquistas de instituições voltadas para este público. Neste mesmo capítulo, foram discutidas questões relacionadas à educação especial

[1] Nome fictício utilizado com o propósito de assegurar o anonimato e proteger a identidade dos sujeitos pesquisados.

no Brasil, destacando o surgimento das políticas públicas voltadas para a educação especial.

O terceiro capítulo, abordou leis, decretos e resoluções voltados para a conquista da educação especial e movimentos inclusivos. O quarto capítulo, fez algumas considerações sobre o deficiente intelectual e apresentou uma definição sobre o significado do termo deficiente mental de acordo com o Minidicionário Houaiss (2004).

O quinto capítulo, abordou os resultados acerca da inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino de Buriti-MA. O sexto e último capítulo, sintetizou os resultados da pesquisa e apontou algumas sugestões de intervenção para minimizar os problemas encontrados.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A sociedade ainda carrega o preconceito de cor, raça, e principalmente, o preconceito de ver ou conviver com as pessoas com deficiência. Ao longo da história, acreditando que as deficiências seriam doenças, as famílias terminavam isolando, segregando-as da humanidade e do convívio social.

Algumas famílias tinham acesso às casas de abrigo, para onde destinavam seus filhos, que viviam de forma isolada, sendo ofertado apenas uma assistência humanitária. Já aquelas famílias que não podiam levar seus filhos para os abrigos terminavam isolando-os em casa e excluindo-os do convívio social.

Referindo-se a tal problemática, Antunes (2008, p. 15) destaca: “a exclusão, que aos olhos de hoje tanto revolta, não era encarada como discriminação e, portanto, era abertamente admitida.” De acordo com Passos et al. (2011), tanto o povo hebreu como os espartanos tinham muito preconceito com as pessoas com deficiência.

> O povo hebreu não aceitava a presença de pessoas com qualquer tipo de deficiência nas sinagogas nem permitiam que essas pessoas recebessem comunhão. Os espartanos da antiga Roma tinham o direito garantido pela lei das XII Tábuas a rejeitar ou matar os filhos com deficiências. (PASSOS et al., 2011, p. 10).

Na Idade Média a igreja aparece em alta, pregava o homem sendo imagem e semelhança de Deus, crendo que as crianças que nasciam imperfeitas não podiam ser filhos de Deus, eram consideradas pecadoras ou imorais. Portanto, todas as crianças que nasciam com má formação eram isoladas da sociedade e consideradas loucas ou doentes (PASSOS et al., 2011).

Diante dos preconceitos existentes não só pela sociedade, como também pelos próprios familiares, as casas de abrigos ofertavam apenas assistência humanitária, essas pessoas tidas como anormais não tinham acesso a nenhuma educação.

Com o surgimento dos movimentos culturais e intelectuais a visão assistencialista perde espaço e inicia uma nova fase que é a de integração social. Nessa época, os movimentos intelectuais estimulavam a ciência a pesquisar as possíveis causas das deficiências na humanidade. Neste mesmo período, já se buscava uma legislação capaz de amparar e olhar para essas pessoas que sentiam

suas necessidades e não eram aceitas em nenhum ambiente (PASSOS et al., 2011).

No final do século XVIII, o filósofo John Locke e Jean Jacques Rousseau contribuíram de forma significativa para um enfoque educacional, baseado na formação do individuo, sem nenhuma pretensão de formação acadêmica, mas reconhecendo essas pessoas como um ser que deve ser integrado na sociedade (PASSOS et al., 2011).

Neste período já se falava em movimentos integradores, que lutavam para a inserção da pessoa com deficiência, no mundo do trabalho, mas continuavam sendo excluídas por causa da produção que era inferior àquelas que não tinham nenhuma deficiência (GONÇALVES, 2010).

Já no século XX, houve um movimento denominado escolanovista, no qual surgiram educadores que iniciaram estudos e criaram métodos de aprendizagem com a finalidade de ensinar e ajudar na potencialidade da criança. Esses educadores contribuíram positivamente para o avanço educacional especializado e para o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais (GONÇALVES, 2010).

Nesse contexto, Montessori trouxe contribuições significativas para a educação especial quando defendeu um ensino resultante de ações diretas pela utilização de materiais pedagógicos simples. Apesar desse movimento ter iniciado o avanço educacional especializado, eles buscavam enquadrar as crianças com deficiência em instituições especializadas (GONÇALVES, 2010).

2.1 A educação especial no Brasil

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil teve início no século XIX, a partir dos trabalhos dedicados a esse público. Tal inspiração surgiu de experiências europeias, norte-americanas e alguns brasileiros dispostos e com muito entusiasmo que organizaram e implantaram ações privadas e isoladas para atender pessoas com deficiência físicas, mentais e sensoriais.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 27), “a educação especial passou a ser um dos componentes do nosso sistema educacional após uma década, que de

fato ocorreu no final dos anos 1950 para o início da década de 1960 do século XX, assim, denominado de educação dos excepcionais.”

Com a evolução da educação especial no Brasil foram destacados dois períodos importantes marcados pela natureza e abrangência das ações desligadas para a educação dos “portadores de deficiência.” O primeiro período aconteceu no ano de 1854 a 1956 quando ocorreram as iniciativas oficiais e particulares isoladas.

Segundo Mazzotta (2011, p. 28, grifo do autor):

> O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de 1950 do século XIX. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência nesse sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*.

A origem desse Instituto foi em favor da filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, educada por um cego brasileiro por nome José Álvares de Azevedo, que estudou seis anos no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris fundado no século XVIII, por Valentin Haüy (1439).

José Álvares de Azevedo teve bastante sucesso com a educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. Xavier Sigaud, médico da família imperial e isso despertou o interesse de Couto Ferraz, ministro do império.

O ministro conheceu este jovem cego e o apresentou para o Imperador D. Pedro II. A partir de então, D. Pedro II despertou o interesse em educar os cegos brasileiros e criou um instituto para este fim. O instituto foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854. O estabelecimento de ensino denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi gerido pelo Sr. Dr. Xavier Sigaud, instituição hoje chamada, Instituto Benjamin Constant. Como descrito por Mazzotta (2011, p. 28 e 29, grifo do autor):

> Em 17 de maio de 1890, portanto, já no governo republicano o chefe do governo provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos Benjamin Constant Botelho de Magalhães, assinaram o decreto n. 408, mudando o nome do instituto para *Instituto Nacional dos Cegos* e aprovando seu regulamento. Mais tarde em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto n. 1.320, a escola passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant (IBC),* em homenagem ao seu ilustre e atualmente ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Três anos mais tarde, após a fundação, D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro, através da Lei nº 839, de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Graças aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão que chegaram ao Rio de Janeiro no final do século XIX ano de 1855.

Hüet tinha planos para instalar uma escola de “surdos-mudos” no Brasil. Com o aval do Imperador brasileiro conseguiu abrir a escola começando a ministrar aulas com dois alunos. Em 1856, o prédio da escola foi ocupado originando o Instituto dos Surdos-Mudos. Nos marcos políticos-legais da educação especial destaca-se:

> 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. (BRASIL, 2010, p. 10).

A criação dessas duas instituições de ensino teve grande repercussão para o atendimento às pessoas com deficiência, favorecendo as discussões e conscientização sobre a educação em favor das PNEs.

Vale ressaltar que a escola caracterizou-se como um estabelecimento de ensino aplicado para o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos na idade de 7 e 14 anos. Tempos depois, foram instaladas oficinas de aprendizagens, conforme, exemplifica Mazzotta (2011, p. 30): “Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.”

Assim, as crianças não tinham acesso a uma educação de qualidade, mas, a uma educação técnica que fazia com que tivessem uma ocupação para não dizer que estavam fora da escola, ou seja, não recebiam nenhuma educação.

Acrescenta-se, ainda, que foram criadas ações para atendimento aos deficientes, conhecido como atendimento pedagógico ou médico-pedagógico.

Em 1874, foi criado um hospital no estado da Bahia, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira, para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Após treze anos, em 1887, foi fundado um hospital no estado do Rio de Janeiro para o atendimento de pessoas com deficiência física e intelectual (BRASIL, 2010).

Gonçalves (2010) citando Gilberta Jannuzzi identifica o início da história da educação especial no Brasil e cita duas vertentes denominadas pela autora como: a médica-pedagógica e a psicopedagógica.

> A Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico,

> mas, enfatiza os princípios psicológicos [...]. (JANNUZZI, 1992 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 94).

Percebe-se que nem todas as pessoas com deficiência tinham o mesmo acesso, em especial as de casos graves, estas eram escondidas e excluídas da sociedade.

No início do século XX, surgem trabalhos científicos e técnicos voltados para pessoas com necessidades educacionais especiais. Os médicos foram os primeiros a se interessar pelas situações, estudando casos mais graves e criando instituições de sanatórios psiquiátricos.

Um dos trabalhos científicos de destaque foi do Dr. Carlos Eiras que apresentou sua monografia o com o título *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas.* Este trabalho foi apresentado em um Congresso nomeado 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2011).

Os institutos para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais foram se ampliando, de modo que, no século XX, foram criados institutos para *deficientes visuais* como o Instituto Benjamin Constant, acima mencionado, Instituto de Cegos Padre Chico e a Fundação para o Cego no Brasil.

Para atendimento a deficientes auditivos: Instituto Santa Terezinha, Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau Hellen Keller e Instituto Educacional São Paulo (IESP); Atendimento a deficientes físicos: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar - Escola São Francisco e Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD); Atendimento a deficientes mentais: Instituto Pestalozzi de Canoas, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro e APAE de São Paulo. Enfim, todos estes estabelecimentos de ensino foram criados para atender as necessidades de cada indivíduo considerando suas peculiaridades (BRASIL, 2010).

Miranda (2003, p. 4) citando Jannuzzi (1992) mostra que a defesa da educação dos deficientes mentais visava economia para os cofres públicos, pois assim evitaria a segregação destes em manicômios, asilos ou penitenciárias. O atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam alguma deficiência só foi assumido pelo governo federal, por volta do ano de 1957, com campanhas para este fim.

A primeira campanha a ser realizada era voltada para os deficientes auditivos, nomeada “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.” Tinha o objetivo de promover ações necessárias para dá assistência aos brasileiros. Logo após, foi lançada a campanha para deficientes visuais por nome “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão” no ano de 1958.

Após dois anos, foi criada e realizada a campanha para deficientes mentais “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). Essa campanha visava promover em todo país a educação, o treinamento, a reabilitação da melhoria de condições físicas, psíquicas e sociais das crianças com retardo mental de qualquer idade ou sexo (MAZZOTTA, 2011).

Ao passo que essas campanhas e discussões aumentaram, ampliaram-se também, as classes especiais principalmente para deficientes mentais nas escolas regulares públicas. Os anos 60 foi uma década de muita expansão de escolas de ensino especial nunca visto no país.

