

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MADALENE ISABEL MARIUSSI

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CURITIBA
2016**

MADALENE ISABEL MARIUSSI

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi.

**CURITIBA
2016**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

M343p
2016 Mariussi, Madalene Isabel
Políticas de educação especial : a deficiência intelectual na educação
básica / Madalele Isabel Mariussi ; orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2016.
134 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2016
Bibliografia: f. 118-126

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação de base.
4. Educação e Estado. 5. Deficientes mentais – Educação. I. Gisi, Maria
Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371.9

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 783
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Madalene Isabel Mariussi

Aos trinta e um dias do mês de maio do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof.^a Dr.^a Evelcy Monteiro Machado, e Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens para examinar a Dissertação da candidata **Madalene Isabel Mariussi**, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "POLITICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca sugere a divulgação do trabalho em eventos científicos e artigos em periódicos da área

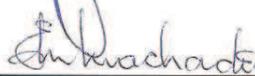
Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi



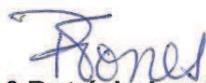
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Evelcy Monteiro Machado



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens



Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora orientadora, Maria Lourdes Gisi, que mais que orientar o trabalho, com suas palavras de apoio, incentivou novos desafios. Ao nos orientar, sempre o fez demonstrando confiança e otimismo, elogiando mesmo ao corrigir, deixando segura para prosseguir, o que foi importante para o crescimento e amadurecimento.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em especial aos professores aos quais tive a honra de ter sido aluna: professora e também orientadora Maria Lourdes Gisi, Ana Maria Eyng, Lindomar Wesller Boneti, Pura Lúcia Oliver Martins, Romilda Teodora Ens, Rosa Lydia Teixeira Corrêa e Sirley Terezinha Filipak.

Aos colegas do Grupo de Estudos, das turmas de cada uma das disciplinas cursadas, pois juntos superávamos as dificuldades nos apoiando.

À minha família, que incentivou a mudança temporária da Bahia para Curitiba para que o mestrado se tornasse possível.

Aos amigos que permaneceram distantes, mas, que mesmo na distância, incentivaram essa trajetória, com palavras de carinho como “você faz muita falta aqui, termine e volte logo”, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores e gestores das escolas nas quais realizei as entrevistas, que prontamente me atenderam e se dispuseram responder ao questionário com atenção, presteza e carinho.

Por fim, a todos àqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desse trabalho.

RESUMO

O objeto de estudo dessa dissertação é a análise das políticas para educação especial na educação básica, em uma perspectiva inclusiva, com foco na deficiência intelectual. Refere-se ao processo de inclusão e às condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva, do aluno com deficiência intelectual. A dificuldade para esses alunos inicia-se desde o diagnóstico, pois não há precisão nele. Em uma escola ainda norteadas por princípios de promoção dos melhores, como efetivar a produção do conhecimento a esses alunos que nem sempre correspondem ao ideal da escola? Para tanto, definiu-se como problema de pesquisa: Como estão sendo implementadas as políticas de inclusão do deficiente intelectual em escolas de educação básica? Tem como objetivos: apresentar as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão e seus desdobramentos em relação à Deficiência Intelectual na Educação Básica; verificar as ações implementadas nas escolas para atender a alunos com deficiência intelectual em turmas regulares e identificar as percepções de professores sobre deficiência intelectual e a sua inclusão na educação básica. Dentre as concepções para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, baseamo-nos na abordagem sociocultural representada por Vygotski (1997). Também foram utilizados como referência os seguintes autores: Stainback e Stainback (1999), Matoan (1998; 2003; 2006), Sassaki (1997; 2005; 2009) e Mazzota (2010). Com a democratização da escola, após a década de 1990, temos as discussões de práticas educativas que atendam a todos, várias legislações vêm possibilitar e garantir o direito de alunos com deficiência de estar matriculados e cursando a escola regular. Buscamos saber como a inclusão vem ocorrendo e quais os principais desafios encontrados no contexto escolar. No estudo, optamos por pesquisa com abordagem qualitativa desenvolvida mediante entrevista semiestruturada. Utilizamos também a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010), por entender que essa técnica permite evidenciar nas falas dos entrevistados quais os temas que se sobressaem, permitindo definir as seguintes categorias: Concepção de educação inclusiva e conhecimento das legislações; trabalho realizado nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); interação entre professores; processo pedagógico; apoio familiar; dificuldades encontradas para efetivar o processo de inclusão. O estudo evidencia que a legislação vigente apresenta avanços para a efetivação da inclusão, porém não são suficientes para a transformação da educação em uma educação verdadeiramente inclusiva e a prática ainda requer avanços.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Básica; Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

The study object of this thesis is the analysis of policies for special education in basic education in an inclusive perspective, focusing on intellectual disability. The process of inclusion and conditions necessary to effect the Inclusive Education. Having as object the student with intellectual disabilities. The difficulty for these students, starts from diagnosis, there is no precision in it. In a school still guided by principles of promoting the best, how to effect the production of knowledge to those students who do not always correspond to the ideal school. For this was defined as research problem: How are implemented inclusion policies of intellectual deficient in basic education schools? It aims: to present the National Inclusion Education Policy and its consequences in relation to Intellectual Disability in Basic Education; verify the actions implemented in schools to meet students with intellectual disabilities in regular classes and identify the teachers' perceptions about intellectual disabilities and their inclusion in basic education. Among the concepts of human development and learning, we rely on the socio-cultural approach represented by Vygotsky. Among the concepts of human development and learning, we rely on the socio-cultural approach represented by Vygotsky to the author education is a dialogical practice. It was also used as reference Stainback e Stainback (1999), Matoan (1998; 2003; 2006), Sasaki (1997, 2005, 2009), Mazzota (2010). With school democratization, after the 1990s, the educational practices that meet all become widely discussed, we have so many laws to enable and guarantee the right of students with disabilities to be enrolled and attending regular school. Therefore, we seek to know how inclusion has taken place, what are the main challenges encountered in the school context. In the study we chose qualitative research developed by semistructured interview. We also use the content analysis proposed by Bardin, understanding that through content analysis allows to note what the interviewee talked about. It was analysed the follow categories: conception of inclusive education and knowledge of the laws; work in rooms of Educational Service Specialist (ESA); interaction between teachers; pedagogical process; family support; difficulties to carry out the process of inclusion. The study shows that the laws and policies were well placed, organized and volunteered in many ways, but the practice still requires advances. According to the participants the laws and policies were well placed, organized and volunteered in many ways, but they are not sufficient for the transformation of education in a truly inclusive education, the practice still requires advances.

Keywords: Educational Policy; Inclusive Education; Basic Education; Intellectual Disability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos sobre políticas educacionais de inclusão	9
Quadro 2 – Estudos sobre deficiência intelectual/Enfoques diversos	10
Quadro 3 – Divisões nos níveis de deficiência.....	30
Quadro 4 – Níveis de gravidade da deficiência intelectual e principais características apresentadas.....	30
Quadro 5 – Matrículas por tipo de deficiência/Necessidade especial ano de 2006.....	43
Quadro 6 – Relação de documentos internacionais que contemplam a inclusão como direito	50
Quadro 7 – Relação de documentos nacionais que contemplam a inclusão como direito	51
Quadro 8 – Evolução no número de salas de recursos multifuncionais	68
Quadro 9 – Caracterização dos entrevistados.....	77
Quadro 10 – Itens que compõem as salas de recursos multifuncionais – 2011/2012. ...	80
Quadro 11 – Caracterização das escolas pesquisadas	81
Quadro 12 – Educação inclusiva e legislação	83
Quadro 13– Atendimento em sala de AEE.....	86
Quadro 14 – Interação entre professores	90
Quadro 15 – Processo pedagógico	93
Quadro 16 – Apoio familiar.....	96
Quadro 17 – Principais dificuldades encontradas.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	17
1.1 APONTAMENTOS ACERCA DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	17
1.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS.....	25
1.3 INDEFINIÇÕES E DIFICULDADES NO DIAGNÓSTICO.....	27
1.4 A POLÍTICA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	40
1.5 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	44
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO	49
2.1 LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	50
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PROPOSTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: DA EFETIVAÇÃO ÀS DIFICULDADES	71
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	71
3.2 O PERCURSO DA PESQUISA.....	73
3.3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	82
3.3.1 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E À LEGISLAÇÃO.....	83
3.3.2 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	86
3.3.3 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO À INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES.....	90
3.3.4 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO PROCESSO PEDAGÓGICO ..	93
3.3.5 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO APOIO FAMILIAR	96
3.3.6 PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ENTREVISTADOS PARA TRABALHAR COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	99
3.4 PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	103
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa dissertação é a análise das políticas para educação especial com foco na deficiência intelectual. Para tanto, definiu-se como problema de pesquisa: Verificar como estão sendo implementadas as políticas de inclusão do deficiente intelectual em escolas de educação básica? O interesse pelo estudo que foi realizado na cidade de Luís Eduardo Magalhães-BA está ligado a minha trajetória profissional. Residente naquele município desde antes de sua emancipação, participei ativamente do processo de implantação dos programas e políticas educacionais. Atuei na Secretaria Municipal de Educação desde a sua constituição, exercendo função de Coordenadora da Educação Básica, Assistente Social e Secretária Municipal de Educação e também gestora de escola de educação básica da rede estadual de educação. Na gestão de escola pública, vivenciei os entraves que se apresentam para a efetivação dos direitos legais, as barreiras para se concretizar na prática o que determinam as políticas, já que na maioria das vezes as crianças são colocadas nas escolas e às escolas cabe adequar-se para atender de acordo com o determinado na lei.

Trabalhei também em escola de educação especial na função de Assistente Social, quando acompanhei a rotina dos professores e alunos especiais em sala de aula, bem como os anseios e as expectativas de seus familiares, mais especificamente mães que acompanham o dia a dia de seus filhos, daí o interesse em verificar como acontece, na prática, a implementação das políticas de inclusão.

Na atualidade, o tema está presente em muitas discussões. Há uma sensibilização de vários setores, com debates acerca do papel das Políticas Educacionais que envolvem o processo de inclusão. Evoluímos nas propostas e dispositivos legais no cenário educacional para orientar e regulamentar a oferta dessa modalidade de ensino, mas ainda se observa uma grande dificuldade por parte da comunidade escolar, que nem sempre possui as condições necessárias para receber os alunos.

Vários trabalhos e pesquisas já se dedicaram a estudar a questão da inclusão, no entanto, em relação especificamente à deficiência intelectual, o número de estudos diminui bastante. Procuramos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos anos de 2011 e 2012, utilizando como descritor: inclusão de pessoas com deficiência intelectual e encontramos 38 trabalhos. Destes, apenas 10 referiam-se à inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Os outros tratavam de temas variados, incluído o deficiente intelectual como: 8 deles referiam-se à inclusão e ou preparação para o mercado de trabalho, espaço para o deficiente intelectual em empresas; outras referiam-se à inclusão na educação de jovens e

adultos; o cuidado das famílias com os filhos com deficiência; o cuidado destes e as tarefas da casa. Outros ainda tinham como objeto de estudo não o deficiente intelectual, mas tratavam de deficiências múltiplas, visual, paralisia cerebral, Síndrome de Down. Das dez que se referiam à inclusão de deficiente intelectual na rede regular, apenas duas estudaram as políticas educacionais de inclusão, sendo:

Quadro 1 – Estudos sobre políticas educacionais de inclusão

Ano	Autor	M/D	Título	Síntese da pesquisa
2012	ORTEGA, A. S.	D	O novo conceito de pessoa com deficiência, sua abrangência e reflexos na legislação brasileira	O trabalho refere-se à convenção da ONU com o tema Plena Participação e Igualdade. E que 30 anos depois a era da inclusão está superada, busca-se agora a emancipação das pessoas com deficiência. Reconheceu que a deficiência está no meio social e não na pessoa, é algo inato à diversidade humana.
2012	GIMENES, P. A. C.	M	Nas tramas da educação inclusiva: Considerações sobre as Políticas Públicas Educacionais para a Inclusão	Teve como objetivo discutir as principais propostas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e verificar como essas propostas têm sido implantadas na rede municipal de educação de Franca (SP). Busca-se constatar, por meio de amostra, como os alunos com deficiência e seus responsáveis têm avaliado a implantação dessa proposta e se essa atende a seus interesses, aspirações e necessidades.

Fonte: A autora.

Portanto, os dois trabalhos que trataram das políticas educacionais de inclusão não tinham como preocupação direta a efetivação delas nas rotinas das escolas sob a ótica dos envolvidos, ou seja, gestores e professores. Os demais trabalhos abordaram aspectos diversos, como se pode verificar.

Quadro 2 – Estudos sobre deficiência intelectual/Enfoques diversos

Ano	Autor	M/D	Título	Síntese da pesquisa
2011	DOURADO, F. O.	M	Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual: Considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar	A autora trabalhou a avaliação da aprendizagem como sendo capaz de identificar o potencial de aprendizagem dos alunos, indicar suas necessidades e oferecer subsídios ao planejamento da prática pedagógica do professor. Analisou como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual.
2011	STELMACHUK, A. C. L.	M	Atuação de profissionais da educação na Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.	Teve por objetivo investigar como professores regentes e supervisores de unidades escolares têm atuado em relação aos alunos com deficiência intelectual, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar.
2011	MOSCARDINI, S. F.	M	Trabalho docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no Atendimento Educacional Especializado: Análise do processo inclusivo.	Se propôs a observar como a escolarização do aluno com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdo acadêmico assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a essas pessoas.
2012	ANTUNES, K. C. V.	T	História de vida de alunos com Deficiência Intelectual: Percurso escolar e a construção do sujeito.	Esta tese procura compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento.
2012	GARGHETTI, F. C.	T	Um estudo observacional sobre as interações de crianças/adolescentes com Deficiência Intelectual no ensino regular	Realizou uma comparação das interações acadêmicas e não acadêmicas de crianças e adolescentes com e sem deficiência intelectual na escola regular por meio de uma pesquisa transversal, descritiva, com estratégia de observação naturalística. Observou-se oito crianças/adolescentes em ambiente escolar, na sala de aula,

				quatro com diagnóstico de deficiência intelectual e quatro colegas sem deficiência, com idades variando entre seis e dezesseis anos.
2012	OLIVEIRA, U. T.	M	A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais - Deficiência intelectual.	Teve como objetivo conhecer e analisar a importância da Arte no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual (DI) no que tange também aos aspectos inclusivos dentro de uma escola regular. A pesquisa buscou subsídios nas teorias de Vygotsky sobre a abordagem histórico-social.
2012	GOMES, S. R.	M	A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar.	Traz para o debate a situação vivenciada pela criança com dificuldade de aprendizagem, que no contexto da inclusão escolar é caracterizada como possuidora de deficiência intelectual, mesmo não apresentando uma avaliação especializada que indicasse a existência de uma deficiência física, sensorial ou mental.
2012	GOMES, A. E. G.	D	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE).	Com esta investigação, procurou-se analisar como ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física sob o ponto de vista dos professores, bem como identificar as principais necessidades docentes para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório em relação à inclusão de alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla.

Fonte: A autora.

As pesquisas demonstram que há muitas fragilidades e que a questão não se encontra resolvida, sempre é relevante realizar novas pesquisas. Foram encontrados estudos que abarcam algumas questões relacionadas ao tema dessa investigação, mas não com a mesma temática. Por isso, a importância de se verificar como as políticas educacionais de inclusão vêm ocorrendo na rotina de escolas e se o preconizado nas legislações é aplicado na prática em uma cidade no interior da Bahia, região nordeste do Brasil, localidade na qual não há trabalhos realizados sobre a temática.

A história da Educação Brasileira mostra-nos que o acesso à escola durante muito tempo foi privilégio de poucos e foi com lutas e reivindicações coletivas que avançamos. Para

haver mudanças, é necessária mobilização de vários grupos, no caso da educação inclusiva, altera-se o cenário após mudanças na legislação. Agora a educação especial configura-se como modalidade de ensino na educação básica, mas para se chegar até aqui, longo caminho foi percorrido e vários setores mobilizados. Assim exemplifica Bourdieu (1989, p. 47):

[...] foi socialmente produzido, num trabalho coletivo de construção da realidade social e por meio desse trabalho; e foi preciso que houvesse reuniões, comissões, associações, ligas de defesa, movimentos, manifestações, petições, requerimentos, deliberações, votos, tomadas de posição, projetos, programas, resoluções, etc. para que aquilo que era e poderia ter continuado a ser um problema privado, particular, singular, se tornasse num problema social, num problema público, de que se pode falar publicamente [...] ou mesmo num problema oficial, objeto de tomadas de posição oficiais, e até mesmo de leis ou decretos.

Princípios como democratização da escola e práticas educativas que atendam a todos ganham espaços em discussões após a década de 1990, tendo como ponto central os direitos humanos nas escolas.

Para uma questão social ser considerada na agenda governamental, é preciso existir apoio da sociedade e nesse sentido auxiliam as palavras de Azevedo (2004, p. 61): “Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada”. É necessário aprofundar os conhecimentos para avançar frente aos desafios.

Declarar algo como um direito, como direito de todos a educação, preconizado desde a Constituição Federal de 1988, nem sempre significa a universalização, pois não se pode desconsiderar as condições básicas para efetivar a inclusão, sem as quais a legislação se traduz apenas em discurso. Ainda é necessário percorrer um longo caminho até a ampliação dos níveis de atendimento. Os cidadãos necessitam de instrumentos para cobrar seus direitos, para que as políticas não se tornem apenas “[...] boa intenção de ser cumpridas na medida do possível”. No que auxilia Mantoan (2003, p. 59), quando afirma que “Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da legislação educacional, preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar”.

Sobre os princípios da inclusão, Barros (2009, p. 35) declara que a democracia é a base para a igualdade de oportunidades e para que ela ocorra sendo:

[...] preciso mudar a atitude de preconceito para a atitude de respeito à diferença. É preciso assegurar oportunidades diferenciadas (equidade) com vistas à busca da igualdade. O processo educacional deve resultar na construção de novas identidades e de uma nova sociedade.

Os ideais democráticos de uma educação para todos concretizar-se-ão à medida que se realizarem pesquisas e quando houver adequação às diferenças, possibilitando uma nova estrutura capaz de vencer obstáculos e respeitar às individualidades. No que novamente concordamos com as palavras de Mantoan (2003, p. 47): “[...] o movimento inclusivo, nas escolas por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social”.

A legislação e as publicações sobre o tema têm buscando avançar, para assim diminuir barreiras para a inclusão, que ainda enfrenta muitos desafios no contexto escolar. Falar de inclusão significa falar da consideração com o outro, como um ser único, respeitando seus interesses, capacidades, diferenças, fortalecendo a identidade desse sujeito ainda em construção e colaborando para a superação de entraves que se apresentam no contexto escolar e social. É muito mais do que meramente incluir alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A busca pela inclusão mesmo com todos os desafios é um caminho que tende a avançar, até porque analisando a história da educação, percebe-se que ela sempre esteve a serviço, no contexto, dos demais aspectos da sociedade e no atual contexto, são muitos os movimentos sociais que buscam minimizar as desigualdades, sejam elas raciais, de gênero ou outras, como o caso da inclusão e da garantia do direito à educação para todos. O que se tem claro é que toda criança tem direito de estar na escola e receber atendimento adequado a sua necessidade.

Para tanto, definiu-se como problema de pesquisa: Como estão sendo implementadas as políticas de inclusão do deficiente intelectual em escolas de educação básica? Tendo como objetivos: Apresentar as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão e seus desdobramentos em relação à Deficiência Intelectual na Educação Básica; verificar as ações implementadas nas escolas para atender aos alunos com deficiência intelectual em turmas regulares; identificar as concepções de professores sobre deficiência intelectual e a sua inclusão na educação básica.

Optou-se pela pesquisa qualitativa com utilização de entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. Participaram desse estudo 18 entrevistados, sendo doze professores e seis

gestores (dois diretores, um vice-diretor, três coordenadores pedagógicos), de cinco escolas do ensino fundamental da rede municipal e em uma escola de educação especial no município de Luís Eduardo Magalhães, no interior da Bahia. Cidade de colonização recente, povoada por pessoas vindas de diversas regiões do país em busca de melhores oportunidades de trabalho. Emancipado no ano 2000, na época contava com pouco mais de 10.000 habitantes. De acordo com censo populacional de 2010, nesse ano, a população era de 60.105 habitantes. Com o crescimento populacional, apresentam-se problemas de infraestrutura, que interferem diretamente na educação, como, por exemplo, a falta de espaço físico (falta de salas de aula) para atendimento aos alunos, espaços precários e inadequados. É no contexto dessa realidade municipal que realizamos a pesquisa (BRASIL, 2010c).