Na década de 70, ainda continuavam as discussões sobre a integração das pessoas com deficiência mental nos países desenvolvidos. No Brasil, surge o termo planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Como afirma Mazzotta (2011, p. 59): “O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, do presidente Emilio Garrastazu Médici, em três de julho de 1973, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais.”

Deste modo, observa-se que a integração nos anos 80, teve maior impulso no mundo com reflexos dos movimentos de lutas pelos direitos dos deficientes. De acordo com Miranda (2003), no Brasil, essa década representou também, um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada.

A Constituição de 1988 em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, pode-se dizer que ficou assegurado pela Constituição de 1988 o direito de todos à educação, garantindo o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nessa direção, Miranda (2003) citando Bueno (1994) afirma: “É mínimo o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência mental, com o agravante de esse acesso servir mais à legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.” (BUENO, 1994 *apud* MIRANDA, 2003, p. 5).

Acrescenta-se ainda, que na década de 90, o CENESP foi transformado em um órgão nomeado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), continuando com a mesma competência e estrutura do CENESP sendo eliminado somente o Conselho Consultivo.

Em dezembro de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que reforça a obrigação de promover a educação para as pessoas com deficiência, isso trouxe grandes avanços e melhorias para educação infantil, como descrito pela LDB/96 em seu capitulo V, Artigo 58:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> 1° Haverá quando necessário serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
> 2º o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou sérvios especializados, sempre que, em função das condições especificas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> 3º a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRANDÃO, 2010, p. 134).

Entretanto, ressalta-se que os serviços especializados e o atendimento a pessoas com deficiência são uma utopia, pois existe uma carência de professores com formação especifica nessa área e também de recursos pedagógicos para atender a essa clientela.

Existe um grande avanço na luta pela integração social da pessoa com necessidade especial, em contraste aos tempos de segregação. Em adição, na década de 90, no Brasil foi gerado grandes discussões chegando a uma determinada conclusão no que diz respeito à inclusão escolar.

Complementando o exposto, Miranda (2003, p. 16) destaca:

> A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia

> de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

O que se observa é que existe uma preocupação por parte de estudiosos, pesquisadores, pais e professores na área da educação especial, em como transformar esse sistema educacional em um sistema educacional inclusivo, porém esse processo ainda caminha em passos lentos.

2.2 A educação especial e a legislação educacional

Na história da humanidade a escola se caracterizou pela visão de que a educação é o principal alicerce da vida social. Na sociedade, as políticas sociais estão cada vez mais ligadas ao desenvolvimento da cidadania, à garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana e ao processo de educação. O princípio fundamental da educação está na capacidade de crescimento do ser humano.

Diante disso, vive-se um momento histórico e democrático de valorização da igualdade dos direitos humanos. Vários grupos sociais lutaram e continuam lutando pelo direito de inclusão na sociedade e as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), também lutam por seus direitos.

De acordo com Antunes (2008, p. 15), “antes do século XX o sistema educacional brasileiro ignorava os portadores de necessidades especiais.” Um longo caminho foi percorrido para que a sociedade pudesse desfrutar dos direitos de igualdade.

No ano de 1960 aumentou o número de escolas especiais, resultado do crescimento significativo das instituições privadas sem fins lucrativos, uma vez que o Estado era isento de assumir o compromisso com a educação para as pessoas com deficiência. Nesse período, houve uma busca constante pelos direitos, pela igualdade de condições, acesso e permanência nas escolas da rede regular de ensino.

O exposto permite o entendimento de que para compreender esse processo de busca pelos direitos da pessoa com necessidades especiais no âmbito educacional é preciso reconhecer o avanço da legislação frente às mudanças no contexto histórico da educação especial começando com a LDB, Lei n° 4.024/61 que

aponta o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente no sistema geral de ensino (BRASIL, 2010).

Quando criada em 1961 a LDB era vista como um grande avanço na sociedade. Uma década depois ocorre uma reformulação surgindo a Lei n° 5.692/71. Entretanto, considerando a quantidade de anos, observa-se que não houve tanto avanço de uma lei para outra, pois continuou com um sistema assistencialista (BRASIL, 2010).

Sobre a matrícula no ensino público, a Lei 5.692/71, em seu artigo 9° assegurava:

> Os alunos que apresentarem as deficiências físicas ou mentas, os que se encontram com atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas afixadas pelos competentes conselhos de educação. (BRASIL, 2010, p. 11).

Em 1973 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial no Brasil (CENESP) responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência a às pessoas superdotadas, entretanto, ainda configuradas por campanhas assistencialistas e iniciativas voltadas para o Estado (BRASIL, 2010).

Nesse período, não havia uma política pública para a universalização de direitos à educação de alunos com deficiência. Apesar do acesso ao ensino regular, para os alunos superdotados não é organizado um sistema de ensino que atenda às necessidades destes, considerando a aprendizagem de cada um.

No ano de 1988, a Constituição Federal trouxe alguns artigos voltados à promoção da educação para todos, a começar pelo artigo 3°, inciso IV que trata do desenvolvimento do indivíduo sem discriminação, no qual um dos seus objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, deixando claro o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo sem discriminação” (BRASIL, 2005, p. 8).

A Constituição Federal em seu artigo 205 diz que “a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2005, p. 53).

O artigo acima citado, assegura que a educação é direito de todos, sendo assim, mesmo não estando explícita a educação para as pessoas com deficiência, vê-se que por lei é garantida a educação para todos.

Do mesmo modo, o artigo 206, inciso I da Constituição Federal estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola." (BRASIL, 2005, p. 57). Portanto, a escola deve promover condições tanto físicas quanto pedagógicas para a permanência das crianças na escola.

Na mesma direção, o artigo 208 da Constituição Federal diz: "É dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 2005, p. 57). Fica, portanto, explícito que a educação especial na rede regular de ensino é garantida por lei e se configura como um começo para a inclusão social do aluno com deficiência.

Com a garantia da educação para todos prevista na Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990 através da Lei nº. 8.069/90, em seu artigo 55, vem determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino." (BRASIL, 2001a, p. 20).

Observa-se que no século XX e, principalmente, na década de 90 as políticas voltadas para a educação inclusiva têm sido alicerçadas por leis, acordos e conferências mundiais. Ademais, em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) declarou o Brasil apto para um sistema inclusivo.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (1994) tida como o mais importante marco mundial da educação inclusiva, propõe às escolas que tenham meios mais eficazes de combater às atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso à escola regular. Em seu parágrafo 15, a Declaração estabelece que:

> A educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade apresentam dois métodos complementares de ministrar o ensino à pessoa com necessidades educativas especiais. Ambas se anseiam no princípio de integração e participação e representam modelos bem comprovados e muito eficazes em termo de custo para fomentar a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, que faz parte de uma estratégia nacional cujo objetivo é conseguir a educação para todos. (UNESCO, 1994 *apud* URBANEK E ROSS, 2011, p. 39-40).

No mesmo ano foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2010) orientando a integração, nas classes comuns do ensino regular, das

crianças que podiam acompanhar a aprendizagem no mesmo ritmo que os outros alunos.

Como fundamento para a melhoria da educação, no ano de 1996 surge a nova LDB, Lei nº 9.394/96, dispondo em seu capitulo V, os artigos 58, 59, 60 para tratar especificamente da Educação Especial. O artigo 58 define a educação especial como "[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais." (BRANDÃO, 2010, p. 134).

Surge então, a Educação Especial como modalidade de ensino que deveria ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e, quando necessário, oferecido também, serviço especializado.

Em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a educação especial como uma modalidade de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Em 2001, surgiram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n° 2/2001. Acompanhando o processo de mudança essas Diretrizes ampliaram o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Em seu Art. 2° determina:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001b, p. 13).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana." (BRASIL, 2010, p. 13).

O PNE estabelece objetivos e metas para favorecer o atendimento voltado às necessidades educacionais dos alunos nas classes regulares e destaca as dificuldades da oferta de matrícula para alunos com deficiência no ensino regular, assim como, a formação dos professores para o atendimento educacional especializado e a acessibilidade física.

Em 2001, surge o Decreto nº 3.956/01, documento que tratava da não discriminação das pessoas com deficiência de acordo com a Convenção da

Guatemala (1999). Tal documento, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas (BRASIL, 2010).

Na perspectiva da educação inclusiva, em 2002 com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica prevendo a organização curricular e a formação de professores que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010).

No mesmo ano a Lei n°. 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, bem como, a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia (BRASIL, 2010).

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão dos sistemas Braile em todas as modalidades de ensino e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2010).

Em 2003, foi implementado pelo MEC o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Tal programa tinha como propósito formar gestores e educadores para desenvolver um sistema educacional inclusivo e, juntos, auxiliarem na construção e organização de um atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade.

Já em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino” com o objetivo de apresentar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão (BRASIL, 2010).

No mesmo ano o Decreto n°. 5.296/04 regulamentou as Leis n°. 10.048/00 e nº. 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2010).

O Decreto n°. 5.626/05 que regulamenta a Lei n° 10.436/2002, instituiu Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/interprete de Libras; a Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2010).

Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S em todos os estados, servindo de apoio e orientação para as famílias, visando também a formação continuada dos professores e uma organização da política de educação inclusiva (BRASIL, 2010).

No ano de 2006, acontece a aprovação da Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). A declaração tinha como fundamento reconhecer e garantir os direitos das pessoas com deficiência, proibindo a discriminação em todos os aspectos (BRASIL, 2010).

No mesmo ano foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com o objetivo de inserir na educação básica assuntos voltados às pessoas com deficiência, ao apoio que possibilite o acesso e à permanência na educação superior (BRASIL, 2010).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto n° 6.094/2007 com o objetivo de mostrar para a sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola, por meio das prestações de contas (BRASIL, 2010).

Em 2008, foi ratificada a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, apenas em 2009 o Presidente da República promulgou a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo facultativo assinado em Nova Iorque.

O Decreto n°. 6.949/2009 define em seu artigo 1° que:

> O propósito da presente convenção é promover, proteger e assegurar o exercício equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade inerente. (BRASIL, 2010, p. 34).

No ano de 2010, o estado do Paraná recebeu autorização para a mudança da denominação das escolas especiais, sendo reconhecidas como escolas da educação básica na modalidade de educação especial, mediante o Parecer nº 108/10, aprovado e deliberado pelos conselhos. Mediante essas mudanças, a

alteração propõe garantir que as escolas especiais passassem a ser um instrumento de inclusão educacional.

O Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País. O PNE é composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação e tem como foco a valorização do magistério e a qualidade da Educação.

A meta 4 do PNE determina “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2011 [n.p.]).

Tal meta e suas estratégias tratam especificamente da educação de pessoas com deficiência, garantindo a implantação de salas de recursos multifuncionais, contribuindo com a garantia da formação de professores para trabalhar com esse público alvo, dentre outras mais, presentes no documento.

Com todas as leis, decretos e resoluções voltadas para as políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência desde o início da luta, até hoje, foi possível muitas conquistas para esse público. Em busca do acesso e permanência nas salas regulares de ensino, há uma contemplação e participação dessas pessoas nas escolas onde buscam a aprendizagem se socializando com os demais.

As metas e objetivos foram decretados por leis que garantem o acesso à educação, acessibilidade em todos os lugares, dentre outras garantias para uma educação inclusiva.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por meio da educação o ser humano se capacita, cria e recria, torna-se crítico e sujeito da sua própria história. Portanto, a educação é primordial na vida do indivíduo e para o crescimento da sociedade, por meio dela, o ser humano pode deixar de ser alienado e passar a operar mudanças significativas nos ambientes e nas relações sociais.

Durante séculos as pessoas ficaram sem direito à educação, principalmente, as que tinham algum tipo de deficiência. O acesso era concedido somente àquelas consideradas bem financeiramente, e, posteriormente, às que se mostravam capazes de estar na escola.

Ao longo da história a convivência com pessoas com deficiência foi marcada pela segregação. As crianças que nasciam com má formação eram impedidas de terem uma vida social, ou seja, eram isoladas e menosprezadas, resultado de uma crença que surgiu na igreja cristã de que as crianças imperfeitas não podiam ser filhas do Criador.

De acordo com Urbanek e Ross (2011, p. 20, grifo do autor):

> Por não exercer controle sobre a natureza e por se submeter às suas leis, os seres humanos passavam por uma ‘seleção natural’, em que somente sobreviveria o mais forte. Nesse sentido, o abandono das pessoas com deficiência era algo natural, não causando nenhum sentimento de culpa àqueles que continuassem a caminhada da vida.

As pessoas com deficiência não tinham nenhum tipo de instrumentos que ajudasse a desenvolver suas potencialidades e o trabalho, era uma forma de mostrar suas condições de produção, para continuar a sua vivência. Uma vez que eles não podiam trabalhar, o abandono era a consequência algo natural. As incapacidades, devido às diferentes deficiências ou impedimentos, acabavam destruindo as possibilidades de uma vida melhor para essas pessoas.

No século XVIII, surgiu uma nova mudança social para que as pessoas com deficiência não ficassem isoladas, sem atendimento. Criaram-se, então, projetos e serviços de reabilitação para a convivência, o menos segregado possível, ao que foi chamado de integração (URBANEK E ROSS, 2011).

No final do século XIX e início do século XX, nasceram vários movimentos com tendências integradoras que lutavam para a inserção das pessoas com necessidade no mundo do trabalho. Tal movimento foi denominado escolanovista.

Os educadores que pertenciam a esse movimento contribuíram positivamente para a criação e utilização de materiais pedagógicos, facilitando não só uma educação voltada para o desenvolvimento do potencial dessas pessoas, como também, oportunidades de trabalho.

Urbanek e Ross (2011, p. 61) afirmam, ainda, que:

> Na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que abrange desde a inserção em salas de aula de ensino regular até o ensino em escolas especiais, dentro de uma concepção de inserção parcial e segregadora.

À medida que surgiam movimentos voltados para melhorar o atendimento das pessoas com deficiência, novas técnicas de aprendizagem também surgiam. Daí, nascia uma nova concepção para a integração envolvendo as classes especiais, escolas especiais, comuns e sem apoio.

Diante do exposto, entende-se que a integração da escola resume-se em colocar a educação especial dentro da sala regular de ensino. A turma especial para os que tinham algum tipo de deficiência, continuou, e a turma dos normais para aqueles que eram normais, também. Portanto, a discriminação continuava, o preconceito existia não só na sociedade, mas, sobretudo, dentro da escola pelo sistema, professores e alunos.

Compartilhando desse entendimento, Urbanek e Ross (2011, p. 62, grifo do autor) afirmam, ainda, que “a inclusão é estar com o outro, a integração é estar junto ao outro (que não necessariamente significa compartilhar nem aceitar).”

A educação inclusiva surgiu com a proposta de realizar uma política educacional transformadora, capaz de ultrapassar barreiras e destinar uma educação para todos, garantindo o direito previsto na Constituição Federal em seu artigo 205:

> A educação é um direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2005, p. 57).

A história da Educação Inclusiva teve início na década de 90 do século XX com vários movimentos inclusivos alicerçados em leis, acordos e conferências mundiais como, Educação para todos em Jomtien (1990); Declaração da Guatemala (1990); Declaração de Salamanca (1994); Diretrizes e Bases da Educação Especial (2001) (PASSOS et al., 2011).

Um dos principais movimentos foi a Declaração de Salamanca (1994), documento formulado na Espanha que discute a exclusão dos diferentes, dentro de espaço escolar. O documento aponta a necessidade de uma escola para todos levando a um movimento mundial de reflexão sobre os processos excludentes dentro da escola.

De acordo com Lima (2010, p. 39): “deter a produção da exclusão seria uma alternativa dos sistemas em vez de ser um pronto-socorro social, intervindo em situações para tentar reparar as rupturas no tecido social.”

> Na verdade, o problema da exclusão nasce na sociedade capitalista. O capitalismo desenraiza e brutaliza a todos. [...] Na sociedade capitalista esta é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos em nossa vida de forma dolorosa ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio desta lógica de exclusão a inclusão. Ela exclui para incluir. O problema está nesta inclusão. (CASTEL, 1997 apud lima, 2010, p. 39).

Todos esses documentos estão alicerçados no propósito de concretizar uma política educacional transformadora e oferecer um ensino que possibilite a construção não só individual, mas, também, coletiva do indivíduo como leis de acessibilidade, direitos nas salas de empregos, dentre outras.

Segundo Machado (2009, p. 14): “o movimento em favor da inclusão escolar é mundial, envolvendo diversos países que defendem o direito de todas as crianças e jovens à educação e condena toda forma de segregação e exclusão.”

Complementando o exposto, Lima (2010, p. 35) afirma que “a inclusão escolar tem promovido oportunidades de estudo e de trabalho que desenvolvem pessoas, mudam suas condições sociais e instauram conhecimentos.”

Destaca-se que para construir uma educação inclusiva com mudanças significativas e beneficiar esse público alvo, promovendo conhecimento, é necessário que tanto a sociedade quanto a organização escolar contribuam para os avanços no contexto inclusivo. Em parte, essas mudanças acontecem de forma acelerada, os órgãos públicos, as escolas, a sociedade abre portas de acessibilidade, mas incluem de forma fragmentada.

Deste modo, percebe-se que a sociedade tem uma grande dificuldade no reconhecimento e na valorização das diferenças, ao incluir acabam excluindo, pois fazem por fazer, apenas para fazer valer o “direito”.

A inclusão escolar de acordo com Mantoan e Prieto (2006, p. 16):

> [...] está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligadas a sociedade democrática que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de resistir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

Ao longo da história muitas pessoas conviveram com o processo de segregação, outras com a integração e hoje vivem o processo inclusivo. Onde as pessoas têm acesso igualitário, por lei, não só à educação, mas à convivência em sociedade, há desenvolvimento em qualquer aspecto, principalmente, profissional.

O reconhecimento de seus direitos pautados em uma educação para todos foi uma grande conquista para os movimentos e grupos que historicamente foram excluídos da escola e da sociedade.

Referindo-se a tal questão, Mantoan e Prieto (2006, p. 17) afirmam:

> Não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crença, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes, pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Mudanças sociais e educacionais foram bastante significativas para o processo de inclusão, garantindo autonomia e interdependência do aluno com deficiência, como afirma Lima (2010, p. 43): “a inclusão tem um percurso histórico. Este envolve estigmas e discriminações dos quais essas pessoas foram alvo ao longo do século.”

Deste modo, a educação como base para uma sociedade crítica e construtiva, tem o dever de promover ações de inclusão visando o pleno desenvolvimento e inclusão social das pessoas com necessidades educativas especiais.

4 DEFICIENTE INTELECTUAL

Refletindo acerca do contexto histórico referente às pessoas com deficiência, observa-se que houve um avanço significativo do termo deficiência mental. O Minidicionário Houaiss (2004) conceitua o termo deficiência como “MED insuficiência de uma função psíquica ou intelectual.”

Complementando o exposto, Rodrigues (2009, p. 92, grifo do autor) destaca que deficiência:

> É a limitação em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança usos de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. O termo substituiu ‘deficiência mental’ em 2004, por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), para evitar confusões com ‘doença mental’, que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual da média, mas que por algum problema, acabam temporariamente sem usá-lo em sua capacidade plena. As causas variam e são complexas, englobando fatores genéticos, como a síndrome de Down, e ambientais como os decorrentes de infecções e usos de drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade meningite, e traumas cranianos. Os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGDs), como o autismo, também costumam causar limitações. De acordo com Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 5% da população mundial tem alguma deficiência intelectual.

Ressalta-se que outros termos foram dados para as pessoas com deficiência, como: débeis mentais, idiotas, imbecis, retardado mental e posteriormente excepcional. Somente no século XX é que o termo foi denominado por deficiência mental.

Nessa direção, Passos et. al. (2011, p. 56) ressalta que “a deficiência mental é vista não mais pelo aspecto das limitações, mas sob aspectos de suas potencialidades, habilidades e do seu desempenho no que tange ao desenvolvimento como pessoa e cidadã.”

São consideradas deficientes mentais todas as pessoas que tenham um QI abaixo de 70. Deste modo, afirma Lima (2010, p. 122):

> A inteligência é baseada em teste de Quociente Intelectual (QI). De acordo com a pontuação alcançada pelos sujeitos, sua inteligência pode ser considerada, normal, inferior, superior, média acima da média e abaixo da média, ou, ainda, deficiente mental leve, moderada ou severa.

Lima (2010, p. 123) acrescenta, ainda, que a possibilidade de potencialização da inteligência ganhou um significado mais amplo a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido por Vygotsky (1989).

Passos et al. (2011) citando Marcucci (2003) destaca que “para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência mental se manifesta em diferentes níveis, a saber: leve (QI entre 50 e 69); moderado (QI entre 35 e 49); severo (QI entre 20 e 34); profundo (QI inferior a 20).” (MARCUCCI, 2003 apud PASSOS et al., 2011, p. 59).

Diante do exposto, a criança ou pessoa com deficiência mental necessita de processos que estimulem o seu intelecto para obter um desempenho satisfatório e também, para não tolher sua capacidade de resolver problemas.