Os roteiros (Anexos A e B) continham informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, vínculo empregatício, tempo de atuação profissional, tempo de atuação no município e na escola. Focalizaram as seguintes categorias: 1) Concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideias e opiniões que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva); conhecimento e opinião sobre as legislações acerca da educação inclusiva; 2) Atendimento em salas de AEE, rotina do trabalho nas salas de AEE, metodologia aplicada aos alunos, avaliação; 3) Interação entre professores, colaboração no trabalho entre gestão, professor de AEE e professor de turma regular; 4) Processo pedagógico, desenvolvimento do processo de inclusão, atendimento ao aluno; 5) Apoio familiar, participação da família na escola e na vida escolar do filho; 6) Dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva.

O estudo encontra-se dividido em três capítulos, sendo no primeiro capítulo abordadas as políticas educacionais de inclusão no contexto da universalização da educação, enfocando a deficiência intelectual. Apresentam-se as discussões acerca da deficiência intelectual e a trajetória histórica das pessoas com deficiência. A definição, incluindo a nomenclatura utilizada hoje – “deficiência intelectual” – variou ao longo do tempo, por isso, abordamos as concepções e políticas propostas para a deficiência intelectual e as indefinições e dificuldades no diagnóstico que trazem consequências para o atendimento a esse público de alunos.

A inclusão escolar adotada pelas propostas de reforma da educação que atinge os espaços escolares e o trabalho dos professores a partir de 1990 propõem-se a proporcionar garantias legais aos estudantes com necessidades especiais, a matricular-se nas turmas comuns das escolas regulares. As garantias legais de estar na escola, para o aluno com deficiência intelectual, e as dificuldades iniciam-se com o diagnóstico.

Para atestar a cientificidade da deficiência intelectual, utilizam-se, em grandes percentuais, testes de coeficiente de inteligência, compreendidos como a razão entre a idade cronológica e a idade mental obtida por meio de testes psicométricos, testes de (QI). O uso dos testes psicométricos diagnostica a deficiência, podendo ser classificada em diferentes níveis. Na grande maioria das vezes, não há participação da escola nesses diagnósticos, que são emitidos por profissionais que não compõem a equipe escolar. A falta de definições, de diretrizes e de critérios objetivos para identificar os alunos com deficiência intelectual é uma questão que precisa ser ainda enfrentada.

Na definição da deficiência intelectual, além de testes, outras variáveis precisam ser levadas em consideração, como considerar o próprio aluno, seu nível de desenvolvimento e as condições pessoais, o contexto educacional, as ações pedagógicas, a família, bem como as características do ambiente e do convívio familiar. A condição de deficiência do aluno precisa ser entendida enquanto um processo e a definição só importa se resultar em apoios para o aluno (BRASIL, 2006d). Nessa mesma direção, para Vygotsky (2007), há potenciais a serem desenvolvidos e esses potenciais é que devem ser levados em consideração e não focar nas dificuldades oriundas de sua deficiência. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica, é um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p. 100).

De acordo com a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para os alunos com deficiência intelectual, um dos elementos da definição é a falta de compreensão da escola da maneira com que esse aluno lida com o saber, com a produção de conhecimento, portanto, o atendimento educacional especializado deve privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites. Reconhecer que ele possui uma maneira própria de construir seu conhecimento muitas vezes não corresponde ao esperado pela escola, que busca a homogeneidade, a meritocracia, a competição. Regulamentada pela legislação educacional, a proposta da política pública prevê o Atendimento Educacional Especializado, complementar à escola regular, de forma a propiciar ao aluno ações que ele julgue melhor para seu desenvolvimento intelectual, que busque a superação de seus limites, retire-o de uma posição passiva de aprendizagem e possibilite acesso ativo ao saber, provocando e exercitando a abstração, o que o leva a trazer suas vivências e posicionar-se de forma autônoma (BRASIL, 2006b).

No segundo capítulo, abordam-se as políticas públicas educacionais que se propõem a garantir direitos aos alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva na rede regular de ensino, no período de 1960 aos dias atuais. Na Lei n. 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, existe o apontamento do direito aos excepcionais à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino no Brasil (1961). Tomando essa legislação como recorte, apresentam-se legislações nacionais e internacionais que foram definindo a proposta da escola inclusiva até Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015.

Portanto, são as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 que trazem modificações substanciais na legislação educacional brasileira, incluindo gestão educacional, financiamento, avaliação, formação de professores, currículo. Referenciamos algumas das normas técnicas e dispositivos no sentido de normatizar e regulamentar a execução das legislações que garantem direitos. Dentre as importantes legislações, destacamos o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, considerado um instrumento para a efetivação da educação inclusiva, também conhecido como decreto do AEE (Atendimento Educacional Especializado), o qual define como deverá ser realizado o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

Diante do número excessivo de legislações, pode-se dizer que existe no Brasil um arcabouço jurídico-institucional pró-inclusão considerável, o que nos instiga verificar se os postulados oficiais de fato ocorrem no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, buscando verificar como se efetivam na prática as políticas educacionais de inclusão propostas para a educação básica na percepção dos professores, apresentamos e analisamos os dados obtidos na pesquisa com as entrevistas. A opção foi por pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada, a qual foi composta por questões fechadas e abertas (Anexos A e B), sendo as questões fechadas utilizadas para obter uma caracterização dos entrevistados e as abertas possibilitaram discorrer sobre o tema em questão sem a necessidade de se prender especificamente ao que lhe foi perguntado, podendo, assim, colher dados, verificar interpretações, angústias, dúvidas e demais formas de expressão.

Por fim, analisamos os dados coletados nas entrevistas em cada uma das concepções, verificando o que nos dizem os entrevistados e o que é preconizado pelas políticas para cada uma das categorias analisadas.

1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Para melhor compreensão de como a educação inclusiva encontra-se hoje, resgatamos brevemente o caminho percorrido, as alterações pelas quais passou em cada momento e, sobretudo, o contexto de mudanças emergentes em cada época, que fez com que a política fosse pensada para atender a todos.

É um processo ainda em construção e são muitas as dúvidas e incertezas presentes entre todos os envolvidos, especialmente nas escolas. Não será em momento algum um processo pronto, acabado, pois em cada época, em cada contexto, teremos novas demandas e as alterações naturais requerem novos caminhos, mas a certeza de como proceder é a certeza de que todos têm direito à escola de qualidade. Escola de qualidade entendida por aquela em que “[...] a adequação dos programas e projetos ao atendimento das suas necessidades educacionais e, portanto, a estrutura dos equipamentos sociais, a natureza e característica dos currículos, os métodos de ensino, o tratamento reservado aos professores” (AZEVEDO, 2011, p. 424), entre outros aspectos que se referem à prática educativa sejam adequados àqueles a quem se destina. Qualidade na educação compreendida enquanto qualidade social.

1.1 APONTAMENTOS ACERCA DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, o acesso à educação no Brasil era privilégio de poucos e as políticas e práticas educacionais legitimavam a exclusão da grande maioria. Conquistas consolidaram a educação como direito subjetivo de *todos* e dever do Estado e se altera o cenário do acesso à escola. Nessa perspectiva, estabelece-se, também, o direito à escola para as pessoas com deficiência. Mas se para a escola atender aos tidos como normais já é um grande desafio, para atingir a essa parcela da população é mais complexo, assim, atualmente, há fortes debates acerca da inclusão. Segundo Omote (1999, p. 40):

A Educação Especial tem sido uma área fértil para o aparecimento de polêmicas, propostas inovadoras e modismos. Revela, na realidade, uma área para a qual dirigem atenção, muitas vezes com intenso envolvimento, as pessoas com as mais variadas necessidades ou interesses, desde o cientista até a própria pessoa diretamente afetada pelo problema da deficiência. Aliás, a questão da deficiência sempre comportou paixões e temores, ensejando muitas reações ambivalentes das pessoas.

Com garantias legais quanto ao acesso, busca-se agora concretizá-lo e viabilizá-lo de forma que atenda aos anseios dos envolvidos. Não basta estar na escola se esta permanecer com mentalidades segregacionistas, observadas historicamente.

A inclusão preconiza a escola como um ambiente de prática social, de preparação da criança para sua emancipação, espaço de convivência com o outro, local para despertar as habilidades, ambiente para trocas de experiências e aprendizagem significativas. Nesse modelo de escola, acreditamos que a inclusão cumpra seu papel. Estudos de teóricos sobre esse tema evidenciam que é possível e necessária a permanência em ambientes sociais inclusivos para avanço. Como afirma Glat (2007, p. 16):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, a rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que em nada interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Durante muito tempo entendia-se que os alunos com deficiências eram incapazes de participar do mundo social, cultural ou científico. A prática inclusiva requer a cooperação de todos os envolvidos na escola, entendendo o aluno e desenvolvendo suas possibilidades, estimulando-o a superar-se a cada dia e possibilitando-lhe construir seu próprio saber.

A abordagem sociocultural de Vygotsky (2007) contribui para os estudos e trabalhos com o deficiente quando evidencia a relação entre o desenvolvimento individual e sua interação com o meio social, independente das limitações que se tenha. É com o envolvimento com o social que se interage, cresce, constrói valores e percebe-se a impossibilidade de permanência em ambientes segregados, em espaços reservados nos quais indivíduos com deficiência convivem apenas com seus iguais.

Precisamente porque as crianças retardadas quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsicamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007 p. 101-102).

Com esse entendimento, a educação atua na perspectiva verdadeiramente inclusiva, pois busca desenvolver os instrumentos necessários para adaptar os ambientes, propiciando atitudes modificadoras, na busca de maior autonomia nessa convivência. Há uma interação entre o sujeito e o ambiente no processo de construção do conhecimento. Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações, pois implica em mobilizar, nos educandos, o prazer de aprender.

Os discursos atuais enfatizam a falta de qualidade na educação nacional. Na educação inclusiva, as lacunas vão além da qualidade. Muitos dos ambientes inclusivos não sabem como lidar com o deficiente; ainda possuem concepção de tutela; agem como se necessitassem de superproteção; adotam atitudes compensatórias; não veem neles a condição de emancipação. É necessário, ainda, vencer obstáculos para acreditar em suas potencialidades.

A exclusão nas escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social. A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Ao longo do tempo, observou-se que as pessoas que não correspondiam aos padrões foram tratadas de diversas maneiras e o modo como a sociedade enxergava as pessoas com deficiência não é de forma homogênea e linear, mas variava e varia ainda em cada sociedade.

Nas sociedades primitivas, nas quais os fatores ambientais e o clima hostil comprometiam a sobrevivência, a seleção era natural, ou seja, sobreviviam os mais fortes. A respeito desse período, há apontamentos que:

Uma das características básicas destes povos era o nomadismo, sendo que os atendimentos das suas necessidades estavam totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, como por exemplo, a caça e a pesca, no tocante à alimentação e as cavernas para se abrigar. [...] É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente de seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os sentimentos de culpa característicos da nossa fase. (BIANCHETTI, 1998, p. 28).

Um período mais adiante, nas sociedades escravistas, também por questões óbvias, como pessoas com deficiência possuíam impedimentos para o trabalho, portanto, sem utilidade para a sociedade, seu extermínio era comum. Desse procedimento livravam-se apenas alguns nobres e pessoas mais abastadas e os deficientes intelectuais, não identificados logo após o nascimento. Ao mencionar a sociedade espartana, Bianchetti (1998, p. 29) afirma que “Se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada. Praticava-se, assim, uma eugenia radical, na fonte”.

Na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo e a difusão de ideias de que todos são filhos de Deus, a pessoa com deficiência não é mais morta ao nascer, porém, associa-se sua deficiência a questões de pecado, do demônio. Mais ainda, para a família, significava que ela cometeu um pecado muito grave, fato que faz com que as famílias passem a esconder os filhos com deficiência, isso quando não os abandonam. Os abandonados pelas famílias e demais pessoas consideradas invalidas, aqueles não serviam para o trabalho, eram merecedores da caridade ofertada por algumas iniciativas filantrópicas. Como escreve Silva e Dessen (2001, p. 133):

Na Idade Média, a deficiência era concebida como um fenômeno metafísico e espiritual devido à influência da Igreja; à deficiência era atribuído um caráter "divino" ou "demoníaco" e esta concepção, de certa forma, conduzia o modo de tratamento das pessoas deficientes. Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, eram filhos de Deus. Desta forma, não eram mais abandonados, mas, sim, acolhidos por instituições de caridade.

Com um aumento no número de pessoas com deficiência, aumenta também a preocupação da igreja para com a sobrevivência delas, fato que levou a fundação de instituições responsáveis por acolher e garantir o mínimo necessário. Essas instituições contavam com o trabalho de pessoas caridosas relacionadas à igreja. A igreja intervém também em relação aos pobres, cujo objetivo era mantê-los confinados nessas instituições, longe da vida em sociedade, pois eram motivo de vergonha.

Entre os séculos XV e XVII, ocorre uma mudança sociocultural, há um avanço na ciência, altera-se a concepção até então existente na Idade Média, quando o homem era místico e muito se atribuía à ira divina. Há um novo modo de pensar também em relação às pessoas com deficiência, pois “[...] alteraria a vida do homem menos privilegiados também, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais” (SILVA, 1987, p. 226).

Nos séculos XVII e XVIII, há várias concepções para o deficiente, atribuídas pelas áreas médicas e educacionais. Há uma expansão de asilos, hospícios e de instituições educacionais e também algumas iniciativas isoladas por parte do Estado.

No século XIX, em razão da revolução industrial, há profundas transformações no modo de produção, transferência da vida rural para uma vida mais urbana e com os problemas decorrentes disso, tais como o empobrecimento da população, a falta de moradias e o saneamento nas cidade, ocorre uma sequência de mobilizações sociais, exigências por direitos sociais, por cuidado, assistência e educação, que passam a ser dever do Estado, não mais apenas ações de cunho filantrópico. O Estado, nesse período, exime-se do atendimento ao deficiente. Encontramos alguns esclarecimentos:

[...] foi só na metade do Século XX que surgiu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, com a consolidação dos principais componentes da Educação especial, que seriam um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais. (MENDES, 2010, p. 12).

Segundo Mazzotta (1996), no Brasil, somente no século XX que se tem um avanço na educação para pessoas com deficiência. O período contou com importantes conquistas, tais como: fundação do Instituto Pestalozzi, em 1926, na cidade de Canoas (RS); em 1935, em Minas Gerais; em 1948, no Rio de Janeiro e, em 1952, em São Paulo, para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Na sequência, informa o autor, é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, no Rio de Janeiro e, em 1955, em São Paulo. Em 1962, já havia 16 APAEs no Brasil. A respeito dessa fase da história, Mazzotta (1996, p. 31) relata:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se a educação de outros deficientes.

Mas as políticas públicas brasileiras voltadas à educação do deficiente só se intensificam e amadurecem pós-Constituição de 1988, quando há o fortalecimento da democracia. A Educação Especial constituiu-se como política pública por meio de embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais e, ainda, muitas vezes, por determinações externas ao país. A educação direcionada às pessoas com deficiência deve ser entendida e analisada em um contexto de mudanças internacionais, quando há toda uma mobilização pela universalização da escola não apenas no âmbito nacional. A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação passa a ser apresentada como um Direito Social, portanto, a política educacional passa, a partir daí, a ser uma política pública de caráter universal e, nesse mesmo período, consolida-se um sistema de proteção social e dissemina-se a política pela educação inclusiva.

Para melhor compreender esse contexto, um olhar para as mudanças ocorridas no mundo pós-Segunda Guerra Mundial, quando vários países compartilham a atenção e a preocupação com as pessoas que adquiriram deficiências em decorrência da guerra, quanto à garantia de emprego e indenizações. No período, há um avanço em vários países que registraram experiências de matrículas de crianças com deficiência em sala de aula comum: na Alemanha e nos Estados Unidos da América, nos anos 1970; na Espanha, nos anos 1980 (BEYER, 2006).

A organização de pessoas com deficiência, formada por pais e ou profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, organizam-se em associações em defesa de seus direitos, deu origem a movimentos que culminaram com a implantação de escolas especiais privadas filantrópicas. Essas escolas de educação especial constituíam-se com base em um modelo médico, clínico, com um trabalho com terapias individuais, tais como: Médico, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Há pouca preocupação com as atividades acadêmicas, já que a educação escolar não era prioridade. O trabalho educacional era voltado basicamente para atividades de autonomia para a vida diária e poucas eram as expectativas quanto ao desenvolvimento intelectual.

Na década de 1960, com um grande número de instituições especializadas de atendimento às pessoas com deficiência, há a ideia de Integração Social, em local exclusivo, nos quais os deficientes pudessem participar.

A ideia de integração social é baseada no princípio da normalização que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa portadora de deficiência, tem o direito a viver um estilo de vida comum à sua própria cultura. Mas isso não deveria ocorrer em instituições que segregassem as pessoas, criando mundos separados embora semelhantes àqueles em que vivem outras pessoas da mesma sociedade. (SANTOS, 2001, p. 19).

No modelo integrativo, “[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola” (SASSAKI, 1997, p. 32). Dessa forma, mesmo inserido na escola, a exclusão permanecia, pois se o aluno não se adaptava, o problema não era com a escola e sim com o aluno, que não possuía as condições necessárias para ali permanecer.

No período em que prevalece o princípio da integração, há instituição de classes especiais e escolas especiais. A escola regular organizava um ambiente para o aluno com deficiência em classes à parte. Havia, portanto, escolas e classes regulares e escolas e classes especiais e os alunos com deficiência estudavam em escolas regulares desde que conseguissem acompanhar o desenvolvimento dos demais alunos. A pessoa com deficiência devia procurar adaptar-se para ser mais aceita pela sociedade. Com a integração, busca-se diminuir a diferença entre as pessoas com deficiência e as demais, para tanto, a educação especial, principalmente a ofertada em instituições especializadas, contribuía ao buscar, principalmente, com ajuda médica, “adaptar” o deficiente (SASSAKI, 1997).

Nesse período acontece a inserção parcial, em que a proposta é a de preparar as crianças para serem inseridas na rede regular ou em classes especiais ou escolas especiais. São feitas apenas algumas concessões e transformações superficiais. Tratavam cada deficiente como um bloco homogêneo, tais como, cegos, surdos, deficientes mentais, entre outros, e disfarçavam-se as limitações, apenas colocando todos no mesmo ambiente.

Hoje, o princípio inclusão tem outras características: incluir é inserir incondicionalmente a criança na rede regular de ensino. Demanda ruptura no sistema de ensino, com transformações profundas, a sociedade adapta-se às necessidades da criança, valoriza a individualidade de cada um, não busca disfarçar as limitações, mas, ao contrário, reconhece que elas são reais.

Os termos frequentemente utilizados para referir-se às pessoas com deficiência sofrem alterações ao longo da história. Até a década de 1980, ao referir-se à pessoa com deficiência, era comum atribuir os termos aleijado, defeituoso, incapacitado. A partir de então, começa-se a falar em pessoa deficiente, mudando logo depois para pessoas portadoras de deficiência e, aos poucos, o termo pessoas portadoras de deficiência vai sendo substituído por pessoas com deficiência, levando-se em consideração que elas não portam deficiência, ela têm, possuem a deficiência.

Após amplo debate mundial, oficializa-se o termo “pessoa com deficiência”, utilizado no texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006, pela Assembleia Geral da ONU (SASSAKI, 2003).

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) atualiza a nomenclatura da pessoa com deficiência por meio da Resolução n. 01, de 15 de outubro de 2010, publicada pela Portaria n. 2.344, de 03 de novembro de 2010, altera a Resolução n. 35, de 06 de julho de 2005, art. 2º, parágrafo 1º – Onde se lê “pessoas portadoras de deficiência, leia-se Pessoas com Deficiência”. Essa Resolução, no inciso V, atualiza também a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência para Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2010b).

No início dos anos de 1990, há um fortalecimento nas questões dos direitos humanos, educação para todos, “agências internacionais, como o banco mundial, direcionam políticas econômicas e marcam presença em debates sociais em questões demandadas pela sociedade civil” (KOERNER 2003, p. 144).

A inclusão globaliza-se e responsabiliza a escola pelas desigualdades, por isso a necessidade de reformas nas quais se possibilite a educação para todos como requisito para o desenvolvimento de um estado democrático. Estabelece-se a Educação Inclusiva como política educacional, tanto para alunos com deficiência como outras condições peculiares.

Esse contexto é sintetizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em que participaram educadores de diversos países do mundo, sendo aprovada, na ocasião, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, produziu a Declaração de Salamanca, em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco.

1.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS

O objeto desse trabalho é a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Para esses alunos, há de início uma dificuldade no diagnóstico, indefinição que torna mais difícil lidar com a deficiência, com a diferença, muitas vezes, mantendo-se a discriminação. A escola hoje ainda é norteada por princípios de promoção dos melhores, produção de conhecimento, então, como efetivar as políticas públicas para esses alunos? A maneira de o deficiente intelectual lidar com o conhecimento não corresponde ao ideal da escola. Para eles, são muitos os desafios colocados na busca de maior autonomia social e intelectual, para isso, precisamos conhecer de forma mais aprofundada a deficiência intelectual.