Faz-se necessário, portanto, uma abordagem sobre a etiologia da deficiência intelectual indicada por Passos et al. (2011, p. 62):

Quadro 1 - Etiologia da deficiência intelectual

ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL		
Causas	**O que são**	**O que pode ocorrer**
Pré-natais	Desnutrição materna	• Doenças infectocontagiosas (rubéola congênita, varicela, citomegalovírus, sífilis, HIV, infecção por streptococus grupo B, toxoplasmose congênita entre outras). • Incompatibilidade sanguínea (RH) e questões hereditárias. • Fatores genéticos-alterações cromossômicas que podem ser numéricas estruturais (Síndrome de Down, Síndrome de Willian, esclerose tuberosa, alterações gênicas, erros inatos do metabolismo conhecido como fenilcetonúria). • Radiações (RX). • Hipotireoidismo, diabetes, hipertensão entre outros. • Fatores tóxicos na mãe: alcoolismo, tabagismo, consumo de drogas, uso de medicamentos sem prescrição médica que provocam efeitos colaterais, poluição ambiental (inseticidas e agrotóxicos).
Pós-natais	Desnutrição desidratação grave, carência de estimulação global	• Trauma com lesão SNC. • Infecções acometidas por meningite, sarampo, sinusite, entre outras. • Oxigênio utilizado na incubadora (produto químico). • Intoxicação (envenenamento) por remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo e mercúrio). • Acidentes ocasionados em trânsito, afogamentos, choques elétricos, quedas asfixia, brinquedos inadequados à idade, entre outros. • Infestação de parasita (larva da Taênia Sollium).

Fonte: adaptado de Lyra-Neto (1991)

O autor acrescenta, ainda:

> Por lei o teste do pezinho é obrigatório em todo o Brasil afinal, com esse exame doenças irreparáveis podem ser detectadas e tratadas muito antes do aparecimento dos sintomas. A deficiência uma vez presente no corpo não poderá ser curada. (PASSOS et al., 2011, p. 62).

A melhor forma de detectar o problema mais cedo, e assim, tratar precocemente ou prevenir a deficiência, é o teste do pezinho. Este é um método bastante eficaz, pois traz para família a oportunidade de cuidar da situação com antecipação.

Para Batista e Mantoan (2005, p. 14)

> O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentista, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

Deste modo, a deficiência mental pode comprometer a comunicação da criança sendo esta uma das características mais comuns. No entanto, a socialização é um fator primordial para a interação com o meio. O professor por sua vez, deve favorecer esse ambiente social e alfabetizador para que a criança não camufle a sua limitação.

O atendimento às pessoas com deficiência mental no Brasil originou-se do Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES). O primeiro Instituto foi criado em meados do século XX, Instituto Pestalozzi de Canoas, por iniciativa de um casal de professores, conforme descrito por Mazzotta (2011, p. 44, grifo do autor):

> O instituto Pestalozzi introduziu no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares” europeias. Em 1927 foi transferido para canoas (RS) como internato especializado no atendimento de deficientes mentais, funciona em regime de internato, semiinternato, atendendo parte dos seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais.

O precursor do movimento que se expandiu por todo Brasil e na América do Sul, foi o Instituto Pestalozzi do Rio Grande do Sul, que trouxe muitos benefícios para as pessoas com necessidades educacionais especiais, com destaque na deficiência intelectual.

O sistema capitalista e tecnológico em que se vive atualmente requer mudanças e melhorias para o sistema educacional inclusivo. A pessoa com deficiência mental, assim como qualquer outro tipo de deficiência, tem suas limitações e enfrentam várias dificuldades.

Conforme exemplifica Rodrigues (2009, p. 92) uma das principais dificuldades “é falta de concentração, entraves na comunicação e na interação e menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas.” As crianças possuem peculiaridades, existem as que têm dificuldades de organizar as palavras na hora da escrita, mesmo reproduzindo a leitura.

Outra característica comum em quem tem deficiência intelectual segundo Rodrigues (2009, p. 93) é “a falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem.” As crianças necessitam de estratégias para desenvolverem suas capacidades de relacionar a fala com a escrita.

Nesse mesmo entendimento, Passos et al. (2011, p. 58) ressalta: “convém destacar que a deficiência mental se manifesta antes dos 18 anos, sendo esta uma característica implícita a esse conceito.” Nessa perspectiva, entende-se que a inteligência é todo um conjunto de saberes necessários para uma solução de capacidade em geral.

Referindo-se ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental, Batista e Mantoan (2005) enfatizam a necessidade, urgente, de reinterpretação e reestruturação desse atendimento.

Ainda de acordo com Batista e Mantoan (2005, p. 17), “ao invés de adaptar, individualizar e diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.”

O ensino é uma ação conjunta e compartilhada na qual o professor dispõe de saberes para todos os alunos, sem exceção, sem exclusão. Transformando as práticas e valorizando cada um com suas peculiaridades.

4.1 A inclusão do deficiente intelectual

A inclusão surgiu com o propósito de promover igualdade de direito, de oportunidades educacionais a todos, independente de raça, cor, gênero, etc. Não importa qual seja a deficiência da criança, é direito de todos estar incluído e dever da escola propiciar um ambiente acessível, acolhedor e alfabetizador para esse público. Entretanto, sabe-se que a comunidade escolar não estar preparada para oferecer a educação inclusiva.

Conforme afirmam Raiça, Machado e Prioste (2006, p. 36):

> O direito de as crianças com deficiência freqüentarem a escolas junto as demais é indiscutível, entretanto a maneira com que o direito é validado tem causado inúmeras controvérsias entre educadores e pesquisadores, visto que um processo inclusivo sem preparo e sem sensibilização prévia dos profissionais tende a provocar sérios transtornos à escola.

O deficiente intelectual precisa que a escola e os educadores estejam preparados para acolherem essas crianças.

Raiça, Machado e Prioste (2006, p. 36) afirmam ainda, que “a educação inclusiva trouxe como principal proposta a reestruturação escolar no aspecto arquitetônico conceitual, curricular para receber todos independente de diagnóstico ou limitações das mesmas.”

A escola, de modo geral, se ajusta em seus padrões escolares para o recebimento dessas crianças, principalmente os professores devem proporcionar às crianças com deficiência mental formas de aprendizagem e socialização, buscando estratégias e descobrindo a melhor forma de aprendizagem para elas.

> A inclusão das crianças com deficiência mental na rede regular de ensino tem sido um dos maiores alvos de resistência dos professores, possivelmente porque, se comparada com outros tipos de deficiência, a mental é a que mais se confronta com os objetivos tradicionais da escola. (RAIÇA, MACHADO E PRIOSTE, 2006 p. 37).

Muitos professores não acreditam no potencial das crianças com deficiência mental, por isso, elas não se desenvolvem no âmbito pedagógico. Nesse sentido, as classes regulares de ensino contribuem apenas no âmbito social.

As crianças com deficiência intelectual possuem suas particularidades como qualquer outra. Algumas sentem mais dificuldades na aprendizagem, outras têm dificuldade, não só na aprendizagem, como também, em se relacionar e em socializar-se com as demais. Outras apresentam um nível maior de agressividade. Daí a responsabilidade do professor para estimular e promover vínculos afetivos com essas crianças.

Incluir o deficiente intelectual na rede regular de ensino, não é uma tarefa fácil, principalmente para os pais. Nesse contexto, é preciso avaliar se a escola está estruturada pedagogicamente para alfabetizar e educar essas crianças. Sabe-se que um dos aspectos importantes diz respeito a estrutura física, mas quando se trata de deficiência intelectual é necessária uma organização pedagógica, voltada para o compromisso do educador com o ensino, com os instrumentos avaliativos, a

organização escolar, a didática, dentre outros fatores relevantes para o processo de aprendizagem.

Para que a inclusão do deficiente intelectual aconteça devem ser considerados inúmeros fatores. A escola e o professor são fundamentais nesse processo, pois é através deles que se pode aprimorar a prática pedagógica e a socialização, fazendo da escola um ambiente educativo e acolhedor.

Como destacam Raiça, Machado e Prioste (2006, p. 40), “a educação inclusiva é acima de tudo, proclamar os direitos humanos e universais [...].”

De acordo com os marcos políticos-legais da educação especial:

> Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2010, p. 24).

Vale enfatizar ainda, que a escola é um ambiente que propicia a socialização entre os sujeitos, dando-lhes o direito de ampliar sua cultura e construir saberes. Deste modo, vale ressaltar que os recursos pedagógicos acessíveis, também contribuem para o aprendizado das crianças com deficiência.

Diante do exposto, Sartoretto (2010, p. 8) afirma:

> Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. Quando nos referimos aos recursos de acessibilidade na escola, estamos falando em Tecnologia Assistiva (TA) à educação, sob a forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Tecnologia Assistiva compõe-se de recursos e estratégias que subsidiam nas dificuldades das pessoas com deficiência, na produção e realização de suas tarefas. É uma forma de ampliar e facilitar o processo ensino aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destacam que as salas de recursos da criança com deficiência, necessitam de um atendimento educacional especializado. Para tanto, é de suma importância saber como são organizados.

> Salas de recursos - serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotados de equipamentos e recursos pedagógicos

> adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se à alunos de escola próximas nas quais ainda não existam esse atendimento. (BRASIL, 2001b, p. 50).

Ressalta-se que tal serviço de apoio escolar é realizado em contra turno da escola comum e que tanto o professor que atua na educação especial quanto nas classes comuns necessita de formação continuada.

Complementando o exposto, Batista e Mantoan (2005, p. 21-22, grifo do autor) afirmam que "o papel da educação especializada tem sido o de tentar '*adaptar'* os alunos com deficiência mental às exigências da escola tradicional." E acrescentam:

> [...] a educação especializada tradicional, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a deficiência desse aluno. [...] é necessário que se estimule o aluno com deficiência mental a avançar na sua compreensão, criando-lhe conflitos cognitivos, ou melhor, desafiando-o a enfrentá-los. (BATISTA E MANTOAN, 2005, p. 21-22).

Em síntese, os autores explicitam que "o objetivo do AEE é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento." (BATISTA E MANTOAN, 2005, p. 25).

Todo aluno com ou sem deficiência mental precisa desenvolver suas habilidades, criatividade, e socializar-se com outras pessoas, conhecendo e envolvendo-se em ambientes que favoreçam o desenvolvimento de sua capacidade e o seu bem-estar.

Carneiro (2007) citando a Convenção da Guatemala, Decreto nº 3.956/2001, refere-se ao aluno com deficiência, com a descrição a seguir:

> Um indivíduo com uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (CARNEIRO, 2007, p. 30).

Portanto, para que a inclusão escolar do sujeito deficiente, em especial, o deficiente intelectual (DI) aconteça, faz-se necessário que o professor do ensino regular seja capacitado e sensibilizado para refletir sobre suas práticas pedagógicas, sobretudo, aqueles que possuem maiores dificuldades de aprendizagem.

Sabe-se que o processo de transformação e adequação das escolas comuns, é lento, porém, para que haja mudanças no ensino, é necessário que o paradigma dessas mudanças seja reorganizado. Não mais é aceita a justificativa de

despreparo de professores, para livrá-lo da inclusão escolar. A inclusão não pode ser mais ignorada.

Nessa perspectiva Glat e Nogueira, 2002 apud Mantoan e Prieto, (2006, p. 42) são enfáticos ao afirmar:

> [...] a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência juntos aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados à aqueles que dele necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Deste modo, essas características existem para melhor contribuir com a inclusão escolar, barreiras vão sempre existir, porque sempre haverá novos sujeitos ingressando no contexto escolar e existirá, sempre, desafios que as respostas atuais podem não ser suficientes (MANTOAN E PRIETO, 2006).

5 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENTRE O DITO FEITO

A década de 90 foi primordial para o avanço da educação inclusiva. A escola deve não apenas ser inclusiva, como também favorecer um ambiente inclusivo desde o aspecto estrutural físico até o pedagógico.

Para Santos e Paulino (2008, p. 24), inclusão escolar significa,

> Construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem.

A escola como instituição de ensino tem o dever de oferecer uma educação de qualidade, que permitirá a formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de conviver e relacionar-se com a sociedade.

Neste contexto, Martins et al. (2006, p. 114) afirmam que “a escola como espaço inclusivo, deve ter como desafio o êxito de todos os seus alunos, sem exceção.” Ressalta-se que a finalidade da educação inclusiva é acolher a todos e promover um ensino sem distinção de raça, cor, sexo e em singular, os que apresentam algum tipo de deficiência independente de qual seja.

Assim como a escola tem a obrigação para com os alunos em recebê-los, os pais ou responsáveis pelas crianças também têm o dever de matricular seus filhos com necessidades educacionais especiais. Isto é, o que está posto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº 8.069/90 que afirma em seu artigo 55: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2001a, p. 20).

Diante do exposto, vê-se um crescimento cada vez maior no processo de inclusão das crianças deficientes no âmbito educacional e nas demais áreas, porém, afirma-se que a efetivação, de fato, continua lenta, ainda existe, um grande desafio para incluir as pessoas com deficiência nas instituições escolares.

Na rede regular de ensino do município de Buriti-MA, os alunos com deficiência são incluídos nas turmas regulares, onde têm a oportunidade de se socializar com os demais, formando assim, uma turma heterogênea. Entretanto, observa-se que, ainda apresenta uma grande dificuldade para incluí-los no contexto

escolar, pois inclusão não significa apenas inserir o aluno na sala de aula, mas favorecer um ambiente acolhedor e propício tanto para o crescimento educacional quanto intelectual da criança.

A inclusão exige um ambiente escolar reestruturado e reorganizado para atender as necessidades dos alunos. Soares (2009, p. 48) destaca que “a acessibilidade não pode ser um conceito enclausurado dentro do simples processo do poder entrar e sair de determinados espaços físicos, mas, a acessibilidade que dá cor à vida das pessoas.” Nesse sentido, fica explícito, que sem livre acesso, o convívio social das pessoas com deficiência torna-se ainda mais difícil.

Quanto à contribuição da Secretaria Municipal de Educação de Buriti – MA (SEMED) no que se refere à educação inclusiva, observa-se que, em parte, tem criado meios para a inclusão do aluno na escola, pois disponibiliza transporte escolar adaptado para cadeirantes e, no início de cada ano, reúnem-se com os pais para os incentivar a matricularem seus filhos.

A matrícula geral de alunos que apresentam algum tipo de deficiência totaliza mais de 200, todos matriculados na rede regular de ensino. As escolas dispõem de material de apoio pedagógico, entretanto, os professores pesquisados afirmam não possuir formação adequada para trabalhar com esse público.

Concernente à educação especial, urge destacar, que os professores precisam estar preparados para atender aos alunos com deficiência. Em 2014 os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Buriti- MA participaram do IV Fórum de Educação do Baixo Parnaíba, espaço de discussão sobre as questões educacionais que reúne pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento de todo o país. Na oportunidade, os professores que trabalhavam com alunos com NEE, foram inscritos nas oficinas que ofereciam formação do AEE. Outra iniciativa foi a participação nas ações de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do Projeto Trilhas, entre outras.

O Pnaic, é um programa assumido pelos governos federal, estadual e municipal, que assegura que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 08 anos de idade, conforme informações extraídas do site Conviva Educação.

> As ações do Pnaic são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão cedidos pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações apoiam-

> se em quatro eixos de atuação: Formação Continuada; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Gestão, Controle Social e Mobilização.[2]

Esse projeto visa contribuir na formação continuada dos professores alfabetizadores ampliando seus conhecimentos sobre métodos e estratégias de ensino para uma aprendizagem significativa.

Observa-se a iniciativa do poder público para implantar políticas públicas voltadas à melhoria da educação especial no Brasil, entretanto, para uma inclusão de qualidade é necessário que as escolas tenham salas de aula adequadas e profissionais (professores) qualificados.

No que se refere à escola pesquisada, constatou-se que muito precisa ser feito, pois tanto no aspecto físico quanto no pedagógico, ainda, não está preparada para atender a esse público. Sabe-se que os recursos pedagógicos são fundamentais para trabalhar com pessoas com deficiência, essa assertiva é compartilhada por Sartoretto (2010, p. 08) quando afirma:

> Atendendo a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que as pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar. Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar.

Os recursos de acessibilidade na escola dizem respeito à Tecnologia Assistiva (TA) aplicada sob a forma do AEE. Tal área de conhecimento auxilia nas dificuldades dos alunos com deficiência durante a realização de suas tarefas.

5.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal de Buriti – MA, localizada no centro da cidade.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se a pesquisa teórica baseada na análise de dados e em estudos bibliográficos de caráter qualitativo. Na oportunidade, realizou-se uma investigação por meio da observação direta e da aplicação de questionários com questões abertas.

Como afirma Vieira (2010, p. 88), “a natureza da pesquisa qualitativa exige um olhar aprofundado do contexto e do local em que é executada e, também,

[2] Disponível em: <http//:www.convivaeducação.org.br/2013> Acesso em: 23 abr 2014.

uma interação entre o pesquisador e o objeto.” Portanto, tal tipo de pesquisa é relevante para que o observador obtenha um olhar mais atento, dando sentido às experiências vividas e apreendendo as múltiplas informações que podem ser ou estar disponíveis.

Quanto à natureza da pesquisa qualitativa, na concepção de Dias (2010 *apud* VIEIRA, 2010, p. 88):

> Os pesquisadores deveriam buscar informações junto a pessoas que vivenciaram um momento ou um fato histórico que possa ser objeto de estudo, reunir documento de todo tipo de registro, ou correspondências disponíveis, realizar entrevistas observar a interação entre os indivíduos e as instituições dos grupos locais, enfim, primar pela riqueza de detalhes.

Vale ressaltar que a abordagem qualitativa é um instrumento que visa explorar o comportamento e as experiências dos sujeitos pesquisados levando em conta as informações, o momento, o espaço e as possibilidades estabelecidas nos mais variados ambientes.

No que se refere à amostra, o estudo foi constituído por 01 (uma) gestora escolar, 04 (quatro) professoras e 04 (quatro) mães de alunos com deficiência intelectual.

O processo de coleta foi realizado por meio da observação direta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Também foi utilizado um questionário com perguntas abertas, aplicado à gestora escolar e as professoras, cada um contendo 09 questões. Para as mães dos alunos, o questionário continha 10 questões abertas. Destaca-se, que a aplicação dos questionários ocorreu de acordo com a disponibilidade e aceitação dos envolvidos na pesquisa, considerando data e horários combinados.

Destaca-se, ainda, que não houve objeção por parte dos pesquisado. Na oportunidade do convite, foi explicitado, aos participantes, que seria mantido sigilo absoluto de todos os envolvidos na pesquisa.

Referindo-se ao processo de coleta de dados, Vieira (2010, p. 96) afirma que:

> O processo de coleta de dados por meio da aplicação de questionário a grupo de pessoas pode ser bem mais utilizado se as perguntas forem abertas, viabilizando uma discussão que objetive a defesa de pontos de vista diferentes entre os membros do grupo.

Neste contexto, os sujeitos ficam mais à vontade para emitir respostas mais elaboradas acerca do objeto investigado.

5.2 Caracterização da escola campo

A escola pesquisada está localizada na Avenida Candoca Machado, 128, Buriti-MA. Foi reconhecida através da Resolução de n° 312313314/82, funciona nos turnos matutino e vespertino e oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

Localizada no centro da cidade, sua proximidade com entidades públicas como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), Fórum de Justiça e o Mercado Público Municipal permite a todos, fácil acesso.

A escola foi fundada em 15 de agosto de 1973 sob a organização da Sra. Delsita Carneiro Aguiar, na gestão do Prefeito Benedito Gonçalves Machado Filho. Na oportunidade recebeu o nome em homenagem a uma professora nascida em 20 de dezembro de 1920, na Fazenda Cruzeiro, município de Buriti, filha de João de Freitas Costa e Vitorina de Freitas Costa.

A inauguração ocorreu no dia 02 de setembro de 1973, autorizada a funcionar em 18 de outubro de 1974, conforme resolução n° 112/74 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão e amparada pela Lei Federal n° 692/71 de 11 de agosto de 1971.

Durante a trajetória de funcionamento, até possuir sede própria, a escola Unidade Integrada Dom Heytor funcionava como entidade particular e oferecia bolsas de estudo. Apenas no final da década de 1990 a escola foi municipalizada.

De acordo com a matrícula inicial, em 2014, a escola possui 713 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundmental, sendo 322 no turno matutino e 391 no turno vespertino.

Quanto à estrutura física, dispõe de doze salas de aula amplas e todas com dois ventiladores; uma sala de informática com doze computadores, porém, somente quatro funcionam; neste mesmo local ficam alguns livros à disposição dos alunos e professores; possui, ainda, uma secretaria com um banheiro para funcionários e duas salas administrativas; um depósito para material de limpeza; uma despensa; uma cozinha; três banheiros femininos; dois banheiros masculinos; um banheiro para deficientes. Dispõe de uma quadra poliesportiva que atende a todo o município, disponível para os alunos da escola apenas em dois dias na semana.

Concernente aos profissionais administrativos e demais funcionários, a escola dispõe do seguinte quadro: uma gestora geral graduanda em História; uma gestora adjunta graduada em Pedagogia; uma coordenadora também graduada em Pedagogia; uma coordenadora do Programa Mais Educação graduada em Letras; uma coordenadora de laboratório graduanda em Pedagogia; um secretário com magistério de nível médio; três auxiliares de secretaria, sendo uma com magistério de nível médio e duas graduadas em Pedagogia; dois agentes administrativos, um formado em magistério e um com superior incompleto; um porteiro com ensino fundamental completo; três vigias, um com ensino fundamental e dois com ensino médio; seis agentes operacionais de serviços diversos, sendo três com ensino fundamental e três com ensino médio completo.