Ao longo da história, há diferentes conceitos para designar a pessoa com deficiência, que vão do misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão e integração e, atualmente, a inclusão. Revendo a literatura, encontramos termos utilizados para definir as pessoas com deficiência intelectual, tais como: débil mental, imbecil, retardado, criança excepcional, termos utilizados de acordo com valores de cada época (PESSOTTI, 1984).

Até o século XVIII, a deficiência intelectual foi confundida com doença mental. Nesse período, a causa da deficiência intelectual estava relacionada a doenças, portanto, cabia aos hospitais e aos médicos decidir sobre a conduta a ser tomada, uma vez que se considerava um problema de saúde pública e como prevenção deveriam ser recolhidos em hospícios, isolados, para ser melhor controlados.

Para a medicina, a deficiência mental era considerada hereditária e incurável, razões pelas quais as pessoas com deficiência intelectual, à época, eram consideradas loucas, excluídas da família e da sociedade e confinadas em um ambiente controlado para garantir a proteção da sociedade (PESSOTTI, 1984).

Mendes (2002, p. 62) aponta a função dessas instituições do século XIX:

No final do século XIX houve declínio dos esforços educacionais e do cuidado meramente custodial; a institucionalização em asilos e manicômios passou a ser a meta de tratamento dos alienados, sendo que instituições passaram a ser uma espécie de prisão para suposta proteção da sociedade.

Esse pensamento começa a alterar-se a partir do século XIX e, aos poucos, com estudos nas áreas da psicologia e pedagogia, passa-se a levar em conta as potencialidades da pessoa que apresentava deficiência intelectual. O trabalho do médico Jean Itard, por meio de experiências, conclui que as pessoas com deficiência intelectual são passíveis de serem

educadas. Uma contribuição importante, também, é a de Édouard Séguin, discípulo de Itard, que propôs uma teoria psicogenética na qual critica a prevalência da visão médica de que a deficiência intelectual é incurável. Segundo ele, o cérebro deveria ser estimulado por atividades físicas e sensoriais e as causas da deficiência, além de orgânicas (hereditárias ou não), também seriam ambientais ou psicológicas. Criou, em 1837, a primeira escola para deficientes intelectuais (PESSOTTI, 1984). Nesse século, consolida-se a prática institucional para tratamento das pessoas com deficiência intelectual em ambientes segregados, muitas vezes, distantes da família, que permaneciam isoladas da sociedade. “A deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e assim, a maioria das pessoas com deficiência mental era relegada a hospícios, albergues, asilos ou cadeias locais” (ARANHA, 2001, p. 7).

Contudo, somente no século XX, mais precisamente na década de 1960, inicia-se uma maior preocupação com as propostas de integração para integrar o deficiente à sociedade, tirá-los das instituições nas quais permaneciam isolados, colocando-os o mais próximo possível de uma vida normal. Há a institucionalização de escolas e classes especiais. Com o paradigma da integração, os alunos prepararam-se para adaptar-se à escola regular, portanto, iriam para a escola regular apenas aqueles que possuíam condições de acompanhar as atividades propostas na escola. A grande maioria permanece sendo atendida em escolas e classes especiais, que no âmbito educacional são voltadas à área profissional, às oficinas e contam com equipe de diferentes profissionais para realizar atividades voltadas à vida diária (ARANHA, 2001).

Na década de 1980, surgem manifestações a favor do direito à convivência não segregada e essa ideia norteará o século XXI, quando a pessoa com deficiência é vista como um cidadão com os mesmos direitos que os demais (ARANHA, 2001). Nesse período, são elaboradas as diretrizes e políticas para a educação inclusiva, com a ampliação do acesso à educação a grupos historicamente excluídos, não apenas às pessoas com deficiência.

Quando analisamos as políticas de educação inclusiva como parte da política de universalização da educação, elas aparecem como autoexplicativas. É fato que anos após a vigência dessas políticas, nem todas são colocadas em prática, uma vez que não há possibilidade de transformar a escola, haja vista a precarização do próprio espaço escolar e condições de trabalho, somado aos baixos salários dos professores.

Muitos depositam nas políticas inclusivas as soluções para as dificuldades no atendimento aos alunos com deficiência e a remoção das barreiras para a aprendizagem. Inclusive, há uma negação de todo o caminho percorrido até então, como que se nada tivesse acontecido antes delas para essa clientela, o que não é verdade. A história nos mostra que

passamos por diversos momentos e que houve a preocupação com essa parcela de alunos, portanto, as mudanças ocorreram de acordo com o contexto histórico.

Muitos justificam que apenas incluir na rede regular de ensino já é a resposta para a não exclusão. Entende-se que estando todos na escola, os direitos de cidadania estão garantidos e há igualdade de condições. Apenas matricular e frequentar a escola não é o suficiente para garantir direitos.

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constituísse uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 32-33).

Como esclarecem os autores, não é tão simples incluir, é preciso ir além de colocar todos nas salas de aula. A preocupação é como atender às especificidades de alunos com deficiência intelectual de forma a garantir a aprendizagem, o convívio social e a afetividade, quando ainda há uma centralidade na valorização das habilidades intelectuais, tanto na concepção dos educadores como na resposta esperada pela sociedade. Comumente vemos que a educação inclusiva aparece como responsabilidade da escola quando é sabido que é uma questão bem mais ampla de responsabilidade de toda a sociedade, portanto, é política e social.

Educar uma criança com deficiência intelectual independente do grau da deficiência, pois requer estratégias, mediações apropriadas, recursos pedagógicos, materiais e apoio especializado.

1.3 INDEFINIÇÕES E DIFICULDADES NO DIAGNÓSTICO

O termo Deficiência Intelectual¹ passou a ser utilizado recentemente, quando substituiu a expressão “Deficiente Mental”. Para justificar essa substituição, diz-se que o

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS), em conjunto com a organização Pan-Americana de Saúde sobre Deficiência Intelectual, aprovou, em 2004, a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, portanto, temos autores citados no texto que utilizam o termo deficiência mental por se tratar de autores que escreveram antes da mudança da nomenclatura.

termo refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não da pessoa como um todo.

[...] o desenvolvimento das atualizações semânticas, como no caso da terminologia da deficiência intelectual, que excluiu o uso do termo deficiência mental com o propósito de evidenciar o déficit no nível cognitivo e minimizar a associação errônea com as doenças mentais. (SASSAKI, 2005, p. 9-10).

O diagnóstico do deficiente intelectual não é esclarecido por uma causa orgânica ou intelectual, assim como não há um conceito único, por isso é objeto de investigação de várias áreas do conhecimento. Essa indefinição contribui para a dificuldade no atendimento ao deficiente intelectual. “A deficiência mental é um verdadeiro impasse para o ensino na escola regular. É difícil diagnosticá-la, e seu conceito está sempre sendo revisado” (BRASIL, 2006b, p. 14).

Podemos encontrar várias definições para a deficiência intelectual, para os que possuem um comprometimento nos seus relacionamentos: com a família, com o ambiente, com seus grupos de convivência em geral, mas essas limitações não são barreiras para o aprendizado. Luckasson et al. (2002, p. 43) apresenta a seguinte definição de deficiência intelectual:

[...] incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos 18 anos de idade. Observa-se, nessa definição, que a deficiência intelectual não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento.

De acordo com o CID-10²: “Deficiência Mental é uma condição de parada ou incompleto desenvolvimento mental, que é caracterizado principalmente por redução das habilidades manifestada durante o período de desenvolvimento, que contribui para uma redução global do nível de inteligência, habilidades sociais.” Assim entendida, a deficiência mental resulta de problemas na área da inteligência, podendo ser diagnosticada em vários níveis. Para tanto, comumente usa-se o resultado do Teste de QI, abreviatura para Quociente de Inteligência. Consiste no resultado da multiplicação por 100 do quociente obtido pela divisão da Idade Mental (IM), pela Idade Cronológica (IC). A idade mental é determinada com base em tarefas que uma criança média é capaz de desenvolver. Dessa forma, determinados estágios de desenvolvimento correspondem a determinadas idades cronológicas.

² CID-10: a décima revisão da Classificação Internacional de Doenças, que passou a ter a seguinte Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúdes Mentais.

Avaliar a inteligência é importante no diagnóstico da deficiência intelectual. Grande parte dos diagnósticos de deficiência intelectual do desenvolvimento da inteligência é baseada em testes que apontam índices abaixo da média definida como padrão.

A inteligência é definida como a “[...] capacidade mental geral que inclui a habilidade do indivíduo para raciocinar, resolver problemas, pensar abstratamente, planejar, aprender pela experiência e compreender o mundo ao seu redor” (AAMR, 2006).

A dificuldade em diagnosticar com clareza a deficiência intelectual persiste hoje em dia e por isso permanece o uso de testes que medem o coeficiente de inteligência (QI) como parâmetro. Esses testes levam em conta o Critério Quantitativo da Deficiência Mental, com base na *American Association on Mental Retardation* (AAMR, 1992)³, em manuais anteriores, que foram revisados várias vezes entre 1933 e 1992, que recomendavam a medida de QI como critério quantitativo da deficiência mental, considerando como ponto delimitador o valor de QI 70-75 como resultado da multiplicação da IM e IC.

No Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde, o retardo mental é relacionado no CID 10 e tem suas definições baseadas no coeficiente de inteligência. O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V)⁴ adota a classificação categorial da deficiência mental e estabelece as categorias descritivas com base em sintomas e comportamentos.

Existem diferentes correntes para determinar o grau da deficiência intelectual e as mais utilizadas são as técnicas psicométricas. Ao ser aplicado o teste padronizado de inteligência (testes psicométricos), de acordo com os escores obtidos, os indivíduos são classificados com o nível de retardo.

Para melhor entender as características de cada um, uma vez que a deficiência não se apresenta igualmente, a Associação Americana para a Deficiência Mental e a Organização Mundial de Saúde recomendam quatro divisões básicas segundo os graus de deficiência das

³ Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) é uma organização de âmbito internacional e interdisciplinar, que tem como missão promover políticas, pesquisas e intervenções eficazes voltadas ao deficiente mental, bem como a defesa de seu direito. Ela foi fundada nos Estados Unidos, em 1876, por pais de deficientes mentais e tem como objetivo tornar claras as condições de necessidades das pessoas com deficiência mental.

⁴ *Diagnostic and Statistic Manual of Mental* (DSM-V). O manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais é um manual para profissionais da área de saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los. Existem seis revisões do DSM desde sua publicação em 1952, DSM-V foi publicado em 2014 pela Editora Artes Médicas Sul e traduzido por Maria Inês Correa Nascimento et al.

características apresentadas pelo indivíduo, sendo: deficiência leve, deficiência moderada, deficiência severa e deficiência profunda.

Quadro 3 – Divisões nos níveis de deficiência

Deficiência Mental Leve	QI 50-55/até 70
Deficiência Mental Moderada	QI 35-40/até 50-55
Deficiência Mental Grave	QI 20-25/até 35-40
Deficiência Mental Profunda	QI abaixo de 20-25

Fonte: A autora, com base no DSM-V (2014).

Quadro 4 – Níveis de gravidade da deficiência intelectual e principais características apresentadas

Nível de Gravidade	Domínio Conceitual	Domínio Social	Domínio prático
Leve	Dificuldade em habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro. É necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das expectativas associadas à idade. Dificuldades detectadas geralmente no início da vida escolar.	O desenvolvimento típico mostra-se imaturo para as relações sociais quando comparado a outras da mesma faixa etária. Conversação e linguagem são mais concretas e imaturas. Podem existir dificuldades de regulação da emoção e do comportamento. Há compreensão limitada do risco em situações sociais; o julgamento social é imaturo para a idade.	Cuidados pessoais adequados, sem diferenciação de acordo com a idade. Necessita apoio nas tarefas complexas. Atividades recreativas compatíveis com os demais, embora o para bem-estar e à organização da recreação precise de apoio. Em geral necessitam de apoio nos cuidados à saúde e à tomada de decisões.
Moderada	Desenvolvimento das habilidades conceituais individuais aquém dos demais. Habilidades acadêmicas se desenvolvem lentamente. Progresso lento na leitura, escrita, matemática. Assistência contínua diária é necessária para a realização de tarefas conceituais cotidianas, sendo que outras pessoas podem assumir integralmente essas responsabilidades.	Diferenças marcadas em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas na vida. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados, com cuidadores tendo que auxiliar a pessoa nas decisões. Amizades com companheiros com desenvolvimento normal costumam ficar afetadas pelas limitações de comunicação e sociais. Há necessidade de apoio social e de comunicação significativo.	É capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto, ainda que haja necessidade de período prolongado de ensino e de tempo para que se tome independente neste sentido. Emprego independente em tarefas que necessitem de habilidades conceituais e comunicacionais limitadas pode ser conseguido, com apoio considerável de colegas, supervisores e outras pessoas para o manejo das expectativas sociais de complexidade, tais como auxílio com responsabilidades como horário, transportes, benefícios de saúde e controle do dinheiro.

Grave	Alcance limitado de habilidades conceituais. Geralmente, tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.	A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicações. Entendem discursos e comunicação gestual simples.	Necessita de apoio para atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se. Precisa de supervisão em todos os momentos. Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto a seu bem-estar e dos demais. Na vida adulta, há necessidade de apoio e assistência contínuos nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais. A aquisição de habilidades em todos os domínios envolve ensino prolongado e apoio contínuo.
Profunda	As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos. A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. A ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais, porém, pode impedir o uso funcional dos objetos.	Apresenta limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos. Pode entender algumas instruções ou gestos simples. Há ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica. A pessoa aprecia os relacionamentos com membros bem conhecidos da família, cuidadores e outras pessoas conhecidas, além de iniciar interações sociais e reagir a elas por meio de pistas gestuais e emocionais. A ocorrência concomitante de prejuízos sensoriais e físicos pode impedir muitas atividades sociais.	Depende dos outros em todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança. Aqueles sem prejuízos físicos graves podem ajudar em algumas tarefas diárias de casa, como levar os pratos para a mesa. Ações simples com objetos podem constituir a base para a participação em algumas atividades profissionais com níveis elevados de apoio continuado. Atividades recreativas podem envolver, por exemplo, apreciar ouvir música, assistir a filmes, sair para passear, tudo isso com apoio de outras pessoas. A ocorrência concomitante de prejuízos físicos e sensoriais é barreira frequente.

Fonte: A autora, com base no DSM-V (2014, p. 75- 76-77).

As características essenciais da deficiência intelectual são déficits nas capacidades mentais, prejuízo na função adaptativa diária, comparada com outros da mesma idade, gênero e aspectos socioculturais. O diagnóstico baseia-se em avaliação clínica e em testes padronizados.

Escores de QI são aproximações do funcionamento conceitual, mas podem ser insuficientes para a avaliação do raciocínio em situações da vida real e do domínio de tarefas práticas. Exemplificando, uma pessoa com um escore de QI acima de 70 pode ter problemas de comportamento adaptativo tão graves no juízo social, no entendimento social e em outras áreas da função adaptativa que seu funcionamento real é comparável ao de pessoas com um escore de QI mais baixo. Assim, o julgamento clínico é necessário para a interpretação dos resultados dos testes de QI. (DSM-V, 2014, p. 78).

Influências na comunicação, na linguagem, na função motora e sensorial podem afetar os escores do teste. Por essa razão, perfis cognitivos individuais baseados em testes neuropsicológicos são importantes para o entendimento de capacidades intelectuais, não apenas o escore do QI. Esses testes podem identificar pontos fortes e pontos fracos, uma avaliação que é importante para o planejamento acadêmico e profissional (DSM-V, 2014).

Os indivíduos com grau de deficiência “leve” são incluídos nas escolas regulares com maior facilidade, dadas às poucas limitações, já os demais grupos diagnosticados têm sua participação na escola regular inversamente proporcional, ou seja, quanto maior o retardo, menos frequência nas escolas regulares.

[...] o número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias, como as “necessidades educacionais especiais”, aumentaram a confusão entre casos de deficiência mental e outros que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares. (BRASIL, 2006b, p. 15).

A Organização Mundial da Saúde, em conjunto com a Organização Pan-americana de Saúde sobre Deficiência Intelectual, aprovou, em 2004, a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual. Essa alteração disseminou-se por ocasião da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, de onde tem-se a declaração de Montreal, a partir de 1º de janeiro de 2007, que passou a chamar-se Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD).

A AAMR propõe mudança na classificação e definição da deficiência mental até então baseada em testes psicométricos (QI), para uma concepção que leva em conta o meio social em que vive, a definição “sócio-histórico-cultural” da Associação Americana de Retardo Mental revisada em 2002, traduzida e publicada no Brasil em 2006; Considera a deficiência mental como uma “[...] incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20).

A edição da AAMR de 2002, que foi traduzida no Brasil em 2006, ampliou a definição em cinco dimensões, referindo-se aos diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Dimensão I – **Habilidades Intelectuais**. Essas habilidades são avaliadas objetivamente por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão intelectual é um dos indicadores do déficit com bastante peso, mas não o suficiente para o diagnóstico da deficiência, que deve ser considerado em conjunto com outros aspectos.

A inteligência é concebida como capacidade geral, incluindo raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência (LUCKASSON et al., 2002, p. 40).

Dimensão II – **Comportamento adaptativo**, definido como conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana (LUCKASSON et al., 2002, p. 14). O comprometimento do comportamento adaptativo geralmente é um sintoma visível da deficiência intelectual, influenciado por vários fatores, incluindo grau de instrução, motivação, personalidade, oportunidades sociais e profissionais (DSM-V, 2014).

Dimensão III – **Participação, interação e papéis sociais**. Diz respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência intelectual na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve nela. Ambientes positivos estimulam o desenvolvimento e bem-estar, tem maiores possibilidades de experimentar participação e interação (AAMR, 2006).

Dimensão IV – **Contexto**. Descreve as condições nas quais a pessoa vive (família, vizinhança, escola e a sociedade como um todo), relacionando-as com as condições da qualidade de vida da pessoa.

Dimensão V – **Saúde**. A AAMR (2006) refere-se à necessidade de uma avaliação diagnóstica da deficiência mental, elementos mais amplos que incluem fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Nessa direção, a AAMR (2006, p. 25) indica cinco “hipóteses” sobre a aplicação prática do sistema, que propõe:

1-As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade características das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;

2- A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;

3-Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;

4-Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários;

5- Com apoios importantes apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora.

Dessa forma, a classificação dos níveis de deficiência de crianças baseado simplesmente em testes padronizados que medem seu nível de desenvolvimento intelectual nem sempre condizem com sua real capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento. Ao classificar de acordo com determinado grupo, limita-se a oferecer a elas apenas um conhecimento que se julgava ser possível apreender, sem desafiá-las a superar seus limites.

Acreditava-se há algum tempo que, pelo uso de testes, poderíamos determinar o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados. [...] com bases nestes estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar e fazer” (VYGOTSKY, 2007, p. 101).

Os testes de QI apenas constataam uma defasagem, mas não indicam quais as causas, pois pode haver várias razões, dentre elas pode significar apenas que a criança convive em um meio no qual não teve contato com escolarização e com os conteúdos vinculados no teste, o que não significa que não tenha capacidade intelectual para aprender.

Os testes por si mesmos acabam tendo o poder de definir, classificar, “diagnosticar” e padronizar comportamentos diversos das crianças. Os testes, em geral, são instrumentos padronizados de medidas de habilidades diversas, amplamente utilizados por psicólogos. São instrumentos válidos de investigação de como o indivíduo se comporta no mundo, embora possam trazer complicações em sua tradução e adaptação, e quase nunca considerarem a diferença entre o nível socioeconômico e cultural da população para a qual foi padronizado em sua origem e a população na qual é aplicado. (MAIA, 1997, p. 122).

A avaliação diagnóstica do aluno não pode simplesmente classificá-lo. Cabe a essa avaliação fornecer subsídios para identificar apoios necessários à aprendizagem. Práticas centradas e desenvolvidas na escola e contando com o apoio dos seus profissionais, levando em consideração as diversas variáveis que incidem na aprendizagem, como o contexto social em que está inserido. Assim, o MEC prevê quais profissionais estão mais aptos a realizar a avaliação do aluno. “Deverá ser formada no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanham o aluno” (BRASIL, 2001c, p. 34). Certamente os profissionais envolvidos com o aluno o conhecem melhor e possuem mais condições de avaliá-lo, com base em seu desenvolvimento

pedagógico, em detrimento de uma avaliação que apenas identifica a deficiência intelectual a partir de testes aplicados.

As atuais práticas classificatórias devem ser substituídas. O uso de testes psicológicos devem restringir-se a situações muito especiais, pois a importante participação do psicólogo deverá assumir outra vertente, abandonando-se as posições centradas no diagnóstico do aluno, apenas. Convidam-se tais profissionais a considerar, em suas práticas avaliativas, que o desenvolvimento e aprendizagem humana tem natureza social, ocorrendo em contextos determinados nos quais são complexas e contínuas as relações das pessoas com objetos e entre si. (BRASIL, 2006d, p. 43).