Quanto aos professores, a escola conta com treze profissionais dos quais, dois são formados em magistério de nível médio; três graduados em Pedagogia e pós-graduados em Docência do Ensino Superior; dois graduados em Matemática, desses um pós-graduado em Psicopedagogia; um graduado e pós-graduado em Gegrafia; três graduadas em Letras, sendo uma com Mestrado e uma pós-graduada em Metodologia do Ensino da Língua; duas com formação superior incompleta: uma graduando em Filosofia e uma em História.

A escola pesquisada atende a oito alunos com necessidades educacionais especiais, dos quais, quatro possuem deficiência intelectual, dois deficiência física, um deficiência múltipla e um lesão muscular.

Portanto, as metodologias a serem utilizadas, com esses alunos, devem contemplar ações de inclusão criando condições para que participem de práticas sociais de leitura, processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos.

Neste contexto, Gomes (2007, p. 47) afirma:

> Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares.

Os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência mental são semelhantes aos demais sem precisar fazer tarefa diferenciada mas, sobretudo, utilizando metodologias que contemple a aprendizagem dos mesmos.

Quanto à acessibilidade, a escola possui uma área ampla que possibilita aos cadeirantes se locomoverem. Além disso, os alunos têm livre acesso para percorrerem o pátio da escola.

A proposta pedagógica da escola, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP), tem como propósito a qualidade e amplitude da formação do aluno. Visando, sobretudo, formar um aluno completo que seja crítico e participativo, autonômo e reflexivo.

Conforme descrito por Beyer (2010, p. 59), “um Projeto Político-Pedagógico que sinaliza para a inclusão escolar em âmbito nacional, deve atender, antes, um aspectro de medidas que apoiem as redes públicas de ensino.”

Desse modo, ressalta-se que os professores são comprometidos e assumem uma postura responsável frente aos problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano.

5.3 Resultados e discusão da pesquisa

Nessa pesquisa pretendeu-se compreender como ocorre o processo de inclusão do deficiente intelectual na rede regular de ensino; o que a escola tem feito ou promovido para a inclusão desse público; se os professores estão incluindo esses alunos nas atividades, assegurando aprendizagem dos conteúdos, na socialização com a turma; se os professores estão promovendo ações de inclusão dentro da sala de aula, principalmente porque no cenário nacional,

> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgou uma pesquisa atrelada ao Censo 2010 que revela números preocupantes em relação à inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola. Mais de 80% dos 2,2 milhões de entrevistados autodeclarados deficientes intelectuais têm o ensino fundamental incompleto ou nenhuma instrução – em números absolutos, são 1,79 milhões de pessoas.
> [...] revela ainda que 61,1% da população com 15 anos ou mais e que tem pelo menos uma deficiência não tem nenhuma instrução ou não completou o ensino fundamental. Este número cai para 38,2% entre os que declaram não ter nenhuma dificuldade. (BONFIM, 2012, [s.n.]).

Em Buriti-MA, para evidenciar as informações acerca da inclusão dos alunos com DI, fez-se primeiramente, uma observação na escola, ressaltando como acontece a relação aluno-aluno, professor-aluno. Realizou-se também, uma visita à casa dos pais destes alunos para conhecer a realidade de cada um e a opinião deles acerca da inclusão.

Em continuidade, realizou-se a aplicação de questionários a gestora escolar (APÊNDICE A), as professoras (APÊNDICE B) e as mães dos alunos (APÊNDICE C). Registra-se que, para a análise dos dados, utilizou-se apenas as questões que apresentaram respostas consistentes relacionadas ao tema.

- ✓ GESTORA

A primeira pergunta refere-se à formação acadêmica e o tempo de atuação na gestão. A gestora afirmou ser graduanda em História e possuir dezessete anos de experiencia na gestão.

A questão seguinte indaga: A sua escola é inclusiva? Justifique. Como resposta a gestora respondeu que sim, porém não justificou.

Em seguida perguntou-se: Como você define uma escola inclusiva? Segundo a gestora,

> *"Uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para todas as minorias e para as crianças que é discriminada por qualquer outro motivo."*

De acordo com Martins et al. (2006, p. 114), "a escola como espaço inclusivo, deve ter como desafio o êxito de todos os seus alunos sem exceção." O ser humano é um indivíduo que necessita se socializar, principalmente a criança, que precisa de orientações e acompanhamento para desenvolver suas atividades e habilidades.

Ao ser indagada se a escola promovia formação continuada aos professores em prol da inclusão, a gestora respondeu que não.

Mantoan e Prieto (2006, p. 57) caracterizam a formação continuada dos professores como "um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino e que devem ser aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais."

Neste contexto, os professores devem buscar inovar suas práticas para atender à demanda da clientela, dominando as áreas de conhecimentos dos alunos.

Sobre sua visão em relação às maiores dificuldades encontradas acerca da educação inclusiva, a gestora respondeu:

> "*A falta de preparação dos professores que não têm formação especializada para trabalhar com alunos especiais."*

Referindo-se a essa problemática, Alves (2009, p. 40) enfatiza: "[...] o que resta, o que falta é preparar a escola e o educador para incluir nela e em sua concepção o aluno especial."

Quando perguntada se a proposta pedagógica da escola contempla ações de inclusão, a gestora respondeu:

> *"Sim, pois ela é elaborada pelos professores em conjunto, a fim de promover a melhoria da educação inclusiva."*

Referindo-se à proposta pedagógica Beisiegel (2010, p. 119) destaca que "a prática da elaboração do projeto pedagógico apresenta-se hoje às escolas como uma exigência burocrática a ser superada sem perda de tempo de professores e outras autoridades escolares."

Nesse entendimento, o PPP é um instrumento de suma importância no contexto educacional. É uma exigência das instituições de ensino para atender às necessárias dos alunos e das redes de ensino. Orienta as atividades a serem realizadas na escola no período proposto.

Portanto, o que falta para ser e fazer seu papel de escola inclusiva é um planejamento, uma reflexão para saber lidar com os aspectos necessários para atender às demandas do público alvo.

A seguir apresenta-se a análise e discussão das questões propostas às professoras.

- ✓ PROFESSORAS

De acordo com a pesquisa, referindo-se aos sujeitos participantes na categoria de professor, 100% (cem por cento) era do sexo feminino. Quanto à idade, encontravam-se na faixa etária compreendida entre 35 a 60 anos. Quanto às professoras participantes, por questões éticas, seus respectivos nomes foram preservados e, portanto, nomeadas de PA, PB, PC e PD.

No quadro abaixo, apresenta-se um perfil abreviado dos professores pesquisados elaborado a partir da primeira questão que trata sobre a formação acadêmica, o tipo de vínculo e o tempo de atuação como professor.

Quadro 2 – Perfil dos Professores

Sujeito/ Professor	Tipo de vínculo	Formação profissional	Tempo de docência
PA	Concursada	Pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia	09 anos
PB	Contratada	Graduanda em Pedagogia	02 anos
PC	Concursada	Pedagoga, pós-graduada em Docência do Ensino Superior	25 anos
PD	Concursada	Pedagoga	28 anos

Fonte: dados da pesquisa, 2013

Como pode-se notar, os professores que atendem aos alunos com deficiência intelectual possuem formação de nível superior ou estão cursando, conforme preconiza a LDB nº 9.394/96. A PA é pedagoga e pós-graduada em Psicopedagogia, concursada e atua na docência há nove anos; PB está cursando Pedagogia, é professora contratada e atua na docência há dois anos; PC é pedagoga e especialista em Docência do Ensino Superior, concursada e atua como professora há 25 anos; PD é formada em Pedagogia, concursada e atua como professora há 28 anos.

Referindo-se à formação de professores, a Declaração de Salamanca diz ser importante "assegurar que, num contexto de mudanças sistemática os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas." (MARTINS *et al*., 2006, p. 20).

Quando perguntou-se às professoras quais os maiores problemas encontrados ao trabalhar com um aluno que possui deficiência intelectual, responderam:

> "*Não ter participado de capacitação na área de educação especial; E uma quantidade muito grande de alunos."* [PA].
>
> "*O número de alunos em sala dificulta o ensino aprendizado."* [PB].
>
> "*Encontrar uma metodologia que o envolva sem discriminação."* [PC].
>
> "*O problema que eu estou encontrando por não ser capacitada para receber esta clientela, mas estou dando o meu melhor para ajudá-los."* [PD].

A fala das pesquisadas revela as dificuldades para trabalhar, em sala de aula, com os alunos que possuem deficiência intelectual, uma vez que não possuem formação específica e, mesmo as que possuem experiência na docência, não se

sentem preparadas para trabalhar com esse público. Com base nessa reflexão De Carlo (2001, p. 77-78) destaca que

> a escola deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência. [...] suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais [...] Elas devem ser educadas com metas semelhantes às propostas para as pessoas ditas normais, relacionando-se estreitamente com sua comunidade para alcançar uma efetiva inserção cultural.

Observou-se que as professoras sentem-se inseguras de como proceder com as metodologias, e muitas vezes aplicam essas metodologias de forma dúbia, o que dificulta o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem dos alunos.

Referindo-se a essa questão, Batista e Mantoan (2005, p. 41) destacam que:

> Grande parte dos professores continua na ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante, em um mesmo tempo estipulado pela escola para atender um dado conteúdo escolar. Esquecem-se de suas diferenças e especificidades.

Durante a aplicação dos questionários constatou-se, ainda que, dentre as quatro professoras entrevistadas, apenas uma tinha experiência em trabalhar com alunos com deficiência intelectual.

Na questão seguinte perguntou-se sobre como elas definiam a criança com deficiência intelectual. Respostas obtidas:

> *"Como uma criança que brinca, ri, joga, conversa, mas com grandes dificuldades de concentração e aprendizado*." [PA].
>
> *"O aluno identifica o saber como algo que está pré-formado, levando em consideração a maturação e as experiências trazidas de casa, isso vai além de sua deficiência."* [PB].
>
> *"Como uma criança normal, capaz de desenvolver suas habilidades, mesmo que esse desenvolvimento seja mais lento do que outras crianças."* [PC].
>
> *"É a criança que apresenta certas limitações no seu funcionamento mental, ou seja, dificuldade de aprendizagem."* [PD].

As professoras definem de forma sucinta a deficiência intelectual. Segundo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPD), uma pessoa é deficiência mental quando possui:

> Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas à duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidade sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho. (BRASIL, 1989 *apud* SANTOS E PAULINO, 2008, p. 161).