Dessa forma, orientações do MEC fazem restrições ao uso dos testes psicométricos, recomendando-os apenas em algumas situações, embora não as especifique, permanecendo, ainda, uma falta de critérios e objetivos para identificar a deficiência intelectual. É de grande importância identificar claramente como se chega ao diagnóstico da deficiência, já que com base nesses dados é que se tem subsídios para definir os apoios e os atendimentos na escola inclusiva. A função do diagnóstico é para auxiliar o professor em seu planejamento, não apenas para identificar a deficiência, mas para reconhecer as habilidades e limitações, a fim de buscar os caminhos para o sucesso educacional. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) indicam que a avaliação, conforme o artigo 6º, segue os seguintes passos:

Art.6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, à escola deve realizar, com assessoramento técnico, a avaliação do aluno no processo ensino aprendizagem, contando para tal com:

I A experiência do seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III A colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como do Ministério Público quando necessário. (BRASIL, 2001, p. 70).

O mesmo documento evidencia que a avaliação, ao identificar as necessidades especiais, “[...] constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial dotado de recursos humanos, matérias e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 36). Recomenda-se avaliação pautada no processo pedagógico.

O desconhecimento, ou a falta de elementos, de maiores recursos, a falta de diretrizes e de critérios mais objetivos dificultam a obtenção de conceitos para identificar a deficiência intelectual e comprometem o trabalho.

Quando utilizamos os testes como parâmetro, estamos contradizendo os princípios defendidos pelas políticas inclusivas, nas quais cada aluno é considerado em sua individualidade, levando em conta as heterogeneidades, pois os testes medem e classificam o aluno de acordo com padrões predeterminados.

[...] a performance de um indivíduo, produzida em um determinado momento, como a sua capacidade intelectual implica desconhecer a possibilidade de modificá-la. Ao contrário, se for realizada a distinção entre QI e funções cognitivas e, além disso, for considerado que estas se constituem nas trocas estabelecidas entre a criança e o seu meio físico e social, então o processo educativo torna-se extremamente relevante. (BRASIL, 2005, p. 14).

Dessa forma, as experiências com a aprendizagem e a convivência em ambientes que possibilitem esse aprendizado contribuem para o desenvolvimento e preservam laços sociais e a criança que estiver na escola o mais precoce possível tem mais chances de desenvolvimento. A inclusão vem para oferecer mais oportunidades e para ampliar a convivência social entre todos.

Dentre as diferentes concepções para o desenvolvimento humano, que dão fundamentação às teorias sobre o ensino-aprendizagem, baseamo-nos na abordagem sociocultural, que dentre seus representantes, conta com Vygotsky. Para ele, a educação é uma prática dialógica, para a qual o ser humano nasce apenas com os recursos biológicos, que com a convivência social concretizam o desenvolvimento humano. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Para o autor, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados e o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, o que conceitua como zona de desenvolvimento proximal, isto é, aquilo que a criança ainda não aprendeu e que pode aprender com a ajuda de outros e o que hoje faz com ajuda, amanhã poderá fazer sozinha. É necessária a interação social para o desenvolvimento, pois depois que se apropriou de determinados desenvolvimentos, estes auxiliarão em novos desafios e trarão novos avanços (VYGOTSKY, 2007). Isso demonstra haver sempre novos potenciais a serem desenvolvidos, potenciais que precisam ser levados em consideração e não focar nas dificuldades oriundas de sua deficiência.

Tomando como base a teoria apresentada, não há dúvidas da importância de que todas as crianças tenham a oportunidade e a garantia de estar na escola, uma vez que somente no contato e no convívio com o outro haverá desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida. Para tanto, devem lhe ser dadas as mesmas oportunidades das pessoas ditas normais. “Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social” (VYGOTSKY, 2007, p. 20).

As relações de conhecimento desenvolvem-se no convívio social, mas é na escola que elas apresentam distinção, por serem organizadas, planejadas, intencionais, com o objetivo de que com o conhecimento que a criança já domina, possa-se expandir esse conhecimento de forma sistematizada. É sabido que a deficiência intelectual não se apresenta na mesma intensidade de forma homogênea em todos. Para Glat (1989, p. 214), “[...] uma pessoa com deficiência mental ‘leve’ tem mais em comum com os ditos ‘normais’ do que com os deficientes mentais severos”.

Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. (VYGOTSKY, 1997, p. 134).

Não se pode deixar de admitir que a pessoa com deficiência intelectual apresenta limitações que precisam ser consideradas na aprendizagem. O padrão de desenvolvimento é diferente, pois apresenta dificuldades em graus que variam em cada um, ritmo de aprendizagem mais lento em relação às demais da mesma faixa etária e podem ser cada vez mais acentuadas as dificuldades e limitações. De acordo com Ferreira (2003, p. 136), “[...] que mobilizam basicamente as funções psicológicas elementares com um significativo distanciamento da cultura”. Mesmo estando inseridos em turmas regulares, participando do desenvolvimento dos demais alunos na turma, devido à deficiência, as limitações existem e há dificuldades para se obter avanços na aprendizagem, o que causa impacto em sua educação (FERREIRA, 2007, p. 7).

Redunda em uma defasagem crescente entre o funcionamento intelectual destes alunos e seus pares considerados normais e na medida em que se avança no currículo escolar regular, o aluno com dificuldades intelectuais requer mais e mais apoio [...] dos docentes o que vai na direção oposta à dos alunos sem estas dificuldades.

Devido às dificuldades encontradas para educar esses alunos e desenvolver seu aprendizado, o professor ainda frequentemente considera o seu desenvolvimento inalterável, como se fosse impossível aprendizagem cognitiva, não acredita na capacidade de abstração e, em razão disso, oferece atividades pedagógicas apenas baseadas no concreto, repetitivas ou mesmo infantilizadas a eles, sem novos desafios e sem significados.

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nesta direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 101-102).

Cabe principalmente ao professor, que é elemento central no aprendizado, agir como mediador, possibilitando aos alunos com deficiência intelectual novos desafios, acreditar em seu potencial mesmo que seu desenvolvimento seja em ritmo diferente dos demais alunos e que, dependendo do grau da deficiência, não atinja os mesmos resultados. Convém potencializar seu crescimento ao máximo, valorizar os avanços obtidos e utilizar metodologias desafiadoras, que levem esses alunos a participar e interagir com o grupo. As palavras de Vygotsky (2007) exemplificam o que queremos dizer, isto é, que se pré-julgamos que a criança com deficiência intelectual possui pouco desenvolvimento em relação às demais, já negamos a ela a possibilidade de ampliar seu aprendizado.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. [...] Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem. (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

É comum utilizar-se a idade mental obtida por meio de testes como critério para o atendimento a crianças com deficiência intelectual, desconsiderando-se a idade cronológica da criança, o que muitas vezes faz com que as atividades direcionadas a elas não sejam

adequadas a sua idade real. Com isso, perdem o significado e ou retardam a aquisição do conhecimento ou até causam baixa autoestima e desinteresse pelo aprendizado. Mesmo quando o aluno apresenta comportamentos mais infantilizados para a sua idade cronológica, acreditamos que mesmo assim esta deve ser respeitada, para que assim haja maior empenho e socialização, igualdade de oportunidades, podendo desenvolver suas habilidades e talentos compatíveis com o contexto de sua vida em sociedade.

Até um passado bastante recente negava-se o acesso à escola regular para essas crianças e acreditava-se que devido ao seu nível de desenvolvimento eram incapazes de aprender, portanto, seria inútil sua presença em sala de aula, quando muito, era reservado a elas apenas as escolas especiais, nas quais conviviam apenas com outras crianças que também apresentavam deficiência.

Em uma educação na perspectiva inclusiva, como a apresentada hoje, cabe à escola desafiar e estimular ao máximo na superação de limites. Acredita-se que com a convivência com toda uma diversidade no ambiente escolar, o aluno com deficiência possa ser estimulado em seu desenvolvimento e aprendizado.

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

As políticas educacionais de inclusão foram direcionadas às escolas para serem cumpridas, contudo, nem sempre elas possuem as condições adequadas para fazê-lo. Responsabiliza-se a escola a adotar atitudes modificadoras e ativas aos alunos, apresentando-lhes situações de desafios, problemáticas, de conflito, para que aprendam a resolver seus problemas. Para tanto, há ainda um longo caminho na busca de conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento de seu aprendizado, que torne o meio escolar cada vez mais adequado para obter melhores resultados no desenvolvimento acadêmico.

Em outras palavras, o desenvolvimento de habilidades intelectuais alternativas e a mediação para estimular o sub funcionamento mental no meio escolar acontecem quando os alunos estão inseridos em um meio escolar livre de imposições e de tensões sociais, afetivas e intelectuais. Esse clima de trabalho escolar propicia o equilíbrio entre os aspectos afetivo e intelectual das aprendizagens, mantendo a motivação, a curiosidade e a concentração necessárias à sustentação do sujeito, na busca da solução do problema. (MONTANO, 1998, p. 7).

Mais uma vez recaímos na importância do envolvimento de toda a comunidade escolar, de um desafio a ser enfrentado em conjunto, sobretudo, no papel do professor. Ainda são necessárias muitas mudanças que deem condições para a educação inclusiva deixar de ser meramente para cumprir políticas públicas, legislações, para ser realmente significativa à parcela da população a qual se destina. Que ela possibilite alternativas metodológicas que possam atender a todas às especificidades presentes na sala de aula. O professor, ao olhar para o aluno com deficiência intelectual, precisa olhar da mesma forma que os demais em sua sala de aula, para poder amenizar as diferenças. Sabemos que cada vez mais haverá alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares e que cada vez mais há a responsabilização do professor em dar conta da diversidade presente na sala de aula. Nesse sentido, o Ministério da Educação propicia textos e manuais que visam auxiliar nesse trabalho.

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor. Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. (BRASIL, 2006b, p. 13).

São necessários avanços não apenas nos conceitos, mas é preciso rever os papéis sociais de cada um, em uma sociedade inclusiva. É preciso desenvolver habilidades pessoais próprias de cada aluno, buscando cada vez mais sua autonomia, por meio da proposta de alternativas compatíveis com a capacidade intelectual de cada um, de forma a respeitar o coletivo do ensinar, sem individualizar e ou diferenciar seus alunos, ao contrário, reconhecer e valorizar as diferenças.

1.4 A POLÍTICA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cabe ao professor disponibilizar a todos os alunos um mesmo conhecimento, sem individualizá-lo com base na deficiência, valorizando as diferenças, princípio da inclusão que precisa ainda ser entendido por todos nas escolas. As práticas escolares inclusivas reconhecem e valorizam o conhecimento produzido pelo aluno de acordo com suas possibilidades.

A dificuldade e imprecisão para conceituar a deficiência intelectual também faz com que se tenha dificuldade quanto ao tipo de atendimento, daí a proposta da política pública prever o Atendimento Educacional Especializado, complementar à escola regular. Porém a natureza desse atendimento não foi bem compreendida, sendo criado legalmente sem os esclarecimentos necessários de como proceder na prática. O AEE é ainda confundido na rotina da escola como reforço escolar, treino para determinadas atividades com objetivo de adaptar o aluno à escola. Sua função, de acordo com as orientações da política de Atendimento Educacional Especializado para o Deficiente Mental, é:

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (BRASIL, 2006b, p. 22).

O Atendimento Especializado, ao propiciar ao aluno ações que ele julgue melhor para seu desenvolvimento intelectual, busca a superação de seus limites, retirando-o de uma posição passiva de aprendizagem e possibilitando acesso ativo ao saber, o que provoca e exercita a abstração e permite que o aluno traga suas vivências e posicione-se de forma autônoma, oferecendo:

[...] todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. (BRASIL, 2006b, p. 24).

As orientações do MEC para a organização do atendimento especializado são não obedecer sequência predefinida de conteúdos, visando produção acadêmica e atendimento de metas para a promoção escolar.

A política educacional para o atendimento prevê que a escola regular e o Atendimento Educacional Especializado devem ser ofertados concomitantemente, de forma que um beneficie o outro como complemento, sendo ofertado no turno oposto um do outro, com o tempo destinado a esse atendimento de acordo com a necessidade de cada aluno. Para tanto, prevê espaço físico adequado e reservado unicamente para esse fim, para que possa haver envolvimento e interação do aluno, não apenas reproduzindo a sala de aula regular. Ainda na organização do atendimento, quando organizado em grupo, não há indicação da formação do

grupo ser de acordo com o mesmo problema e nível na deficiência, ao contrário, é preciso considerar a faixa etária e os vários níveis de desenvolvimento.

Ele pode ser realizado em grupos, porém é preciso estar atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Não é indicado realizá-lo em grupos formados por alunos com o mesmo tipo de problema (patologias) e/ou desenvolvimento. Pelo contrário, esses grupos devem ser constituídos de alunos da mesma faixa etária e em vários níveis do processo de conhecimento. (BRASIL, 2006b, p. 23).

As escolas em suas salas de AEE não possuem uma proposta clara de intervenção para a criança. Utilizam muito do diagnóstico inicial desta quando do ingresso na escola, diagnóstico este, na maioria das vezes, baseado em testes psicométricos aplicados por psicólogos, que agem com o aluno de acordo com esse diagnóstico preliminar, pouco confiando em seu potencial. O foco da atenção permanece sendo a deficiência, a dificuldade e não seu desenvolvimento diante da dificuldade, considerando as suas peculiaridades. “[...] o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 102). Com base em experiências de não aprendizado de alguns, julgam-se os demais da mesma forma, desconsiderando o fato de que cada um tem suas especificidades, experiências de vida, convivência com o meio, que interferem no aprendizado. O primeiro passo para o sucesso é acreditar nas potencialidades do aluno, em sua capacidade de progredir.

São muitas as legislações e políticas que buscam garantir educação inclusiva, mas ainda há muitas discussões, questionamentos, dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados e em torno de tantas incertezas presentes, ao analisarmos os números, eles apontam uma evolução nas matrículas com avanços importantes.

Os dados relativos ao censo escolar 2013, encontrados no resumo técnico, constataam um aumento de 2,8% nas matrículas de alunos com deficiência, passando de 820.433 matrículas em 2012 para 843.342 em 2013 (BRASIL, 2014b).

Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 4,5%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve uma queda de 2,6%. Em 2007, 62,7% dos alunos estavam em escolas públicas e 37,3% em escolas privadas. Em 2013, esse número salta para 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, dados que demonstram a ampliação da educação inclusiva (BRASIL, 2014b).

De um total de 654.606 alunos com deficiência matriculados no ano de 2007, 348.470 encontravam-se estudando em classes especiais ou em escolas exclusivas. Alguns anos após, em 2013, de um total de 843.342 alunos, apenas 194.421 deles se encontravam em classes

especiais e escolas exclusivas. Vemos uma inversão nos números que demonstram que a inclusão na rede regular vem se efetivando, pois são 648.921 alunos incluídos em escolas regulares (BRASIL, 2014b).

Os dados completos mais atualizados que encontramos separados por tipo de deficiência referem-se ao ano de 2006, conforme MEC/INEP e censo escolar de 2006, e apesar de serem de quase uma década atrás, eles mostram que quase metade dos alunos com deficiência que se encontram matriculados e frequentando escolas comuns e escolas especiais são alunos com deficiência intelectual (BRASIL, 2014b).

No ano de 2006, de um total de 700.624 alunos que se encontravam matriculados em escolas especiais e escolas comuns, destes, 291.130 eram alunos declarados com deficiência intelectual. Chamou a atenção o fato desse 197.087 alunos encontrarem-se matriculados em escolas e classes especiais, portanto, para a maioria, nesse ano, ainda não havia inclusão.

Quadro 5 – Matrículas por tipo de deficiência/Necessidade especial ano de 2006

Tipo de deficiência	Escolas e classes especiais	Escolas regulares/ classes comuns	Total
Cegueira	5.207	3.999	9.206
Baixa visão	7.101	53.531	60.632
Deficiência Auditiva	6.825	14.614	21.439
Surdez	26.750	21.231	47.981
Surdez/surdo cegueira	536	2.182	2.718
Deficiência intelectual	197.087	94.043	291.130
Deficiência múltipla	59.208	15.397	74.605
Deficiência física	13.839	29.566	43.405
Superdotação		2.769	2.769
Condutas típicas	22.080	73.780	95.860
Autismo	7.513	3.702	11.215
Síndrome de Down	29.342	10.322	39.664
Total	375.488	325.136	700.624

Fonte: A autora, com base nos dados MEC/INEP Censo Escolar (BRASIL,2006c).

Os dados vêm reforçar ainda mais a preocupação com essa parcela de alunos, que antes de tudo são cidadãos possuidores de direitos e, dentre esses direitos, uma escola digna, que se propõe a atender as suas necessidades e que se empenhe a cada dia em avançar rumo à verdadeira inclusão.

Se levarmos em consideração as diversas deficiências existentes, como as deficiências físicas, as políticas possibilitaram maior acessibilidade, adaptação de ambientes, concretizando o acesso não apenas no ambiente escolar, mas nos diversos ambientes em geral, principalmente em locais públicos e cobrando adaptação de locais privados. Para o deficiente

auditivo, os avanços também são significativos, pois as conquistas garantem a eles intérpretes, por exemplo. Assim, poderíamos enumerar vários avanços às diversas especificidades de deficiências.

Para o deficiente intelectual, que é um percentual significativo diante das demais deficiências, já que sozinho representa quase a metade de todas as outras deficiências, ainda parece que avançamos pouco. Dados de pesquisas mostram que a preocupação está centrada em diagnosticar e colocar na escola, com pouca clareza quanto ao atendimento a ser ofertado.

1.5 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Inclusão deve ser entendida não apenas quanto às questões do meio físico, tais como acessibilidades com rampas, portas, banheiros, barras de apoio, meios de transporte acessíveis, inscrições em braile, adaptações para pessoas com deficiência auditiva. Mais que participar da sociedade em seu ambiente físico, a inclusão refere-se ao direito de participar da sociedade como um todo, principalmente, o deficiente intelectual, que na maioria das vezes não requer adaptações físicas. Requer mudança de atitudes, para que seja verdadeiramente incluído, modificações na cultura, no contexto social, econômico e político da sociedade. A educação inclusiva pode ser definida como “[...] a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Para uma educação verdadeiramente inclusiva, alguns aspectos requerem atenção. Independente das diversidades existentes na sala de aula, as informações repassadas pelo professor precisam ser acessadas por todos os alunos. Para tanto, a aula do professor não deve ser específica, deve ter plano de aula e atividades que incluem a todos, sem a especificação para os alunos com deficiência, porque se assim o fizer, estará segregando estes dos demais na sala de aula. Se assim procedesse, deveria ter um plano de aula para cada aluno, uma vez que cada um tem necessidades específicas e os alunos apreendem de forma diversa, já que independente de deficiência, há diferenças a serem contempladas. “Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiência, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades

acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 22).

Uma aula inclusiva é aquela contextualizada com aquilo que é significativo ao aluno, uma aula voltada a sua realidade, com conteúdos presentes em seu contexto. Ao contextualizá-los com outras realidades, identifica o assunto tratado e apreende. As atividades desenvolvidas na classe de forma colaborativa, que contam com a participação de todos, tendem a ser mais inclusivas, mas isso requer sensibilidade do professor para encaminhar sua aula de forma que possa modificá-la e até improvisar quando necessário para construir uma classe inclusiva. O professor precisa ser conhecedor de sua turma e do conteúdo, ser reflexivo e aberto à inclusão. Requer uma postura profissional que não negue as diferenças, mas que as respeite e que as trate com equidade, que respeite as individualidades, que olhe o aluno com deficiência como parte de seu grupo de alunos. Não é uma tarefa fácil, somado a tantos outros desafios presentes nas salas de aula. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 241):

Com tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, nós, educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno.

Há, nesse sentido, um longo caminho a ser percorrido. É necessário mudanças na cultura e em questões sociais e políticas, que são complexas. As políticas públicas educacionais e o apoio da sociedade civil têm contribuído para as modificações e avanços nas escolas.

Há outros segmentos da sociedade, tais como negros, mulheres, comunidades indígenas, que com organização têm conseguido significativos avanços tanto nas políticas públicas direcionadas como nos resultados práticos. Segmentos que assim como as pessoas com deficiência, têm sofrido com a desigualdade, com o preconceito e com a exclusão.

Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes e às quais acham que podem dar uma contribuição; os alunos não podem constituir uma comunidade, não podem ficar à vontade, se acharem que o preço é a indiferença as suas próprias diferenças e às de seus colegas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999 p. 288).

O respeito à diversidade é uma das grandes dificuldades para tornar a inclusão universalizada nas escolas. Faltam condições objetivas, como capacitação do profissional,

menor número de alunos por turma, que vão além de estratégias ou procedimentos para a aprendizagem dos alunos com deficiência, pois se faz necessária uma prática educativa que:

[...] envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdo (objetos de conhecimento a ser aprendidos), de objetivos, de métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, ela pode caracterizar-se articulando aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra. Se permite a opção, não admite a neutralidade, pois aquela tem caráter político. (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 168-169).

É preciso entender a escola e o ambiente escolar como um processo inacabado de convivência, em transformação e que nesse momento encontra-se em fase de reconhecimento de um novo contexto, que é influenciado por diversos fatores, como as políticas inclusivas de Estado e que não são neutras.

Como destacamos, a função da escola é complexa e há muito ainda que se caminhar para a efetivação de uma escola para todos, que conviva com essa diversidade, que construa uma relação entre as pessoas.

Mais do que a satisfação de necessidades especiais de determinados alunos, trata-se de promover o exercício dos direitos de cidadania, num quadro de vida cada vez mais complexo, permanentemente interactivo, de constantes ajustamentos e reajustamentos entre factores pessoais e factores ambientais, no âmbito do qual o que é normal é a heterogeneidade das populações de alunos. (RODRIGUES; MAGALHÃES, 2007, p. 31).

Para que mudanças ocorram, é necessário mudar todo um conjunto de ações para se ter condições de trabalho nas escolas. Investimentos em formação pedagógica, valorização do profissional, salários dignos, rever o excessivo número de alunos por turma, envolvimento de todos na escola e com outros ambientes sociais. A gestão da escola e a equipe pedagógica também precisam se engajar, de forma democrática, com atividades voltadas para o atendimento das diversidades, com objetivos, conteúdos, metodologia que motive, incentive e que respeite a aprendizagem de todos.

Não são apenas pequenas alterações a serem feitas, ações pontuais, já que o aluno precisa ser pensado num contexto coletivo, de forma harmônica, com uma proposta educacional que contemple a todos e respeite as diferenças. A escola sozinha também não conseguirá absorver a inclusão verdadeiramente.

Stainback e Stainback (1999, p. 237) explicitam que a diversidade presente no contexto escola abrem caminho para:

O reconhecimento de que o 1) o conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho daí a necessidade de (daí o enfoque em aprender a aprender); 2) para a informação ser aprendida usada e lembrada, ela deve ser significativa e fazer sentido para que esta aprendendo (daí o enfoque em se levar em conta as experiências, o interesse e o nível de entendimento dos alunos); o professor como mediador dos alunos que estão ativamente envolvidos no processo ensino aprendizagem de informações, em vez de transmissor de um currículo padronizado.

O documento que norteia a Política Nacional de Educação Especial reforça que:

[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 3).

Com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), houve mobilização e discussão pela sociedade civil no sentido do direito de estar na escola regular. O texto, embora reafirme dispositivos presentes em documentos anteriores, define que cabe à educação especial exercer apenas atendimento educacional especializado como complementar e os alunos matriculados em escolas especiais seriam transferidos para a rede regular. Para uma parcela da população, cujo histórico educacional é marcado pela exclusão, pré-conceito, em uma sociedade que o julgou como incapaz historicamente, são muitos os desafios, as divergências e os posicionamentos presentes para se efetivar a educação inclusiva de todos na rede regular.

A inclusão escolar tem mobilizado aqueles que a consideram uma ação impraticável, e, também os que a entendem como medida a ser imposta a todos, em quaisquer circunstâncias individuais ou institucionais. Outros, como eu, a defendem como ação política e social, implantada e desenvolvida com responsabilidade. (MAZZOTTA, 2010, p. 81).

Constatamos que há divergências entre estudiosos, responsáveis por instituições especializadas e por escolas regulares, principalmente, quanto à colocação em prática dessa política. Não se trata apenas da defesa de ideais de equidade, igualdade para todos, outros aspectos requerem atenção dos governos, como maiores investimentos, por exemplo. Há autores mais cautelosos no que se refere à inclusão total.

Entretanto, a Inclusão não deve ser feita a qualquer preço (especialmente se esse preço for barato...). Assumir uma política pública de Educação Inclusiva implica necessariamente um investimento sustentado e prolongado em recursos que possam tornar a escola capaz de responder competentemente a diversos tipos de desafios: o desafio da valorização da diferença, o da diversificação do currículo, do planejamento educacional e o das heurísticas de ensino. Esse processo de fortalecimento da escola implica certamente que nela se desenvolvam ações concretas de formação continuada. (RODRIGUES, 2007, p. 33).

Para os que defendem a inclusão total, a base está em princípios como a igualdade de oportunidades, a negação de toda e qualquer diferenciação e que a escola deve ser vista como local de nascimento de mudanças, pois cabe à escola reforçar a igualdade de todos em vez de segregar ou marginalizar. Citamos Mantoan (2006, p. 205) como uma das principais representantes desse movimento, quando explica que:

Trata-se de cumprir uma prerrogativa legal, que diz respeito ao direito indispensável de todo e qualquer aluno à educação, e, não sendo acatada, pode acarretar aos pais e responsáveis por esses alunos penalidades decorrentes do crime de abandono intelectual de seus filhos. Embora haja pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades.

No auge das discussões sobre inclusão total imediata é preciso cautela. São políticas públicas educacionais e compete ao Estado disponibilizar meios para viabilizar a execução. Há necessidade de entrelaçamento de ações de diversos setores e trabalho coletivo.

Não se pode esquecer que a escola é apenas uma dentre as instituições sociais que pode até desencadear mudanças para a obtenção de resultados mais imediatos. No entanto isoladamente pouco poderá fazer, enquanto as atitudes do meio circundante permanecerem não problematizadas e continuarem se exercendo como já instaladas. (MAZZOTTA, 2010, p. 84).

Mais que educação inclusiva, é necessário pensar numa educação que contemple a todos, o direito de todos ao acesso e à permanência com sucesso na escola, independente de cada particularidade. Inclusão deve ser vista como um processo contínuo e sempre que houver exclusão, deve-se lutar para mudar a situação, alterando de acordo com o momento histórico e cultural que está em constantes transformações e, conseqüentemente, em cada momento, requer uma nova demanda, portanto, inclusão não é algo acabado, é um processo em desenvolvimento.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Políticas públicas devem ser entendidas como “Ações do Estado”, que implantam um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Quanto à manutenção, envolvem um processo de tomada de decisões entre órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à ela. A política pública, embora materializada por ações dos governos, envolve vários atores, é uma ação intencional. É a intervenção do Estado na sociedade no sentido de equilibrar conflitos. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, assim sendo, originam-se da relação entre Estado, classes sociais e sociedade civil, em um determinado contexto histórico (SOUZA, 2006).

No momento em que surgem reivindicações, a sociedade civil organizada passa a lutar por mudança ou um direito. Para que essas reivindicações possam ser atendidas, caminha-se para a elaboração de políticas que passam a legitimá-las como direitos, adequar no futuro essa demanda nascente, entendida por Boneti (2011, p. 8) como “Toda a política pública é originária de uma ideia e está de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade”. Há sempre um jogo de interesses.

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETI, 2011 p. 17-18).

A partir da década de 1990 discute-se, em um contexto global, a educação em uma perspectiva inclusiva. No Brasil, observam-se esforços relacionados à democratização da escola, com práticas educativas que atendem a todos. Inicia-se todo um conjunto de processos de inclusão das minorias, dentre esses as políticas de inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, analisar a legislação, para que garanta os direitos das pessoas com deficiência, é um dos objetivos dessa pesquisa, que visa verificar se elas estão sendo, de fato, cumpridas.

2.1 LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao sistematizar as legislações que regulamentam a educação especial (Quadros 6 e 7), procurou-se separá-las por marcos internacionais e nacionais, percorrendo o momento dessas nas últimas décadas. Legislações e demais documentos que têm servido de base para a formulação de políticas de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, preconizando a educação em uma perspectiva inclusiva.

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físico (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais. (SASSAKI, 1997, p. 41).

Quadro 6 – Relação de documentos internacionais que contemplam a inclusão como direito

Ano	Documentos	Inclusão como direito/Ementa
1975	ONU Resolução nº 3447, de 09 de dezembro de 1975.	Declaração dos direitos das pessoas deficientes.
1982	ONU Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982	Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência.
1990	UNESCO - Declaração aprovada em conferência realizada de 05 a 09 de março de 1990.	Declaração Mundial sobre educação para todos. (Declaração de Jomtien).
1994	UNESCO - Documento elaborado em conferência mundial nos dias 7 a 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca-Espanha.	Declaração de Salamanca, como princípios da declaração à escola deve acomodar a todos independente das diferenças, sejam elas físicas, intelectuais, sociais.
1999	Convenção Interamericana promulgada no Brasil decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001.	Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Convenção da Guatemala.
2009	ONU Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência.

Fonte: A autora.

Quadro 7 – Relação de documentos nacionais que contemplam a inclusão como direito

Ano	Documentos	Inclusão como direito/Ementa
1961	Lei nº 4.024	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nela há apontamento do direito aos excepcionais.
1971	Lei nº 5.692	Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus. Tratamento especial para os estudantes com deficiência físicas e mentais.
1988	Presidência da República- Constituição Federal de 05 de outubro de 1988	Constituição Federal, traz importantes avanços ao direito das pessoas com deficiência. Art. 206 igualdade de acesso e permanência na escola.
1990	Lei nº 8.069	Estatuto da criança e do adolescente. Tem a criança e ao adolescente como prioridade, estabelece os direitos e deveres do Estado para com estes.
1993	Lei nº 8.742	Lei Orgânica da Assistência Social. Institui o Benefício de Prestação continuada à pessoa com deficiência.
1996	Lei nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A educação especial passa a ser uma modalidade de ensino e não deverá mais ser ofertada de forma segregada.
1999	Decreto nº 3.298/ Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.	Dispõe sobre a política nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis, enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Lei nº 10.172	Plano Nacional de Educação. A construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.
2001	Resolução nº 2 CNE/CEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Resolução nº 1 CNE/CP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em todas as etapas da Educação Básica
2002	Lei nº 10.436, regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005.	Inclui LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.
2002	Portaria nº 2.678	Diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille.
2004	Lei nº 10.845	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de deficiência.
2006	MEC/Ministério da Justiça	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Prevê ações para fomentar no currículo da educação básica temas relativos à pessoa com deficiência.
2007	MEC aprovado em 24 de abril de 2007	PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Amplia salas de recursos multifuncionais, equipamentos e formação profissional.
2007	Decreto nº 6.094	Compromisso Todos pela Educação. Estabelece garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.
2007	Portaria nº 555, prorrogado pela portaria n. 948	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2008	Decreto n. 6.571	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Considerado instrumento para a efetivação da educação inclusiva.
2009	Resolução n. 4 CNE/CEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
2010	Nota Técnica n. 10 MEC/SEESP	Orientações aos profissionais de apoio para alunos público-alvo da Educação Inclusiva

2010	Nota Técnica n. 11 MEC/SEESP	Obrigatoriedade da oferta pelas escolas do Atendimento Educacional Especializado na sala de Recurso Multifuncional
2011	Decreto n. 7.611	Revoga e substitui o decreto 6.571, quanto a orientações ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2011	Nota técnica n. 03 MEC SEEP	Refere-se aos estudantes com deficiência com mais de 18 anos.
2011	Nota técnica n. 06 MEC SEEP	Refere-se à Avaliação do estudante com Deficiência Intelectual
2014	Lei n. 13.005	Plano Nacional de Educação 2014-2024. Na meta 4 prevê a Universalização aos alunos público-alvo da educação especial, em um sistema inclusivo.
2015	Lei n. 13.146	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Capítulo IV direito à educação, prevê a continuidade da política da educação especial na perspectiva inclusiva.

Fonte: A autora.

Na Lei n. 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, existe o apontamento do direito aos excepcionais à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Entretanto, dez anos depois, a Lei que reforma o Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/1971, que alterou a LDBEN de 1961, instituiu tratamento especial aos estudantes com deficiência física e mentais, que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, que pela primeira vez foram contemplados na legislação. Nesse período, os alunos com deficiência são atendidos quase que exclusivamente em escolas e classes especiais, em instituições filantrópicas (BRASIL, 1971).

Outra legislação que contribuiu para tirar esses cidadãos do anonimato e reconhecer seus direitos foi a declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), que, em 09 de dezembro de 1975, publicou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, fazendo nos artigos 3º e 8º referências a esses direitos:

Artigo 3º As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar uma vida decente, tão normal e plena quanto possível;

Artigo 8º As pessoas deficientes têm o direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.

Em 03 de dezembro de 1982, a ONU elaborou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, que diz em seu parágrafo 12:

A igualdade de oportunidades é o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade - o meio físico e cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer torna-se acessível a todos.

Os documentos relacionados foram assinados pelo Brasil, mas é a Constituição Federal de 1988 o principal marco da política para o processo de transição democrática e de institucionalização dos direitos humanos no país.

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, que “[...] a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A Constituição não determina que as pessoas com deficiência devem estar na rede regular ao utilizar o termo “preferencialmente”, mas dá a possibilidade legal para o atendimento ser realizado em outras formas que não a escola regular. A respeito da interpretação do termo, preferencialmente, para Mantoan (2003), refere-se ao atendimento educacional especializado. Para a autora, a Constituição admite que o atendimento educacional especializado possa ser oferecido também fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, levando-se em consideração que seria apenas um complemento, não sendo realizado para substituir a inclusão na rede regular.

[...] o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do Código Braille, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. Na concepção inclusiva e na lei, esse entendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a Educação Infantil até a Universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo o tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral. (MANTOAN, 2003, p. 38).

Essa é uma maneira de interpretar a lei, portanto, há muitas controvérsias em torno da questão, como veremos adiante. Várias outras legislações seguiram-se buscando a garantia de

uma educação para todos, mas o que temos ainda é a possibilidade legal da coexistência da oferta nos dois modelos de escola: na rede regular e nas escolas exclusivas.

A Constituição Federal traz diversos artigos e dispositivos referentes aos direitos das pessoas com deficiência, chamando a atenção para o fato de que muitas das legislações subsequentes têm sido propostas para regulamentar e complementar o que já previa a Constituição Federal, a exemplo do Artigo 37, inciso VIII, “[...] a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos as pessoas portadores de deficiência e definirá critérios para sua admissão”. Esse artigo está no capítulo que se refere à administração pública, que diz que Art. 203 V prevê a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência que comprove não possuir os meios de prover a sua própria manutenção ou tê-la provida por sua família conforme dispuser a lei. Esse artigo está na seção a que se refere à Assistência Social (BRASIL,1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 13 de julho de 1990, Lei 8069, 1990), é instituído como uma resposta às diretrizes internacionais estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Tem a criança e o adolescente como prioridade e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com eles. Em se tratando especificamente das pessoas com deficiência, o Estatuto ressalta que terão atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS). No Art. 54: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Art. III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, contou com a participação de representantes de 155 países.

Desde então, o lema da conferência é “Educação para Todos” e vem influenciando a política de educação inclusiva. Na ocasião, admitiu-se que a educação como se encontrava no momento apresentava graves deficiências e era necessário melhorar a sua qualidade e torná-la acessível para todos, um compromisso de amplitude e complexo desafio a ser assumido.

A Declaração, em seu artigo 3º, diz que “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. No item 5, do mesmo artigo: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e

qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4).

Portanto, preconiza-se uma educação para todos de forma igual. Firma-se um compromisso para viabilizar o que o documento prevê, seguindo delineamentos de organismos internacionais. Dentre esses organismos, o Banco Mundial, que age como orientador das reformas do Estado brasileiro, em especial, das políticas para educação, exercendo influência por meio de assistência técnica e financeira.

A partir da década de 1990, o Banco Mundial aumentou os empréstimos para a educação, em especial para a Educação Básica. Segundo o Banco, “[...] o retorno social do investimento em educação primária de (36%) é consideravelmente maior que o investimento, quer na educação secundária que é de (5%), quer na educação superior que representa (21%)” (TOMMASI, 2003, p. 11).

Nesse período, a educação nacional, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras medidas que devem ser analisadas pelo ângulo político e econômico, como explica Fonseca (2003, p. 18).

Os critérios do Banco para a concessão de créditos sociais são estritamente atrelados à política de ajuste econômico. Assim, apesar da retórica de solidariedade para com os países pobres do planeta, as ações exercidas no quadro de financiamento constituem medidas meramente compensatórias ou de alívio para esse segmento populacional.

Em 1994, entre os dias 07 a 10 de junho, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo espanhol e pela Unesco e contou com a presença de delegados representando 88 governos e 25 organizações internacionais, o que resultou na Declaração de Salamanca (1994). A declaração passa a ser referência internacional para muitos pesquisadores da área da educação especial, pois influenciou a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais em diversos países, inclusive, no Brasil.

De acordo com a Declaração, há necessidade da inclusão educacional das crianças e de todos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nos princípios por ela defendidos,

as escolas e seus projetos pedagógicos devem se adequar às necessidades educacionais especiais.

As escolas devem acomodar a todas as crianças independente de suas diferenças, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais, ou outras. Ao estarem na escola, geram diversos e variados desafios. Para isso, escolas devem buscar formas de educar para que elas sejam bem-sucedidas, mesmo entre as consideradas em desvantagens severas. Esse é desafio colocado à escola inclusiva. Para tanto, a Declaração apresenta orientações a ser seguidas para que essa educação possa se efetivar, que em nível nacional referem-se à política e à organização da educação inclusiva, fatores relativos à escola para o atendimento.

Um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Ainda de acordo com a Declaração, a preparação adequada dos educadores é fundamental para o sucesso de escolas inclusivas, além de apoio externo de outros profissionais, tais como professor-consultor, psicólogo escolar, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. A educação deve contar com a ajuda dos pais, os quais devem assumir seu papel no trato com a criança. Recursos especiais devem ser destinados às escolas para esses atendimentos, não somente humanos, mas também materiais, logísticos e financeiros.

Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

A Declaração, ao proclamar a educação para todos como educação inclusiva, já preconiza uma série de medidas e ajustes que devem ser atingidos para que se obtenha sucesso. Determina o papel dos diversos segmentos envolvidos, como o governo, responsável pelas políticas, associações, escolas, profissionais e famílias. Vemos que é necessária mobilização de vários setores para que ocorram mudanças, sendo um processo que envolve

muito mais do que simplesmente matricular e incluir crianças com deficiência em escolas regulares.

A partir dessa Declaração, diversas legislações seguiram normatizando e buscando efetivar o direito à educação a essa parcela de alunos.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “[...] interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (BRASIL, 1994, p. 7).

A promulgação da Lei n. 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determina que a educação especial passe a ser uma modalidade de ensino e não deverá mais ser ofertada de forma segregada.

Art. 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. Os parágrafos 1º e 2º mencionam serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades, o atendimento poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível sua integração as classes comuns do ensino regular.

Nesse momento, a legislação não nos dá clareza de como será oferecida a educação especial. Ao usar o termo **preferencialmente** na rede regular de ensino, tanto na Constituição como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficam abertas muitas discussões quanto à matrícula na rede regular de ensino. Na análise de Ferreira, quando escreve sobre a nova LDB e as necessidades educativas especiais, aponta, no artigo 58, que se caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar, destinada ao educando com necessidades especiais, definição que para o autor “[...] apresenta um caráter circular, vago e genérico”. “Prevê-se, nos parágrafos 1º e 2º, a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração” (FERREIRA, 1998, p. 3).

Utiliza-se da palavra integração, que se diferencia de inclusão. Os princípios norteadores da Declaração de Salamanca, que datam de 1994, referem-se à educação inclusiva e a lei maior para a nossa educação, posterior àquele documento, mantém referência à integração sempre que possível, o que nos abre ampla discussão sobre uma verdadeira inclusão.

Já o artigo 59 da LDBN preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e assegura a

aceleração de estudos aos superdotados, para conclusão do programa escolar. Fala da necessidade de capacitação para os professores e preconiza educação especial para o trabalho (BRASIL, 1996).

O artigo 60 afirma que os órgãos normativos estabelecerão os critérios para as instituições privadas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em educação especial, para que recebam apoio financeiro do poder público, o que novamente evidencia que muitos dos alunos com deficiências manter-se-ão fora do ensino regular, embora o parágrafo único desse artigo mencione a ampliação do atendimento à rede pública de ensino (BRASIL, 1996).

Desde a publicação da LDBN, ao usar o termo preferencialmente, ele tem impulsionado debates em torno dessa terminologia, justificando que ela deixa margem para exclusão dos alunos por parte dos sistemas educacionais e que dá margem às escolas para recusarem matrículas de alunos. Também temos entre os defensores argumentos de que o termo garante o direito de escolha dos pais sobre a escola de seus filhos.

Em 1999, temos a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. No Brasil, ela foi regulamentada pelo Decreto n. 3.956, de 08 de outubro 2001. Os Estados participantes declaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as outras pessoas, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência.

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001b, p. 1).