O aluno com DI tem seu intelecto comprometido e a comunicação também, porém, o professor poderá reconhecer as limitações dos seus alunos e assim refletir sobre suas práticas e avaliar conforme as atividades propostas. Como afirmam Mantoan e Prieto (2006 p. 16): “A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclo.”

Quando perguntados se já haviam participado de cursos de capacitação na área da educação especial, responderam:

> “*Não.”* [PA]
>
> “*Sim foi muito valioso, pois, é necessário criatividade e a autonomia para a construção do conhecimento.”* [PB].
>
> “*Sim nas matérias específicas do curso de graduação, mas, promovido pela Secretaria de Educação não.”* [PC].
>
> “*Não nunca participei de curso pra esta área, mas gostaria muito de participar.”* [PD].

De acordo com as respostas apresentadas, constatou-se que metade dos professores nunca participou de nenhuma formação voltada para a área de educação especial e inclusiva, as demais disseram ter cursado disciplinas oferecidas nos cursos de formação acadêmica**.**

Diante do exposto, Machado (2009, p. 96-97) faz o seguinte questionamento: “Como pode um professor trabalhar com alunos com necessidades especiais sem ter uma bagagem curricular, uma sala adequada às crianças e tão pouco recursos necessários a essa necessidade?.”

Portanto, faz-se necessário que o professor seja pesquisador, reflexivo e ativo, para melhor desenvolver sua prática adequada às teorias e contextos no qual o aluno está inserido. E,

> Independente das características inatas do indivíduo pode ser mais ou menos acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente. Em outras palavras, neste modelo a compreensão da deficiência mental tem por base o desenvolvimento da pessoa, as relações que estabelece e os apoios que recebe nas cinco dimensões descritas e não mais apenas critérios quantitativos pautados no coeficiente de inteligência (FONTES at al, 2007, p. 84).

Também foi perguntado, como as professoras acompanhavam e avaliavam o desenvolvimento do seu aluno com deficiência intelectual, elas então responderam:

> “*Através de sua socialização com os colegas e o desempenho nas atividades propostas.”* [PA].

> "*Mediante o conhecimento de suas ações."* [PB].
>
> "*É difícil avaliar uma criança especial porque nunca participamos de uma formação. Eu faço avaliação através de seu comportamento e participação."* [PC].
>
> "*Aproveitando as habilidades e competências do aluno com necessidade especial."* [PD].

Os professores afirmaram que acompanhavam a aprendizagem do aluno com deficiência e avaliavam sempre o desempenho, destes, nas atividades propostas.

Sobre esta questão, Beyer (2010, p. 100) afirma que:

> [...] à escola e à família, o quadro ajuda o professor na tarefa de avaliar e auto-avaliar-se, levando em conta a interatividade e a contextualidade da aprendizagem do seu aluno e considerando-se aspectos específicos que compõem as dimensões de análise já discriminadas para cada âmbito de avaliação.

O âmbito a que se refere é o contexto educacional, o aluno e a família. Vale ressaltar, que o professor tanto avalia quanto é avaliado em suas práticas. Neste sentido, o processo de avaliação é circular em torno dos sujeitos envolvidos no sistema escolar.

Em seguida perguntou-se quais contribuições a gestão tem feito para auxiliá-los em sala de aula, como resposta obteve-se:

> "*Muito pouco."* [PA].
>
> "*Ao voltar o olhar para essas crianças com deficiência toda responsabilidade é para o professor e a gestão pouco entra em ação."* [PB].
>
> "*Até agora não houve nenhuma contribuição*." [PC].
>
> "*Nenhuma."* [PD].

Referindo-se a essa temática, Urbanek e Ross (2011, p. 96) ressaltam:

> O gestor escolar deve atuar envolvendo-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolvendo as ações relecionadas à acessibilidade universal, identificar e realizar as adaptações curriculares de grande porte e fomentar de pequeno porte, possibilitar o intercambio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Percebe-se que os profissionais entrevistados não têm incentivos e sentem dificuldades com a falta de recursos, apoio da gestão e ausência de formação continuada. Contrapondo-se ao contexto apresentado pela escola, para Martins *et al.* (2006, p. 20), "a inclusão escolar é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar." Portanto, faz-se necessário a reflexão continuada e compartilhada pela equipe escolar, pois, é o resultado da aprendizagem dos alunos e de toda escola que está em questão.

Destaca-se, ainda, que a família é um dos sujeitos principais para a realização da inclusão nas redes regulares de ensino. É ela que tem a obrigação de matricular seus filhos, garantindo-lhes o direito ao acesso e permanência na escola. Possibilitando assim, uma educação de qualidade e socialização para seus filhos.

Esta proposição é confirmada por Brandão (2010, p. 19) quando ressalta o art. 2º da LDB:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, é dever da família e do Estado proporcionar ao indivíduo condições necessárias a um estudo de qualidade em escolas de ensino básico.

- ✓ MÃES

Para consolidar o estudo em pauta apresenta-se, a seguir, a análise e discussão dos questionários aplicados às mães dos alunos com DI. Para resguardar suas identidades utilizou-se a nomenclatura: MA, MB, MC e MD.

Ao entrevistar as mães, inicialmente perguntou-se: Para você o que é uma escola inclusiva?

> *"A escola regular é muito especial para minha filha."* [MA].
>
> *"A que recebe todas as crianças com deficiência."* [MB].
>
> *"Não sabe*m definir." [MC] e [MD].

Neste item foi observado que as mães desconhecem o que é uma escola inclusiva, somente uma mãe respondeu de forma coerente.

Reportando-se à escola inclusiva, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 29) explicitam que tem-se uma escola inclusiva quando a "[...] organização pedagógica das escolas e a prática de ensino que atendam as diferenças entre os alunos, sem discriminação indevida, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na pluralidade."

Em seguida perguntou-se: Como seu filho foi acolhido na rede regular de ensino?

> *"Não tenho nenhuma queixa em relação à professora, mas não está isenta do preconceito das outras crianças."* [MA].
>
> *"Bem recebido, em especial, pela professora."* [MB].
>
> *"Até agora recebeu bem."* [MC].

"Recebimento normal." [MD].

Como pode-se notar todas as mães afirmaram que seus filhos foram bem acolhidos pela escola.

Também foi perguntado: Qual a relação de seu filho com a professora?

"É uma relação bastante afetiva." [MA].

"Não muito boa." [MB].

"Relação boa." [MC].

"Muito apegado à professora e a relação com os colegas também." [MD].

Referindo-se à relação professor-aluno todas responderam que era uma relação boa e que têm uma relação de afetividade.

Em seguida foi perguntado: Seu filho recebe atendimento de uma equipe multiprofissional?

Todas responderam que *"não."* A referida escola não dispõe desta equipe. Na visão de Alves (2009, p. 33) quando se fala de equipe multiprofissional "devemos ter certeza que existe um especialista de cada área para compô-la e deveremos ter muito cuidado para não esquecer de nenhum, dando a devida importância que cada um merece." Somando-se a isto, é relevante a contribuição de cada profissional independente de estar selecionado ou não para atender a essa clientela.

A pergunta seguinte foi: Qual era a relação da criança com a família e a qual a contribuição desta para desenvolver a aprendizagem da mesma. Como resposta obteve-se:

"Às vezes fico irritada, mas, tento tratar com paciência o máximo possível." [MA].

"Agressivo em tudo." [MB].

"As vezes." [MC].

"Amável e ao mesmo zangado." [MD].

Todas responderam que as crianças são agressivas, irritadas, principalmente quando não fazem a vontade deles.

González (2007, p. 80) diz que "a criança com DM, como toda criança, precisa se interrelacionar emocionalmente com outras pessoas de seu ambiente." E ainda acrescenta que "parte do seu desenvolvimento e de sua personalidade dependerá da relação existente entre ela e seus pais, irmãos, outras crianças, professores e etc." (GONZÁLEZ, 2007, p. 80). Daí a necessidade da criança interagir e socializar-se com os demais para que sinta-se acolhida e desenvolva suas potencialidades.

Em seguida perguntou-se: Que expectativas no âmbito educacional você tem com seu filho?

> *"Que mude o acompanhamento, pois apesar da professora ser muito boa, mas, seria interessante que estivesse pelo menos uma auxiliar."* [MA].
>
> *"Aprenda mais."* [MB].
>
> *"Que aprendesse a ler e escrever."* [MC].
>
> *"Queria que aprendesse ao menos ler."* [MD].

Nesse quesito constatou-se que algumas mães apontaram o desejo de ver seus filhos lendo e escrevendo. Nesse sentido, entende-se que na escola se desenvolve o ato de ler, escrever e calcular, acrescente-se ainda, a socialização e interação com o meio. Como menciona Ivic (2010, p. 15, grifo do autor) sobre a teoria de Vygotsky, "se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão poder-se-ia dizer que é uma 'teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores' ainda que seja chamada de 'teoria histórico-cultural'."

Sobre o processo de leitura e escrita, Gomes (2007, p. 47) enfatiza que "a escola é o mais importante espaço social de letramento." Ou seja, a socialização e interação com as letras e números facilitará o aprendizado do aluno só que de forma gradativa. "O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso." (Vygotsky e Luria, 1996, p. 221).

Dentre as crianças com DI, somente uma recebe tratamento educacional especializado na APAE, devido à facilidade que o pai tem por trabalhar na área da saúde. Segundo Batista e Mantoan (2005, p. 27), "o atendimento educacional especializado é, de fato, muito importante para o progresso escolar do aluno com deficiência", sobretudo porque

> a pessoa com deficiência não tem algo 'a menos' que a normal [...]. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa 'normal', mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental. (DE CARLO, 2001, p. 74-75)

Considerando o exposto acima e o descrito na entrevista da MB, ao afirmar que o filho recebia atendimento no Sarah[3] desde dois anos de idade até os

[3] Hospital de reabilitação localizado na capital do Maranhão. Recebeu o nome Hospital Sarah Kubitschek em homenagem a primeira dama esposa de Jucelino Kubitschek, presidente do país na época da fundação de Brasília e, também, por ser a maior incentivadora desta instituição.

treze, porém, por descuido seu, perdeu o atendimento, vale destacar que o filho de MB demonstra, segundo ela, bastante desenvoltura na parte tecnológica, pois um dos divertimentos dele é jogar *games, play station,* etc., potenciais nem sempre desenvolvidos na escola.

Conforme afirma Soares (2009, p. 74): “os meios de comunicação utilizam palavras e imagens para apresentar a deficiência e suas consequências.” Portanto, a comunicação social e virtual é estimulante para as pessoas com NE, pois possibilitam uma possível reação inteligente.

A criança acima mencionada, está com dezessete anos e faz o 2º ano do Ensino Fundamental. Os pais o colocaram na escola somente com quinze anos de idade por medo de *bullying*[4]*,* afirmou a mãe. Essa criança sabe escrever, mas escreve somente em caixa alta.