A declaração, em seu artigo primeiro, define o que se entende por deficiência e no artigo 2º, reafirma, em seus objetivos, prevenir e eliminar qualquer forma de discriminação. No artigo 3º, refere-se que para alcançar os objetivos, os estados que fazem parte comprometem-se a tomar as medidas necessárias para eliminar a discriminação e proporcionar plena inclusão na sociedade dos portadores de deficiência, enumerando os pontos principais de atuação. Forma uma comissão composta por um representante de cada Estado, encarregado de acompanhar o desenvolvimento das ações para cumprir os princípios estabelecidos. Esse documento representa mais um avanço no caminho para uma educação inclusiva.

Em 1999, temos a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentada pelo Decreto n. 3.298, que estabeleceu a “[...] matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”. Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, também há preocupação com o tema ao destacar 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”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001a).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, já no primeiro artigo, explicita quem é a clientela a quem se destina e para que modalidades educacionais:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Artigo 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001b).

Nos demais artigos do documento, há referência quanto às formas de organização dos sistemas de ensino para atender, de forma satisfatória, a essa clientela, tais como formular proposta pedagógica adequada; recursos humanos, materiais e financeiros; considerar situações singulares que podem aparecer segundo o perfil dos educandos; assessoramento técnico e avaliação do processo de ensino; colaboração da família. O documento prevê que o atendimento deve ser realizado em classes comuns da rede regular e que as escolas devem se organizar para esse atendimento, com o apoio que for necessário, entre eles, professores intérpretes; professores itinerantes; redes de acessibilidade; barreiras arquitetônicas; apoio pedagógico. No Art. 9º, prevê a criação por parte das escolas de classes especiais em caráter extraordinário e também o atendimento em escolas especiais, quando da impossibilidade destes em permanecer em escolas regulares (BRASIL 2002b).

A legislação avançou quanto à preocupação em relação ao atendimento de alunos com deficiências, mas não se está claro ainda como proceder. Observa-se que, na prática, ainda

são lentos os avanços e que durante o período acima mencionado, a grande maioria destes alunos permanece em escolas especiais, nos mesmos modelos anterior às alterações legais.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP n. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em todas as etapas da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada à atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002a).

No sentido de normatizar e regulamentar o direito das pessoas com necessidades especiais à inclusão na rede regular de ensino, seguem-se outros dispositivos legais, como a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto n. 5.626 de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002c, 2005a). No Artigo 4º, fica definido que:

O Sistema Educacional Federal e os Sistemas Educacionais Estaduais, Municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Com a Lei n. 10.436, regulamentada pelo Decreto 5.626, busca-se garantir o acesso de pessoas surdas à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior. No seu capítulo V, garante também a formação do tradutor e intérprete, disciplina como deverá acontecer a inclusão da pessoa surda e como devem se organizar as escolas para atendimento desses alunos desde a educação infantil (BRASIL 2005a).

Nessa direção de inclusão, é aprovada a Portaria n. 2.678, de 2002, referente às diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002b).

Em 2003, é implementado pelo MEC o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com base no princípio da garantia do direito do aluno com necessidades

educacionais especiais, para ter acesso e permanência nas escolas regulares. O Programa visa disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros, por meio do apoio a gestores e educadores com vistas a transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Busca formar e acompanhar o trabalho de docentes em municípios polo do programa e fornecer materiais e subsídios para a reflexão e implementação de ações inclusivas. Com o programa, o MEC prevê ações, como as de instalação de salas e recursos multifuncionais, desenvolvimento projetos de como educar na diversidade (BRASIL, 2003).

A Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, no âmbito do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa de complementação ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, da garantia de atendimento fora das redes regulares de educação, garante às entidades filantrópicas recebimento de recursos públicos para atender a essa clientela. Faculta aos estados e municípios apoio técnico a essas entidades, com a cessão de profissionais, material didático e pedagógico, repasses de recursos para reformas e ampliações, bem como transporte aos matriculados nessas entidades. Garante aos profissionais lotados nessas instituições, no desempenho de suas atividades, os mesmos direitos como se estivessem na rede pública. Prevê a ampliação gradativa do atendimento na rede regular, mas nos casos em que há impedimentos para esse atendimento na rede regular, garante auxílio a essas entidades de atendimentos exclusivos aos alunos com deficiências (BRASIL, 2004).

Em 2006, é lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela Unesco, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que dentre os seus objetivos prevê ações para fomentar no currículo da educação básica temas relativos à pessoa com deficiência e desenvolver ações que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência no sistema de ensino (BRASIL, 2006a).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, na sequência de preocupações com a educação inclusiva, prevê ações para essa etapa da educação, tais como a ampliação das salas multifuncionais, com equipamentos e formação especializada de profissionais para a educação especial; monitoramento da entrada e da permanência na escola principalmente dos alunos de 0 a 18 anos que são atendidos pelo programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC), benefício concedido ao Portador de Deficiência de acordo com a Lei Orgânica da Assistência Social, Lei n. 8.742, de 1993. No Art. 20, institui o Benefício de Prestação Continuada, que se constitui na garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência. Esse benefício já estava previsto na Constituição Federal de 1988, em seu

artigo 203, inciso V. O Programa BPC na escola monitora os beneficiários do BPC que tenham até 18 anos, com ações intersetores, para que aconteça a promoção do acesso e da permanências na escola e o acompanhamento desses beneficiários. É trabalho conjunto de políticas públicas de assistência social, educação e direitos humanos. Porém, para fazer jus a esse benefício, é necessário atender a alguns requisitos, como renda familiar *per capita* inferior a $\frac{1}{4}$ de salário-mínimo, observada a composição familiar em convivência sob o mesmo teto, além de laudo médico que assegure a incapacidade permanente do requerente para o trabalho (BRASIL 1993, 2007a).

Essa lei representou um grande avanço para essa parcela da população, muitos oriundos de famílias com poucas condições financeiras, em que na maioria das vezes a deficiência dos filhos impede principalmente suas mães de exercerem atividades profissionais remuneradas devido aos cuidados constantes que seu filho requer. Esse direito possibilita uma vida com maior dignidade a muitas famílias. Quanto à acessibilidade, determina que as universidades terão núcleos para ampliação do acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, materiais e processos, com o objetivo de efetivar a política de acessibilidade universal.

É aprovado o Decreto n. 6094, de 2007b, que se refere ao Compromisso Todos pela Educação, que no seu artigo IX estabelece: “[...] garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007a).

Em 2007, formou-se uma comissão para elaboração de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008a). Esse grupo de trabalho elabora um documento no qual se realiza primeiramente um resgate histórico sobre as legislações e avanços nas lutas sociais pela construção de políticas públicas para uma educação para todos. Realiza também um diagnóstico na evolução das matrículas dos últimos anos e registra o crescimento no ingresso de alunos especiais em escolas regulares. Na sequência, o documento apresenta seus objetivos:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a).

O Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, considerado um instrumento para a efetivação da educação inclusiva, também conhecido como decreto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dispõe como deverá ser realizado o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao dizer que: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. Acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007: “Artigo 9º-A, admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular”.

O decreto define os objetivos do atendimento educacional especializado, como condições de acesso, e menciona como responsabilidade do Ministério da Educação prestar apoio técnico e financeiro para a implantação das salas de recursos multifuncionais. Menciona como elas devem ser, quais recursos, equipamentos e materiais didáticos devem dispor, inclui livros em braile; áudio para LIBRAS; formação continuada dos professores que farão esse atendimento; formação de gestores e demais profissionais (BRASIL, 2008b).

O documento refere-se também à adequação arquitetônica dos prédios escolares para possibilitar maior acessibilidade. Isso nos leva a questionar: Como são as estruturas físicas da maioria das escolas públicas? Atendem às necessidades dos alunos?

Há referência à educação superior quando menciona que as instituições no âmbito federal devem eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Esse decreto passa a ser visto pelos defensores da inclusão de todos nas escolas regulares como um instrumento com poder de viabilizar, na prática, a educação inclusiva. Nele, estava prevista dupla matrícula, ou seja, em um período o aluno permaneceria na escola regular e no período oposto havia também o financiamento para o Atendimento Educacional Especializado, que poderia ser oferecido pela própria escola, ou por uma instituição especializada em educação especial. Segundo o decreto, as escolas exclusivas de educação especial continuam existindo apenas como atendimento complementar à escola regular, como parceiras das escolas comuns.

O Decreto 6.949, de 2009, promulga Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, e da qual o Brasil é signatário. No capítulo que se refere à educação, artigo 24, estabelece que: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009a).

A Resolução n. 4, de 13 de junho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, indica no artigo 29 a educação especial “[...] como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”. Determina que estudantes com deficiência devem ser matriculados nos sistemas de ensino, em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A resolução refere-se também às condições que as escolas devem propiciar para o professor atender a esses estudantes, tanto da sala regular como a interação com o professor do AEE (BRASIL, 2010a).

O Decreto n. 7.611, de 2011, substituto do Decreto 6.571, de 2008, que gerou muita discussão entre os defensores da inclusão. Com a nova redação, as escolas exclusivas de atendimento especial permanecem ofertando atendimento regular.

Para os defensores da educação inclusiva no sistema regular de ensino, o decreto possibilita continuidade de uma educação discriminatória. Esses alunos receberão todos os atendimentos em escolas exclusivas, portanto, não serão incluídos aos demais, sendo-lhes negada a possibilidade dessa convivência e troca de experiências. O decreto recebe duras críticas quanto à possibilidade do duplo financiamento, ou seja, as escolas exclusivas recebem financiamento para o atendimento como escola regular e também para o atendimento

especializado. Com ele, as escolas regulares não terão a preocupação de se adaptarem em todos os aspectos necessários para que cada vez mais as crianças estejam nelas incluídas.

O texto do Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011, inicia com as diretrizes, reforçando o dever do Estado para com essa parcela de alunos e dentre os princípios garante sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com igualdade de oportunidades. Não podemos deixar de citar o que o texto diz no princípio: “VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”. Temos aí a clareza de que, segundo esse decreto, haverá a continuidade legitimada do atendimento realizado por escolas exclusivas. Consideramos importante citar o artigo 4º: “[...] o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do artigo 9º-A do decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007”. Esse decreto refere-se ao FUNDEB e o artigo mencionado refere-se à distribuição de recursos, garantindo a dupla matrícula para os alunos que recebem atendimento educacional especializado, atendimento que poderá ser oferecido na rede pública do ensino regular ou em instituições especializadas com atuação exclusiva em educação especial, conveniadas com o poder público (BRASIL, 2008a, 2007c, 2011).

Aprovado pela Lei n.13.005, de 24 de junho de 2014, o atual Plano Nacional de Educação, na meta de número 4, define: “[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Essa meta desdobra-se em 19 estratégias que apresentamos sinteticamente: Possibilita o duplo financiamento por parte do FUNDEB, recursos para o aluno na escola regular e também para o atendimento especializado que recebe, de forma complementar e suplementar, oferecido por instituições sem fins lucrativos, que atuam exclusivamente na educação especial, conveniadas com o poder público (BRASIL, 2014a).

Até o final da vigência do plano está prevista a ampliação do atendimento para todas as crianças de 0 a 3 anos desse mesmo público; ampliação da oferta das salas de recursos multifuncionais e formação continuada para professores que atuam no atendimento especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e comunidades quilombolas; estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, manter e ampliar programas de

acessibilidade, garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais, cumprindo, assim, o decreto sobre o atendimento, decreto este já tratado anteriormente neste texto, bem como adoção de sistema Braile (BRASIL, 2014a).

Os documentos oficiais e os textos legais objetivam uma concepção de educação de natureza inclusiva. Ao analisar esses documentos, não há como ignorar o fato de que o direito da pessoa com deficiência de frequentar a escola regular e nela ter seus anseios e necessidades educacionais atendidas encontra-se irreversivelmente estabelecido.

Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social. A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade. (ARANHA, 2005, p. 24).

O documento mais recente aprovado, Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), desde a apresentação do primeiro projeto de Lei para a elaboração do Estatuto no ano 2000, trilhou um longo caminho até a sua aprovação. Em 2012, foi criado um grupo de trabalho para a análise dos projetos de lei e na primeira reunião este grupo de trabalho, por meio de uma carta de compromisso assinada por todos seus membros, assegurava à sociedade civil que não haveria perda de direitos já adquiridos por essa população. Isso porque essa era uma grande preocupação de alguns segmentos, ou seja, que se viessem a retirar direitos já adquiridos. De forma geral, o documento contempla todos os aspectos da vida das pessoas com deficiência, organizado em 134 artigos.

O capítulo IV refere-se ao direito à educação, definindo a continuidade da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva direcionada às pessoas com deficiência. Nos artigos citados a seguir, vemos que aspectos e preocupações elencadas em outros documentos estão presentes também agora:

Artigo 40. É direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

Art. 41- IV – a adaptação dos currículos, métodos, técnicas pedagógicas e de avaliação a fim de que se garanta a aprendizagem com qualidade; V – a adoção de medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, bem como a permanência na escola; VII - mecanismos de planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais; X – a disponibilização de programas de capacitação dos

profissionais de educação, tanto em serviço como durante a formação. (BRASIL, 2015a).

O parágrafo 1º do capítulo refere-se especificamente às instituições privadas e segundo ele estas, em qualquer nível e modalidade de ensino, estão sujeitas às mesmas determinações previstas para as escolas das redes públicas. Não podem negar a matrícula sob qualquer pretexto, bem como veta a cobrança de valores adicionais, de qualquer natureza, pelo atendimento prestado a esse público de alunos. Essas determinações vêm atender aos princípios de uma verdadeira inclusão, em que não é mais o aluno que deve se adaptar para ser atendido na escola, mas, ao contrário, são as instituições de ensino que devem se adaptar para atendê-los (BRASIL, 2015a).

Os direitos que constam assegurados também nessa lei, como veremos adiante nos demais capítulos do trabalho, são os principais pontos de discussão previstos nas políticas, mas que ainda encontram dificuldades para se efetivarem na prática nas rotinas das escolas.

Hoje, diversos aspectos são motivo de inquietação e dúvidas ainda quanto às garantias legais que auxiliam na execução das políticas de inclusão no contexto da rotina diária das escolas. Com o objetivo de esclarecer e assegurar direitos, o MEC, por meio de notas técnicas, busca assegurar que os alunos, público-alvo da educação inclusiva, possam ter suas especificidades atendidas para que tenham garantias quanto a sua permanência na rede regular de ensino, bem como sucesso no aprendizado.

Essas Notas Técnicas do MEC apontam os caminhos para esclarecer como as legislações devem ser trabalhadas. A Nota Técnica 06/2011- MEC/SEESP/GAB, de 11 de março de 2011, refere-se à avaliação de estudante com deficiência intelectual. De acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva, todos os estudantes, público-alvo da educação especial, devem estar matriculados nas classes comuns do ensino regular e receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado de forma complementar, de acordo com o Decreto n. 6571, de 2008.

A avaliação parte do processo ensino e aprendizagem e cabe à escola criar estratégias para avaliar de acordo com as especificidades dos estudantes, prevendo essa avaliação em seu projeto político-pedagógico. Ao professor do AEE cabe identificar as especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com o professor da sala regular, sendo importante a interlocução entre ambos. O Atendimento Educacional Especializado é um direito do estudante público-alvo da educação especial. A mesma norma técnica menciona também a importância da participação da família na vida escolar do filho. Temos a

preocupação com a metodologia, a avaliação diferenciada, a troca de experiências e o trabalho conjunto e articulado entre os profissionais que atendem ao aluno (BRASIL, 2015b).

Nota Técnica 10, de 2010, do MEC/SEESP/GAB, traz orientações quanto aos profissionais de apoio para alunos público-alvo da educação inclusiva. Profissionais de apoio são aqueles necessários para o atendimento de necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade, comunicação e atenção aos cuidados pessoais de higiene, alimentação e locomoção. Cabe à escola disponibilizar, quando necessário, os profissionais: a) tradutor e intérprete de libras; b) guia intérprete para alunos surdos-cegos; c) profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, para prestar o apoio necessário aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse não é responsável pelo ensino do aluno, mas deve atuar de forma articulada com os professores da sala regular, sala de recursos multifuncionais e demais profissionais no contexto da escola (BRASIL, 2015b).

O MEC veta qualquer cobrança de taxas ou outros repasses por parte da escola, seja ela pública ou privada, às famílias de estudantes desse público. Os estabelecimentos de ensino devem ofertar recursos necessários para garantir a igualdade de condições, custos que devem integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino.

Desde 2005, quando foi criado o programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria Ministerial n. 13, de 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é crescente o número de escolas que recebem esses recursos para implementação das salas, conforme podemos observar no quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Evolução no número de salas de recursos multifuncionais

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011/2012	2013/2014
Número de salas	250	626	1.251	5.551	20.551	24.301	37.801	42.000

Fonte: Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014c).

A oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com a Nota Técnica 11, de 2010, é uma obrigatoriedade da escola aos estudantes público-alvo da educação inclusiva, que também deve orientar os estudantes e familiares quanto à importância desse atendimento. De acordo com o documento, as salas de recursos são ambientes equipados com mobiliários e materiais didáticos.

O artigo 10º determina que o Projeto Político pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didático, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III cronograma de atendimento dos alunos; IV Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V professores para o exercício da docência do AEE; VI profissionais da educação: tradutores, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2015b).

A Nota Técnica n. 3, de 2011, refere-se aos estudantes com 18 anos ou mais. Reafirma que o ensino é obrigatório para alunos da educação básica de 4 a 17 anos, mas é assegurado àqueles que não tiveram acesso à escolarização ou não conseguiram desenvolver seus estudos na idade própria. Assim, estudantes com 18 anos ou mais têm seus direitos assegurados, que incluem o direito à matrícula no Atendimento Especializado em salas de recursos.

Estudantes com deficiência têm direito à matrícula em classes comuns do ensino regular para o desenvolvimento de sua escolarização na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional) e na educação superior, bem como têm direito ao atendimento educacional especializado em qualquer etapa que eles se encontrem. (BRASIL, 2015b).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento necessita ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta

obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2015b).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PROPOSTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: DA EFETIVAÇÃO ÀS DIFICULDADES

O objetivo para o desenvolvimento dessa pesquisa consistiu em analisar as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão e seus desdobramentos em relação à Deficiência Intelectual na Educação Básica.

Para tanto, descrevemos as diretrizes, as políticas e as ações implementadas nas escolas para atender aos alunos com deficiência intelectual em turmas regulares da educação básica.

O projeto para essa pesquisa foi submetido ao comitê de ética, sendo aprovado pelo parecer n. 1.117.894, em 17 de junho de 2015.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Consideramos importante descrever brevemente a história do município no qual se realizou a pesquisa. A cidade possui algumas características peculiares, tais como: é uma das que mais crescem no país, possui a décima maior economia do estado da Bahia, sua região é responsável por sessenta por cento da produção de grãos do Estado e sua renda *per capita* é uma das maiores do Brasil. O parque industrial é composto por empresas líderes em seus segmentos, fundamentalmente agrícola, a economia do município é fortemente ligada à aristocracia, o que gera graves desigualdades sociais. Consolidou-se como um importante espaço receptor de imigrantes, colonizadores vindos principalmente da região sul do país e nordestinos vindos do interior de diversos estados em busca de maiores oportunidades de trabalho. Com o crescimento populacional, apresentam-se problemas de infraestrutura, tais como: não há tratamento de esgoto, galeria de águas pluviais, pavimentação asfálticas apenas em algumas ruas, habitação para famílias de baixa renda, entre outros.

Até 1979, essa localização era apenas área de cerrado, mas a partir de 1980, com a vinda dos sulistas, como eram denominadas os desbravadores que se dirigiram à região, composta por gaúchos, paranaenses, catarinenses, paulistas na grande maioria, o cerrado foi desmatado, para corrigir a terra e semeá-la.

Esses pioneiros encontraram muitas dificuldades, dentre elas, podem-se citar: dificuldades para buscar água, pois era preciso andar dezenas de quilômetros; moravam em barracos de lona, sem energia elétrica; dificuldades de comunicação e estradas;

desconhecimento sobre o clima da região. Dessa forma, o povoado cresceu de maneira galopante, em uma localidade em que tudo estava por se fazer. Para ilustrar, segue depoimento de um pioneiro, citados por Junges (2004, p. 86):

Para chegar as nossas terras, abrimos 32 quilômetros de estradas com um trator CBT e armamos nossa barraca de lona, como muitos, debaixo de uma árvore. Aproveitávamos para trazer água, que buscávamos a 35 km de distância quando nosso caminhão retornava de Brasília, onde íamos buscar calcário.

O povoado cresceu com o nome de Mimoso do Oeste, pertencendo ao município de Barreiras, situado a 90 km de distância. Mas o desejo de emancipação era presente e o primeiro projeto enviado à Assembleia Legislativa de Bahia ficou engavetado até 1993. Em 1993, foi feito outro projeto com dados atualizados. A população do povoado sentia-se abandonada pela cidade-mãe Barreiras. A iluminação elétrica só chegou em 1990, isso após muita luta e pressão da comunidade organizada com a Associação de Moradores Mimoso do Oeste (AMMO). Em 1997, foi fundada uma segunda comissão pró-distritamento e emancipação. Em 3 de dezembro de 1997, o povoado foi elevado à categoria de distrito, Lei n. 395/97, citada por Junges (2004). Um projeto de lei de dezembro de 1998 alterou o nome para Luís Eduardo Magalhães, nome do deputado Luís Eduardo Magalhães, morto em abril do mesmo ano, momento em que a comissão passou a contar com o apoio e a influência do então senador Antônio Carlos Magalhães, que, por amor à memória de seu filho, fez a aspiração popular tornar-se realidade. Após a aprovação em plebiscito, em 30 de março de 2000, pela Lei n. 7.619, citada por Junges (2004), Luís Eduardo Magalhães torna-se o 417º município da Bahia, com uma área de 3.944 quilômetros quadrados. Durante a assinatura do decreto de emancipação do município, o então senador Antônio Carlos Magalhães declarou: “O município de Luís Eduardo Magalhães será a razão do meu trabalho na vida pública brasileira daqui em diante”.

Depois disso, enfim, os migrantes que já haviam criado a infraestrutura da região antes de se tornar município, transformando o cerrado improdutivo numa das maiores fronteiras agrícolas do país, puderam respirar aliviados. (JUNGES, 2004, p. 109).

Situado no entroncamento das BRs 242/020, a 90 km da cidade de Barreiras, a 520 km da cidade de Brasília e a 990 km de Salvador, é um celeiro de grãos, sendo, hoje, os sulistas e descendentes a maioria dos habitantes.

O cerrado baiano, chamado de gerais, é cobijado pela sua vocação agrícola, principalmente pela cultura da soja. A economia do município é baseada na agricultura, agroindústria, comércio e pecuária. O desenvolvimento deveu-se a fatores como localização geográfica associada à disponibilidade de água e topografia plana.

Na época da emancipação, contava com pouco mais de 10.000 habitantes. De acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população era de 60.105 habitantes (BRASIL, 2010c).

O município faz parte da região recém-criada pelo Decreto n. 8.447 de 06 de maio de 2015, denominada MATOPIBA. A expressão MATOPIBA resulta de um acrônimo criado com as iniciais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Essa expressão designa uma realidade geográfica que recobre parcialmente os quatro estados mencionados, caracterizada pela expansão de uma fronteira agrícola baseada em tecnologias modernas de alta produtividade.

A região Matopiba é a última fronteira agrícola em expansão do mundo, de acordo com o Ministério da Agricultura. Abrange 337 municípios, em um total de 73 milhões de hectares e 5,9 milhões de pessoas. Na Bahia, são 30 localidades envolvidas, com 13,2 milhões de hectares. É para a cidade de Luís Eduardo Magalhães que converge boa parte da produção da região destinada à exportação. (BAHIA, 2016).

3.2 O PERCURSO DA PESQUISA

Para optar pela metodologia a ser utilizada no trabalho, primeiramente, tínhamos a questão do que estávamos nos propondo e o que pretendíamos averiguar. Foi então definido o objetivo da pesquisa: Analisar as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão e seus desdobramentos em relação à Deficiência Intelectual na Educação Básica.

Buscamos verificar as diretrizes políticas e as ações implementadas nas escolas para atender a alunos com deficiência intelectual em turmas regulares da educação básica, com o intuito não apenas sobre número de alunos incluídos, mas motivos que os levaram a procurar a escola e qual é a realidade que encontram nela.

Por outro lado, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa para analisar aqueles que os recebem na escola, em especial os professores, quais suas crenças, aspirações e atitudes frente aos alunos. Segundo Minayo (2015, p. 21), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Este conjunto de fenômeno é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

A abordagem qualitativa foi utilizada ainda em razão das suas características, conforme apresentado por Ludke e André (1986, p. 11 -12):

[...] a) os problemas são estudados em um ambiente natural; [...] b) os dados coletados são ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos e utiliza-se de entrevistas como recursos para a coleta de dados; [...] c) os pesquisadores devem coletar o maior número de informações possíveis sobre o problema, focalizando maior atenção no processo e não no resultado do estudo, isto é, o pesquisador está preocupado em verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; [...] d) esse tipo de estudo busca capturar a “perspectiva dos participantes”; [...] e) a análise dos dados segue o processo indutivo.

Optamos por realizar entrevista semiestruturada por entender que suas características contribuem para a pesquisa, pois segundo Triviños (1987, p. 146):

[...] A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Complementa o autor afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVINÕS, 1987, p. 152). A entrevista semiestruturada foi composta por questões fechadas e abertas. Quando se pretendia maior objetividade na caracterização do entrevistado, realizamos questões fechadas. As questões foram utilizadas para possibilitar ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem a necessidade de se prender especificamente ao que lhe foi perguntado. Assim, podemos colher dados, verificar interpretações, angústias, dúvidas e demais formas de expressões. As informações foram construídas mediante diálogo de acordo com a representação da realidade que vivenciam, apontando razões para determinados comportamentos.

Num primeiro momento, quando do início de cada entrevista, eram expostos os objetivos aos participantes, que viam no tema uma possibilidade de avanços, uma possível colaboração ao estudo em suas práticas cotidianas, por isso demonstraram-se dispostos a colaborar. Contamos com um grande envolvimento entre os pesquisados e pesquisador, pois ambos fazem parte de uma relação de trabalho, na qual há envolvimento e interlocução.

Para levar as pessoas solicitadas a colaborar na pesquisa, os entrevistadores recorrem a várias estratégias. A mais comum consiste em tentar, num primeiro momento convencê-las do interesse e da utilidade da investigação, defendendo, por exemplo que permitirá avançar os conhecimentos, fazer valer uma causa, ou ainda, expressar os seus pontos de vista sobre o tema pesquisa. (POUPART, 2012, p. 229).

A princípio, a percepção que tivemos foi de que os participantes sentiam-se bastante confortáveis e dispostos a falar sobre o tema, ansiosos por expressar seus pontos de vista sobre a inclusão de alunos com deficiência, pois isso vem ocorrendo em suas salas de aula. Assim, pareceram bastante autênticos em suas respostas, falando verdadeiramente o que pensam, demonstrando estarem bastante à vontade para expressar suas opiniões e compartilhar suas vivências, fazendo abordagens a questões que lhes eram significativas.

Levar o entrevistado a tomar a iniciativa do relato. Tal princípio se baseia na ideia de quanto mais o discurso é espontâneo, menos ele poderá ser maculado pelo pesquisador, permitindo assim a aproximação ao ideal pesquisado, o de um discurso verdadeiro. [...] O discurso mais significativo é aquele no qual o entrevistado se envolve mais, ou, em outras palavras, aquele em que ele se refere o mais possível ao seu próprio vivido. (POUPART, 2012, p. 233).

Antes de decidirmos pela investigação, necessitamos ter em mente por que fazê-la, para isso, apoiamo-nos nas palavras de Minayo (2015, p. 16), que explica:

[...] por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...] as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. [...] toda a investigação se inicia por uma questão, por uma pergunta, por uma dúvida.

Acerca dos objetivos que nos levaram à investigação, buscamos responder aos questionamentos: Como as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão e seus desdobramentos têm se efetuado em relação à Deficiência Intelectual na Educação Básica? Quais diretrizes e ações estão sendo implementadas nas escolas para atender aos alunos de educação especial e quais as concepções de professores sobre deficiência intelectual e a sua inclusão na Educação Básica?

Como a educação inclusiva tem acontecido no interior das escolas? Têm-se respeitado de fato os direitos dessa parcela de alunos? Existem diversidades dentre os alunos com deficiência, dependendo de qual seja o grau ou intensidade dessa deficiência, ou ainda do contexto em que ela está inserida, nesse sentido, como a escola tem se organizado para o atendimento a todas essas particularidades desafiadoras que lhe são colocadas? A escola alterou-se para o atendimento a essas novas demandas, ou ainda se mantém como um modelo único a todos, hegemônica, com privilégio apenas ao conhecimento científico, sem observar as singularidades? Acerca desses questionamentos, temos algumas hipóteses, pois supomos que vem acontecendo a inclusão com a ampliação do número de alunos com deficiência nas escolas regulares e que as escolas estão preocupadas em atendê-los e, para tanto, modificando-se. Com a realização das entrevistas, objetivou-se obter respostas a essas questões.

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou informar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. (BARDIN, 2010, p. 98).

Participaram desse estudo 18 entrevistados, sendo doze professores e seis gestores (dois diretores, um vice-diretor e três coordenadores pedagógicos), atuantes em cinco escolas do ensino fundamental da rede municipal e em uma escola de educação especial no município de Luís Eduardo Magalhães, interior da Bahia. Das cinco escolas municipais de ensino fundamental, duas atendem apenas às séries finais do ensino fundamental, uma atende às modalidades de ensino fundamental séries iniciais e finais e duas apenas as séries iniciais. Duas escolas possuem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo uma referente às séries iniciais e a outra às séries finais do ensino fundamental. Os docentes e gestores estavam vinculados a escolas que possuem salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Utilizamos um roteiro de identificação para docentes e um para gestores (Anexos A e B), que continham informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, vínculo empregatício, tempo de atuação profissional, tempo de atuação no município, na escola, e um roteiro de questões orientadoras para as entrevistas semiestruturadas. Os anexos A e B focalizaram as seguintes categorias: 1) Concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideias e opiniões que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva) e Conhecimento e opinião sobre as

legislações acerca da educação inclusiva; 2) Atendimento em salas de AEE, rotina do trabalho nas salas de AEE, metodologia aplicada aos alunos, avaliação; 3) Interação entre professores, colaboração no trabalho entre gestão, professor de AEE e professor de turma regular; 4) Processo pedagógico, desenvolvimento do processo de inclusão, atendimento ao aluno; 5) Apoio familiar, participação da família na escola e na vida escolar do filho; 6) Dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva.

Entrevistamos em cada escola um representante da gestão (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico), um professor de sala de Atendimento Educacional Especializado e um professor de turma regular.

Quadro 9 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Formação/ Especialização	Carga horária / Vínculo emprega.	Tempo de experiência magistério (anos)	Tempo de trab. no munic.	Tempo de trab. com aluno com deficiência (anos)	Tempo de trab. na escola/Fun ção na escola
PT 01	Masculino	54 anos	Pedagogia/ Direito	40 horas concurso	1 a 5 anos	11 a 15		06 a 10 Diretor
PT02	Feminino	35 anos	Pedagogia/ psicopedagogo	40 horas Concurso	11 a 15 anos	11 a 15		06 a 10 Vice- diretora
PT03	Feminino	43 anos	Pedagogia	40 horas concurso	11 a 15 anos	11 a 15		11 a 15 coorden.
PT04	Feminino	40 anos	Pedagogia / psicopedagogo	40 horas concurso	15 anos mais	11 a 15		01 a 05 Coorden.
PT05	Feminino	51 anos	Pedagogia/ Planejamento e gestão	40 horas concurso	15 anos mais	15 mais		15 mais Diretora
PT06	Feminino	55 anos	Pedagogia/ Educ. especial	40 horas concurso	11 a 15 anos	06 a 10		06 a 10 Coorden.
PT07	Feminino	34 anos	Pedagogia/ges tão escolar	40 horas concurso	11 a 15 anos	06 a 10	06 a 10	01 a 05 Prof. de AEE

PT08	Feminino	38 anos	Licenciatura Educ. Física/psicopedagogia	40 horas concurso	11 a 15 anos	06 a 10	01 a 05	01 a 05 Professor AEE
PT09	Feminino	38 anos	Pedagogia/ Educ. especial cursando	40 horas contratado	01 a 5 anos	01 a 05	01 a 05	01 a 05 Professor AEE
PT10	Feminino	35 anos	Pedagogia Educ. inf. com ênfase em educ. especial	40 horas concurso	11 a 15 anos	01 a 05	01 a 05	01 a 05 Professor AEE
PT11	Feminino	42 anos	Pedagogia / psicopedagogo	40 horas concurso	15 anos mais	06 a 10	01 a 05	06 a 10 Professor AEE
PT12	Feminino	52 anos	Pedagogia/ educ. física Coord. Escolar	40 horas concurso	15 anos mais	15 mais	01 a 05	01 a 05 Esc. Especial
PT13	Feminino	48 anos	Pedagogia/ psicopedagogo	40 horas concurso	15 anos mais	06 a 10	06 a 10	01 a 05 Professor turma regular
PT14	Feminino	34 anos	Licenciatura em Letras Libras	40 horas concurso	11 a 15 anos	01 a 05	01 a 05	06 a 10 Professor turma regular
PT15	Feminino	30 anos	Licenciatura em letras/ Literatura bras.	40 horas concurso	06 a 10 anos	01 a 05	01 a 05	01 a 05 Professor de turma regular
PT16	Feminino	46 anos	Licenciatura Educ. Física Educ. especial	20 horas contrato	06 a 10 anos	01 a 05	01 a 05	01 a 05 Professor turma regular
PT17	Feminino	42 anos	Licenciatura em biologia/ Educação ambiental	40 horas concurso	15 mais	15 mais	01 a 05	01 a 05 Professor turma regular
PT18	Feminino	30 anos	Pedagogia/ Saúde pública	40 horas concurso	15 anos mais	06 a 10	06 a 10	06 a 10 Professor t. regular em escola especial

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

Para conhecimento do perfil do participante, foram perguntados sexo, idade, formação, especialização, carga horária de trabalho, vínculo empregatício, tempo de experiência no magistério, tempo de trabalho no município, tempo de trabalho com aluno com deficiência, tempo de trabalho na escola e função.

De acordo com o quadro, prevalece entre os professores o sexo feminino, sendo apenas um professor do sexo masculino, com idade média de 40 anos. Quanto à formação, 13 professores possuem formação em pedagogia, portanto, a grande maioria, sendo dois com licenciatura em letras, dois em educação física e um em biologia. Dentre eles, 15 professores possuem especialização, destes, 4 são especialistas em educação especial. Em média, possuem 10 anos de trabalho com vínculo efetivo no município (concurso público), a maioria trabalhou sempre na mesma escola e o tempo de trabalho com alunos com deficiência não ultrapassa os 10 anos.

Um dos critérios de escolha dos participantes da pesquisa foi sua atuação em escola Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala multifuncional. Segundo Nasser (2012, p. 138), “Amostra não se constrói ao acaso, mas sim em função das características precisas que o pesquisador pretende analisar”.

A Resolução CNE/CEB n. 4/2009 definiu como implementar o atendimento, de acordo com as diretrizes do AEE. Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas, destaca-se, no art. 3º, a implantação de salas de recursos multifuncionais, definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2009b).

Quadro 10 – Itens que compõem as salas de recursos multifuncionais – 2011/2012

Equipamentos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador Wireless
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários
1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro

Fonte: Documento orientador do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2012 p. 15).

Para a escola ser contemplada e receber materiais e equipamentos que compõem a sala multifuncional, é necessário atender aos critérios do programa, entre eles: a) deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum); b) ter matrícula de estudante(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP; c) ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes; d) disponibilizar espaço físico

para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE (BRASIL, 2012).

Escolas que atendem aos critérios acima descritos receberam materiais e equipamentos para as salas de recursos multifuncionais. Os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais são entregues diretamente nas escolas, no endereço registrado no Censo Escolar.

Quadro 11 – Caracterização das escolas pesquisadas

Escola	Modalidade de Ensino	Número Total de Turmas na escola	Número Total de alunos na escola	Localização	Total de alunos com deficiência intelectual na escola	Total de alunos no atendimento AEE	Total de alunos que frequentam Escola regular e especial
01	Ens. Fund Fase Inicial	28	850	Bairro de periferia	42	39	Não informado
02	Ens. Fund Fase Inicial e EJA	34	800	Bairro de Periferia	33	38 Obs. Atende alunos oriundos de outra escola	02
03	Ens. Fund Fase Final e EJA	29	1070	Centro da cidade	36	15	01
04	Ens. Fund Fase inicial e final	22	810	Centro da cidade	24	24	04
05	Ens. Fund. Fase final	34	1006	Bairro de Periferia	28	26	03
06	Escola exclusiva de educ. especial APAE	16	170	Centro da cidade	170	170	56 na escola especial e regular

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

A seleção das escolas levou em consideração sua localização na cidade. Objetivava-se ter uma amostra de diferentes bairros, modalidades de ensino, sendo escolhidas três escolas do centro da cidade e três de periferias. As três de periferia são de bairros diferentes e outro critério de escolha foi a escola possuir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

As cinco escolas regulares possuíam entre 800 a 1000 alunos matriculados, sendo que a escola especial conta com 170 alunos matriculados.

Na escolha, optamos por escola que possuísse características de atendimento diferenciadas, sendo: apenas séries iniciais do ensino fundamental, selecionamos uma escola com essa característica; uma escola com apenas séries finais do ensino fundamental; uma escola com séries iniciais e finais do ensino fundamental; uma escola com séries iniciais e EJA; uma escola com séries finais e EJA e uma escola de educação especial. Em apenas uma das escolas pesquisadas havia atendimento de AEE com material do tipo II (braile) para atender a alunos com deficiência visual.

As escolas regulares possuem entre 28 a 42 alunos com deficiência intelectual matriculados. Destes, entre 15 a 39 alunos frequentam o atendimento educacional especializado.

Todos os 170 alunos que frequentam a escola especial APAE recebem atendimento regular e não apenas Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os 56 alunos que frequentam a escola especial e escola regular recebem atendimento regular nas duas escolas, portanto, estudam todos dos dias da semana, um turno em cada uma das escolas.

3.3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nas seis escolas houve aumento de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual. Dentre as principais formas de ingresso dos alunos com Deficiência Intelectual estão a procura feita pelos pais; encaminhamentos de outras escolas, principalmente quando ingressam na fase final do ensino fundamental; encaminhados por outros profissionais ou pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Quando ingressam, nem sempre possuem diagnóstico. Quando não possuem diagnóstico, o procedimento adotado pelas escolas é matricular e encaminhar para a sala regular. Se o professor detectar problemas com o aluno, encaminha-o para a coordenação da escola, que faz uma avaliação, a qual conta também com a ajuda do professor de AEE. Após esse procedimento, a escola encaminha para outros órgãos, como SME, para um diagnóstico, momento em que o aluno passa ainda por avaliação psicológica e/ou com outros profissionais que se fizerem necessários.

De posse do diagnóstico, o professor que irá trabalhar com o aluno toma conhecimento da deficiência e é orientado quanto a como trabalhar com o aluno. A professora PT-03 relata o procedimento adotado pela escola:

Como atendemos a fase final do ensino fundamental, portanto, o aluno tem vários professores, no diário de classe onde os professores vão lançar as notas dos alunos fica afixado o laudo médico do aluno e ou relatório com parecer da deficiência quando possui, neste parecer fazemos observações sobre características da deficiência. E ainda os relatórios e laudos ficam disponíveis na sala dos professores.

Esse aspecto demonstra a preocupação da equipe gestora em fazer com que os professores tomem conhecimento da deficiência do aluno.

Os demais dados relativos às percepções de professores e gestores de escolas de educação básica sobre a inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual foram agrupados em seis categorias: 1) Concepção de educação inclusiva e opinião sobre as legislações; 2) Atendimento em sala de AEE; 3) Interação entre professores; 4) Processo pedagógico; 5) Apoio familiar; 6) Principais dificuldades encontradas. Para cada categoria, foi elaborado um quadro síntese das falas dos entrevistados, além de incluir algumas falas na íntegra no decorrer da apresentação dos resultados.