A MC disse que não teve e nem possui AEE. A MD afirmou que o filho também frequentou o Hospital Sarah, porém, perdeu o contato. A criança está somente na escola comum.

Todos os pais têm consciência que o estabelecimento de ensino ainda deixa a desejar com o atendimento de seus filhos, porém, sentem-se satisfeitos em saber que seus filhos estão recebendo uma educação, mesmo que não seja da melhor qualidade. Sabe-se que a educação inclusiva precisa ser vista antes de tudo, como uma questão de direito.

Raiça, Machado e Prioste (2006, p. 44) afirmam que “não podemos falar de preparo do professor sem pensar na estrutura organizacional escolar, tão necessária à efetivação de políticas públicas inclusivas”, uma vez que

> A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (BRASIL, 2010, p. 10).

Nesse sentido, Urbanek e Ross (2011, p. 17), ao tentar compreender a educação especial no cenário brasileiro asseguram que “o mundo vem se tornando grande e pequeno, homogêneo, heterogêneo e plural, articulado e multiplicado mediante o uso de recursos de voz, dados, imagens e textos cada vez mais

[4] ***Bullying*** é uma palavra de origem inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Se refere a uma situação caracterizada por agressões intencionais, físicas ou verbais, feitas repetidas vezes, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas.

interativos.” E embora o movimento inclusivo que teve início no século XX tenha sido um grande salto para a realização de buscas e conquistas voltadas para a inclusão educacional e a acessibilidade daquelas pessoas, a educação especial, como modalidade de ensino, assegurada por lei, ainda não democratizou a acessibilidade, a permanência dos mesmos na rede regular de ensino e um currículo que atenda às necessidades educativas especiais do aluno com deficiência.

> Devemos concentrar os esforços na busca de alternativas de participação e aprendizagem destes alunos nos ambientes comuns da escola regular, mudar a história educacional da área da deficiência intelectual e possibilitar trajetórias inclusivas. Desmistificar a ideia da impossibilidade escolar daquele com deficiência intelectual. Suas capacidades são infinitas, diferentes, mas infinitas. Cabe-nos construir espaços de aprendizagem que considerem sua presença, seu potencial, espaços que acreditem em suas possibilidades de aprender. Aprendem entre outras coisas que têm direito à educação, ao acesso à escola; aprendem também a conviver com formas jovens e adultas de ser, aprendem a conviver com a deficiência mental como condição que se não desautoriza o acesso à es- cola. (CARVALHO, 2006, p. 169).

A garantia de uma educação com qualidade social para todos, mesmo que esteja prevista na Constituição Brasileira e reforçada em outras leis, decretos, declarações e pareceres que aprovam a inclusão dos alunos com deficiências, não pode estar presente ou ser efetivada, apenas nas escolas mas, também na comunidade no qual o sujeito está inserido.

6 CONCLUSÃO

A inclusão do deficiente intelectual na rede regular de ensino tem sido um desafio a ser enfrentado por toda a comunidade escolar, uma vez que todos têm responsabilidade na questão, principalmente, a sociedade, a escola e a família, que juntos, devem implementar ações que a efetive.

A escola, por sua vez, deve incluir os alunos com suas diferenças, promovendo a acessibilidade e a sua permanência. Ao professor cabe desenvolver uma pedagogia que garanta aprendizagem a todos, sem distinção.

Nessa perspectiva, constatou-se que a escola pesquisada se mostra inclusiva somente pelo fato de receber as pessoas com diferentes deficiências. Observou-se que o Projeto Político Pedagógico não contempla ações de inclusão; a pedagogia aplicada pelos professores aos alunos com DI é ineficiente; há poucas ações de formação continuada voltada para o trabalho nessa área; a gestora não participa de ações que contribuam e auxiliam no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos deixando essa atribuição, excepcionalmente, sob responsabilidade dos professores.

Como pôde-se constatar, para que a escola seja inclusiva, precisa reorganizar sua estrutura física e pedagógica. Os professores devem trabalhar com recursos que permitam incluir os alunos com deficiência intelectual, bem como, apropriar-se dos conteúdos trabalhados. Enfim, cabe à escola desenvolver ações de socialização para que esses alunos compartilhem o conhecimento historicamente construídos.

Diante do exposto, propõe-se que a escola promova ações de inclusão, estimulando a participação dos pais e responsáveis para auxiliarem os professores nessa conquista. Desse modo, os professores terão subsídio para a realização dos trabalhos em sala de aula e fora dela, mobilizando-os a refletir e agir continuamente sobre os desafios da diversidade, a partir das seguintes ações:

- Acompanhamento efetivo da equipe de gestão;
- Melhoria da estrutura física;
- Atuação de uma equipe multidisciplinar;
- Formação Continuada nas áreas de gestão, docência e relações humanas;

- Realização de grupos de estudo de teóricos das áreas específicas de inclusão e DI;
- Implementação de diário de desempenho dos alunos;
- Rodas de conversas periódicas com: médicos, familiares, profissionais da educação, conselho tutelar, agentes de saúde, etc.
- Realização de oficinas para produção de recursos didáticos - pedagógicos;
- Inserção diária de dinâmicas integradoras sistematizadas;
- Implementação de atividades didáticas específicas para alunos com DI.

É importante destacar que os professores não devem esperar apenas pela formação continuada promovida pelo sistema educacional do município, mas procurem fontes de conhecimento para trabalhar melhor com esse público e garantir o direito à aprendizagem. É essencial que os professores diversifiquem suas metodologias de ensino, utilizando-se de atividades que incluam os alunos com deficiência intelectual.

Sendo assim, faz-se necessário uma busca constante pelo conhecimento, enfatizando a curiosidade, a descoberta na luta pela transformação da educação, sobretudo, na perspectiva desta pesquisa, pensar e agir para inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão:** muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ANTUNES, Celso, **inclusão:** o nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M.T.E. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficientes mentais. **Revista de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

BEYER, Hugo Otoo, **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BONFIM, Rafael. **Como incluir alunos com deficiência intelectual na sala de aula?** Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/inclusilhado/como-incluir-alunos-com-deficiencia-intelectual-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em: <Portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontend&id=16478...> Acesso em: 20 mai 2014.

_____. **Marcos políticos-legais da educação especial:** na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil:** 1988. 25. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/ Coordenação de Publicações, 2005.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA.** Lei 6.069/90. Secretaria de Assistência Social: São Luís-Ma, 2001a.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência as escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO. M.F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental:** inclusão escolar e constituição de sujeitos. Horizontes. v. 24, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2006.

DE CARLO, Marysia M. R. do Prado. **Se essa casa fosse nossa...Instituições e processos de imaginação na educação especial.** São Paulo: Plexus, 2001.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FONTES, R.J.; PLETSCH, M.D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. in GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete letras, 2007, p. 79-96.

GOMES, Adriana L. Limaverde. [et. al.] **Deficiência mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GONÇALVES, Enicéia Mendes. Breve histórico da educação especial no Brasil. Em aberto, ***Revista Educación y Pedagogia.*** Medellin, Universidade de Antioquia, Facultad de Educacion. Vol. 22, n. 57. Mayo-agosto, 2010. Disponível em: <Http:aprendeenlea.Udea.edu.co/revistas/índex.php/revistaeyp/article/.../9041> Acesso em: 28 abr 2014.

GONZÁLEZ, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

LIMA, Priscila, Augusta. **Educação inclusiva:** indagações e ações nas áreas da educação e saúde. São Paulo: Avercamp, 2010.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na educação inclusiva:** políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. [*et al.*]. **Inclusão:** compartilhando saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** histórias e políticas públicas, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOUAISS. Minidicionário da língua portuguesa. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Unimep, 2003. Disponível em: <www.histedbr,far.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf.> Acesso em: 14 maio, 2014.

PASSOS, Marilene, O. [*et al*.]. **Fundamentos e metodologia do ensino especial.** Curitiba: Fael, 2011.

RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes; PRIOSTE, Cláudia. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, Cinthia. Deficiência intelectual: mente estimulada. **Revista Nova Escola.** A tecnologia que ajuda a ensinar. n. 223. São Paulo: Abril, jun/jul 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTORETTO, Mara Lucia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação: Ceará, 2010.

SOARES, Carminha. **A inclusão social e a mídia:** um único olhar. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Garantindo o acesso à educação para todos.** 1990. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia da pesquisa científica na prática**. Curitiba: Fael, 2010.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

URBANEK, Dinéia; ROSS, Paulo. **Educação inclusiva.** Curitiba: Fael, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado ao gestor

1. Qual sua formação acadêmica? E há quanto tempo você atua na gestão?

2. Sua escola é inclusiva? Justifique.

3. Como você define uma escola inclusiva?

4. A escola promove formação continuada aos professores em prol da inclusão?

5. O que a escola tem feito para mobilizar a comunidade escolar pautado na inclusão?

6. Sua escola possui atendimento educacional especializado ou acompanhamento de uma equipe multidisciplinar? Justifique.

7. Na sua visão, quais são as maiores dificuldades encontradas em relação à educação inclusiva?

8. A proposta pedagógica da escola contempla ações de inclusão? Justifique.

9. Você se considera um gestor comprometido com a filosofia inclusiva? Justifique.

APÊNDICE B – Questionário aplicado ao professor

1. Qual a sua formação acadêmica? Há quanto tempo você atua como professor (a)? Qual o seu tipo de vínculo?

2. Já trabalhou com alunos com deficiência intelectual antes? Quais experiências você destaca atualmente?

3. Quais os maiores problemas encontrados ao trabalhar com um aluno com deficiência intelectual?

4. Como você define a criança com deficiência intelectual?

5. Você já participou cursos de formação na área da educação especial? Comente.

6. Como você acompanha e avalia o desenvolvimento do seu aluno com deficiência intelectual?

7. No que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual, isso tem superado suas expectativas? Justifique.

8. Que contribuições a gestão tem feito para auxiliá-lo(a) em sala de aula?

9. Como você lida com as “diferenças” e especificidades de seus alunos?

APÊNDICE C – Entrevista aplicada com as mães

1. Para você o que é uma escola inclusiva?

2. Como seu filho foi recebido na rede regular de ensino?

3. Quais desafios você enfrentou e/ou continua enfrentando?

4. Você tem acompanhado, com frequência, o desenvolvimento de seu filho na escola?

5. Você percebe mudanças significativas na aprendizagem de seu filho? Em caso afirmativo, quais?

6. Qual é a relação do seu filho com a professora e com os colegas de sala de aula?

7. Seu filho recebe atendimento de uma equipe multidisciplinar?

8. Como é sua relação com seu filho em casa? Como vocês (pais) têm contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem de seu filho?

9. Além da escola, seu filho participa de outra comunidade que auxilia no desenvolvimento social e cognitivo do mesmo?

10. Quais são suas expectativas no âmbito educacional para com seu filho?