3.3.1 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E À LEGISLAÇÃO

Quadro 12 – Educação inclusiva e legislação

Participante	Síntese dos depoimentos
01	Educação inclusiva é um conceito vazio e desnecessário, é assistencialista, criado para agradar a grupos de pessoas, atender a reivindicações desses grupos, e não esclarece de fato o que deve ser feito. Para haver inclusão bastaria cumprir de fato o artigo 205 da Constituição Federal.
02	Educação inclusiva vem para agregar, para fazer com que estes alunos se sintam como os demais na sociedade. O que as leis dizem favorece o aluno, mas o professor não tem clareza e não aceita totalmente.
03	Educação inclusiva é importante devido à socialização do aluno, considera que há vários casos de avanços para muitos alunos no desenvolvimento de novas habilidades. As leis são importantes para garantir direitos, mas ainda tem professores resistentes e famílias que escondem a deficiência do filho.
04	A inclusão ainda não é realidade devido à falta de preparo do professor e adaptação das escolas, ainda há muitas dúvidas relacionadas à parte pedagógica de como

	ensinar estes alunos e como avaliar. Não há subsídios para a aplicação da lei.
05	Na escola, educação inclusiva é aquela que inclui a todos, com necessidades especiais ou não, cada pessoa é única e tem um ritmo próprio para aprendizagem. As leis foram bem pensadas em todos os aspectos, bem construídas, se pensou em tudo no papel, mas na prática não acontece, as escolas não trabalham de acordo com a lei.
06	Educação inclusiva deve atender a todos os alunos de forma a garantir a aprendizagem, com recursos e apoios necessários aos alunos que necessitem de atenção e cuidados especiais. A legislação inclusiva não é ruim, porém as escolas ainda não estão preparadas para receber a todos como a lei diz.
07	É obrigação das redes de ensino, mas não é recente, já tem mais de uma década e muitos profissionais alegam que não sabem como trabalhar. A lei veio jogada sem preparar o professor para o dia a dia.
08	Educação inclusiva visa tornar todos iguais, inserir, dar possibilidades a todos de ter autonomia e desenvolver as mais diversas atividades do dia a dia na coletividade. A lei vem para dar um suporte, já existe lei há bastante tempo, mas não funcionam como deveria, aí criam nova lei mas não fiscalizam e nem investem, aí não funciona.
09	Desde a faculdade ouço falar de educação inclusiva, mas que ela só acontece quando o professor se empenha, tem um olhar diferente para com o aluno, necessita de capacitação mas ela por si só não garante nada se o professor não quiser que a inclusão ocorra. As leis foram colocadas depois de muitas discussões e pesquisas, mas só acontece quando o professor tem vontade, quando o professor quer.
10	A inclusão ainda é um mito, no papel, na mídia, na prática ainda há exclusão os direitos não são respeitados. Relata que em uma sala de aula com 35 diferentes alunos dentre eles 2 a 3 com deficiência não há como dizer que há inclusão eles apenas estão na sala.
11	A educação inclusiva como direito do aluno a uma educação de qualidade, mas é falha não foi pensada na questão do profissional. Dificilmente vai acontecer, muitos profissionais estão em salas de aula apenas para receber seus salários, escolheram a carreira do magistério pelas facilidades e não por vocação, pouco se preocupam com a aprendizagem de seus alunos ditos normais e com os com deficiência não estão nem aí. A inclusão foi jogada para as escolas, que não sabem o que fazer com ela, estão preocupadas em vencer os conteúdos para fazer avaliações como prova Brasil, índices do IDEB. Mas considero importante é como jogar a semente na terra, mesmo que ela não nascer ela incha e isso já é um avanço, significa que ela não é mais a mesma, com a educação inclusiva é assim o pouco que se consegue é um avanço, às vezes se trabalha com o aluno a ano todo e quase não se vê o avanço, mas não pode desistir. Mas vezes só melhorando a autoestima do aluno já é uma contribuição a ele. As legislações foram bem pensadas mas não estruturaram as escolas, não investiram, penso que não precisaria nem de lei todos tem direito, mas se não fiscalizam a lei não é cumprida, se não tivessem as leis as crianças continuariam escondidas.
12	A inclusão na rede regular é bonita mas na prática ainda não funciona observo pelos relatos de mães. Alunos que poderiam estar na escola regular elas optam ainda por permanecer na especial por falta de confiança da escola regular. A escola especial prioriza os casos de deficiência mais grave, os com deficiência mais leve estimula as famílias matriculem na escola regular. O município, os professores não estão preparados para cumprir as legislações, apenas matriculam a criança e jogam na escola.
13	É preciso, para que a criança não fique segregada, que interaja com outras da sua idade. Aumenta as chances de uma vida mais digna. As leis não são cumpridas

	porque não são exigidas, se não há fiscalização ninguém cumpre.
14	A inclusão é para que a criança não fique segregada, interaja com crianças da sua idade, aumentando as chances de uma vida mais digna e mais feliz. A lei serve de amparo, a escola busca na lei o suporte. Mas para acontecer na prática é preciso a conscientização de todos, um conjunto de coisas como material, formação, amparo, cobranças.
15	A inclusão na fala é bonita, organizada, a lei coloca o aluno na escola, mas a inclusão depende do ambiente, para estar incluído o aluno necessita participar ativamente na escola, todos precisam estar envolvidos. As leis foram pensadas por grupos de pessoas para dar mais oportunidades a esses alunos, mais ainda falta, a escola e os professores necessitam de auxílio.
16	Entende por inclusão oportunidade iguais a todos mas às vezes, o próprio aluno se exclui, observa isso em suas aulas. Tenho pouco conhecimento sobre as leis, mas na prática é como se o aluno não estivesse na sala e sei que não é isso que a lei diz, ninguém que pensou vem saber como é na sala de aula.
17	Educação inclusiva é colocar todos no processo regular de ensino, seja qual for a deficiência. A lei é boa mas a prática é carente, falta formação para trabalhar de acordo e isso ninguém vem ver.
18	Bonita no papel e teria tudo para dar certo mas não funciona na prática. A legislação é coerente, tem fundamento, proposta bonita e ideal.

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

Em relação à percepção de educação inclusiva pelos participantes do estudo, constata-se que existe ainda uma distância entre o que é preconizado pela legislação e como esta é operacionalizada nas escolas.

Nas respostas, todos os entrevistados reconhecem a importância da Educação Inclusiva e das legislações, consideradas pela maioria como bem pensadas, boas, coerentes, acompanham o movimento nas escolas em que trabalham, porém todos são unânimes em apontar que existem muitas falhas, pois a prática não condiz com o que é preconizado pela política.

Apontam diversos motivos para a não concretização na prática do que é previsto na legislação, mas o motivo que sobressai a todos é a falta de preparo do professor, de formação, o que é apontado por praticamente todos os participantes. Em seguida vem a falta de condições adequadas de trabalho. Outro fato apontado como falha é a falta de fiscalização, que eles atribuem como o acompanhamento por parte de instâncias superiores à escola. Percebe-se que apenas há a preocupação em estar de acordo com a lei, significa matricular o aluno, mas sem grandes preocupações com a qualidade da educação a ele ofertada. Na prática, só há cumprimento de leis quando há cobranças, quando há acompanhamentos externos e isso só se faz por obrigação.

Evidencia-se que as mudanças ocorrem via movimentos sociais organizados, mediante reivindicações populares, como dito pelo diretor e evidenciado pela fala que afirmava que bastava cumprir o artigo 205 da Constituição Federal, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, o que significa que o direito à educação ao público-alvo da educação especial possui garantia legal na Constituição Brasileira, direito de educação a todos, mas como essa lei maior não é cumprida na íntegra, faz-se necessária uma organização e reivindicação social para exigir o cumprimento desse direito e leis específicas para garantir uma educação inclusiva. Segundo a fala de outro participante, se não fossem as leis, essas crianças continuariam escondidas, elas passam por um período de amadurecimento, de mudanças, até se concretizarem, o que também é explicitado pela professora PT-07 quando diz que a “Inclusão é um movimento que já tem mais de uma década mas que ainda não se tem clareza de como de fato se deve trabalhar.

3.3.2 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Quadro 13 – Atendimento em sala de AEE

Participante	Síntese dos depoimentos
01	Considera os materiais e equipamentos adequados e satisfatórios para o atendimento dos alunos. Diz que o profissional que vai atender aos alunos na sala de recursos é escolhido pela direção de acordo com o seu perfil e experiência anterior. Nem sempre possui formação específica devido à carência de profissionais com formação.
02	O atendimento é realizado no turno oposto à aula do aluno no regular, em alguns poucos casos no horário da aula. São um total de duas horas de atendimento semanal, duas vezes por semana, em pequenos grupos por afinidades entre eles. Diz que os pais trazem os filhos, e como alguns residem bem próximo da escola, vêm sozinhos.
03	Na sala de AEE se trabalha a deficiência e na sala regular o trabalho é em conjunto com professor e o monitor da turma.
04	Atendimento individualizado a cada 45 minutos. A maioria é atendida no horário regular de aula. A estrutura física não é totalmente adequada, mas diz que o espaço não interfere no trabalho.
05	Atendimento por uma ou duas horas de acordo com a necessidade do aluno, no contraturno quando é possível, quando os pais trazem, do contrário é no mesmo turno no horário da aula regular. Sala de AEE bem equipada, ambiente arejado, conta inclusive com climatização, o que não é comum na rede de ensino.
06	Os alunos são atendidos em grupo ou individualizado. Não atendem toda a demanda, falta espaço. São selecionados por faixa etária e o profissional determina

	o atendimento.
07	Foi escolhida para trabalhar na sala de AEE porque era uma boa professora alfabetizadora. Só teve contato com alunos com deficiência no trabalho da sala.
08	A rotina é organizada de segunda a quinta-feira, por exemplo de manhã das 7h30 até as 9h00 são atendidos alunos, das 9h00 às 9h30 planejamento para os próximos atendimentos, preparo dos jogos, e atividades de acordo com o nível dos alunos, das 10h00 às 11h30 mais atendimentos aí a sala fecha e abre no outro turno. [...] às vezes percebo que o aluno sente-se constrangido em sair da sala para atendimento AEE, visto como “doido” perante os colegas, tenho consciência de que esta forma de trabalho atrapalha a aula, mas foi a maneira encontrada para prestar o atendimento, porque as famílias não colaboram, não julgam importante para seus filhos.
09	Gostou do desafio de trabalhar com alunos de AEE e está procurando se capacitar para desempenhar bem seu papel.
10	Quanto falta um professor na escola e precisa de alguém para suprir a falta na sala de aula, eu enquanto professora de AEE preciso suspender o atendimento que estou fazendo e ir para a sala regular suprir a falta de professor [...] faltou espaço físico na escola se resolve desativando a sala de AEE. Usa a sala antes usada como AEE para atender a mais 35 alunos do regular e se improvisa outro espaço pequeno para o AEE.
11	Afirmou que escolheu trabalhar com AEE porque se identifica com este trabalho, mas gostaria de ter mais treinamento, acha que ela cresceu como pessoa trabalhando com esses alunos. Considera que os alunos com DI têm potencial dentro de seu ritmo.
12	O professor faz o trabalho porque gosta, mas não recebeu preparo. Os cursos de formação quando existem não atendem às necessidades práticas.
13	O atendimento na sala de AEE, quase sempre é individual, duas vezes por semana por cerca de 1 hora ou 45 minutos. Era para ser no contraturno, mas como a maioria não vem porque os pais não trazem, ou moram em fazendas, é no horário das aulas. Eu mesma vou buscar ele na sala. Alguns, às vezes, vem no contraturno quando moram perto da escola e conseguem vir sozinhos.
14	A sala de AEE é tratada mais como uma sala de reforço e não como ambiente especializado de aprendizagem voltado para a necessidade do aluno. Se não houver a conscientização apenas fazer porque a lei diz, não é um bom trabalho.
15	Não há formação nem critérios de escola para trabalhar na sala de recursos, material escasso. O aluno é retirado na sala regular em um momento que não há grandes prejuízos, na aula regular, duas vezes por semana por cerca de uma hora em cada vez, precisa ser desta forma porque os pais não trazem no turno oposto.
16	A escola atende no mesmo turno, retirando o aluno da sala regular para o atendimento no AEE, existe uma rotina baseada na necessidade do aluno, com no máximo três alunos ao mesmo tempo.
17	A rotina na sala é normal, as tarefas são adaptadas de acordo com a necessidade de cada aluno para estimular seu crescimento.
18	Professora de escola especial não descreveu sala de AEE

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

Quando perguntado aos participantes como é a rotina nessas salas de AEE, em praticamente todas as respostas, foi descrita como sendo organizada com atendimentos individuais ou com no máximo dois ou três alunos, em duas seções semanais de aproximadamente uma hora cada. Porém, contrariando as determinações legais, quase a totalidade dos atendimentos é realizado dentro do horário da aula regular. O aluno é retirado da sala da turma regular no mesmo turno da aula para ser atendido no AEE. Acontece dessa forma devido às várias alegações, sendo o motivo principal o fato de os pais não trazerem o filho no horário oposto.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), os estudantes com deficiência devem estar matriculados nas classes comuns do ensino regular e têm direito ao atendimento educacional especializado AEE a ser ofertado de forma complementar.

Em conformidade com o artigo 5º da Resolução 4 CNE/ CEB:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no **turno inverso da escolarização**, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009b).

Para que o aluno receba o duplo atendimento, sendo horário normal de aula na sala regular e no turno oposto o atendimento especializado, deve haver o duplo financiamento, dupla matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica, conforme disposto no artigo 6º do Decreto n. 6571/2008, incorporado pelo Decreto n. 7611/2011:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. (BRASIL, 2008b).

Os entrevistados responsáveis pelo atendimento nas salas de AEE dizem quase que por unanimidade que o aluno é retirado da sala regular em um momento em que não há grandes prejuízos e que é dessa forma porque os pais não trazem no turno oposto.

De acordo com a Nota Técnica n. 13/2009 – MEC/SEESP/DPEE, de 22 de dezembro de 2008, que se refere à educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino,

há uma preocupação com a carga horária, com o desenvolvimento curricular na classe comum, já que esta é a mesma prevista, na LDB, para todos os alunos, e também quanto à carga horária para o atendimento educacional especializado:

[...] esta deve ser estabelecida sob a responsabilidade da escola atendendo as necessidades específicas de cada aluno, realizada no contraturno sem prejuízo da participação desses alunos nas demais atividades escolares. O cronograma de atendimento educacional especializado deve ser considerando como carga horária mínima prevista, podendo ser alterada no decorrer do processo ampliando sua frequência mediante avaliação. (BRASIL, 2015b).

Ao receber atendimento no AEE no mesmo horário da aula regular, deixa de ser complementar, sendo computado na carga horária da aula regular.

A fala da entrevista PT-10 a respeito do funcionamento do AEE é bastante preocupante, pois a importância e a seriedade do trabalho podem ser questionados quando o professor da sala de atendimento necessita deixar este trabalho para atender a uma turma regular:

Na escola a inclusão ainda é um mito, no papel, na mídia. Na prática ainda há exclusão, os direitos não são respeitados. A legislação diz, na prática, é outra coisa, o deficiente não é prioridade. Quanto falta um professor na escola e precisa de alguém para suprir a falta na sala de aula, eu enquanto professora de AEE preciso suspender o atendimento que estou fazendo e ir para a sala regular suprir a falta de professor [...] faltou espaço físico na escola se resolve desativando a sala de AEE. Usa a sala antes usada como AEE para atender a mais 35 alunos do regular e se improvisa outro espaço pequeno para o AEE.

A respeito do espaço improvisado mencionado pela professora, observamos que realmente a sala de atendimento é apenas um pequeno espaço e não uma sala, não comporta os equipamentos e os materiais. A professora relata que os materiais ficam armazenados a maioria em caixas, o que dificulta o seu uso, ou ainda, às vezes acabam nem sendo usados. Na visão da gestão da escola, o ambiente pequeno não atrapalha, ao contrário, comporta, devido aos atendimentos serem quase que individualizados, sendo apenas um ou dois alunos por vez, conforme relata.

Em relação ao espaço improvisado, observamos que na escola participante número 3 acontece o mesmo. A sala de AEE está localizada em um ambiente improvisado, dentro da biblioteca, dividindo espaço. A divisão entre os espaços é feita por móveis, ficando o ambiente destinado ao AEE bem pequeno e em meio ao barulho das atividades da biblioteca, inclusive com fluxo intenso de pessoas. Permaneci por cerca de mais de uma hora observando a rotina. A coordenação diz que o espaço é apropriado, que não necessita ser maior, relata que gostariam que houvesse uma sala exclusiva para esse atendimento, mas como falta espaço

físico na escola para salas regulares, isso não é possível, mesmo porque o atendimento é individualizado, o que justifica, portanto, que a escola comporta esse atendimento.

Uma característica comum às duas escolas sem espaço adequado para a sala de AEE é que ambas se localizam no centro da cidade, justamente onde a procura por vagas é maior. Conforme relatado pela direção de uma das escolas, nos dias de matrícula, formam-se filas, as pessoas ficam em barracas acampadas por dois a três dias em busca de vaga, portanto, o espaço físico precisa ser bem aproveitado. Questiona-se, com isso: Sala de AEE não é espaço bem aproveitado?

3.3.3 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO À INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Quadro 14 – Interação entre professores

Participante	Síntese dos depoimentos
01	Não acreditamos que o professor da sala regular deva produzir, salvo em situações específicas, atividade específica para o aluno com deficiência intelectual, incorreríamos fatalmente em prática diferente do discurso, negaria ao aluno especial a possibilidade de conviver em igualdade com os demais colegas, afinal eles pouco absorvem dos conteúdos conceituais, propondo para estes os atitudinais e procedimentais. Cabe à sala de recursos uma vez que atende individualmente se ocupar de ampliar o domínio dos conteúdos conceituais, e em alguns casos tem conseguido grandes avanços
02	A coordenação apoia e trabalha em conjunto, quem mais prepara atividades diferenciadas é o acompanhante do aluno em conjunto com o professor de AEE.
03	Não há trabalho conjunto. Como é fase final do ensino fundamental, são vários professores na sala regular, um para cada disciplina, não há como ter trabalho conjunto. Novamente afirma que a sala de AEE é para tratar da deficiência. Todos os professores têm conhecimento da deficiência do aluno. No diário de classe, quando o professor vai lançar as notas do aluno, encontra afixado o laudo dele atestando a deficiência e também um relatório com observações sobre o aluno. Quem faz o trabalho de interlocução com professor de AEE é o acompanhante do aluno na turma que a escola chama de monitor, reafirma que os professores não tem como conhecer o aluno, quem o conhece melhor é o professor de AEE e monitor.
04	Enquanto coordenadora não recebeu formação para orientar os professores que trabalham com aluno com deficiência, mas que busca se informar e orientar. É o professor de AEE que trabalhar em conjunto com os demais. Nas turmas regulares há grandes entreves diferentes heterogeneidades, são 35 alunos ou mais e 2 a 3 com deficiência, é difícil, o trabalho está longe do ideal, o professor acompanhante procura auxiliar, mas não tem preparo suficiente.
05	Diz que o trabalho ainda deixa falhas, a professora de AEE procura constantemente os professores para trabalhar conjuntamente, esclarecendo dúvidas mas como são muitos os profissionais e nem todos estão abertos ao diálogo. Sugeriu que em escolas maiores com um expressivo número de alunos com deficiência deveria haver

	um coordenador destinado em especial para este trabalho. Como não há muita articulação entre os professores turma regular, AEE, e coordenação o trabalho é meio solto, um coordenador especificamente para este trabalho teria um maior controle e faria com que o trabalho acontecesse, mesmo que fosse “goela a baixo”, o que precisa ser feito.
06	Há todo um trabalho conjunto nos horários de coordenação. Mensalmente são realizadas reuniões de estudos e planejamento com todos profissionais, incluindo fisioterapeutas, psicólogos, terapeuta ocupacional, assistente social e demais envolvidos com o aluno.
07	Não existe um trabalho multidisciplinar, o professor de AEE é quem acaba sendo responsabilizado pela aprendizagem. Não existe apoio, incentivo à formação continuada dos professores tanto regular como AEE, relata que a pouca formação que possui buscou por iniciativa própria, leituras, material retirado <i>on-line</i> .
08	Como professora de AEE, deve ser apoio para a professora da sala regular, tanto na parceria como nas atividades do dia a dia, procura esclarecer as dúvidas que vão surgindo. Mas em geral na escola há pouca interação.
09	Há interação entre os professores que trabalham com o aluno, há planejamento conjunto, o professor da sala regular é quem sabe das necessidades do aluno e deve repassá-las para o professor de AEE. Perguntado se é esta a prática na escola, respondeu afirmativamente, disse haver um planejamento conjunto, contradizendo o que foi respondido pela coordenação da escola.
10	Há pouca interação entre professor regular e AEE, trabalham isolados, até porque no regular são vários professores, seguidamente professores das turmas do regular a procuram como professora de AEE para esclarecer dúvidas sobre determinado aluno, ou trocar experiências, solicitar que ela trabalhe determinado aspecto, mas isso parte do professor de forma isolada não é orientação da coordenação pedagógica.
11	Nos horários de coordenação busca dar um suporte aos professores, busca se informar através da internet para dar sugestões e ajudar o professor da sala regular.
12	Os professores que estão na escola especial recebem o apoio da escola mas quanto a cursos de formação, aperfeiçoamento ainda é pouco, e quando tem cursos eles não atendem às necessidades práticas.
13	O pouco apoio que recebe é do professor da sala de AEE, os demais na escola não estão nem um pouco preocupados com aluno com deficiência.
14	O professor acompanhante do aluno é que serve de vínculo para os demais, o professor regular transmite as dificuldades e ele auxilia o aluno.
15	Relata a importância do professor acompanhante do aluno ele que faz a ponte com os demais envolvidos na escola, auxilia os demais. Diz ainda que a escola disponibiliza material para o trabalho, usa a biblioteca.
16	Há pouca interação entre os professores, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, apenas trocas aleatórias de experiência sem um trabalho articulado.
17	Existe interação entre os professores de alunos especiais, mas é pouca. Ela enquanto professora procura buscar atividades interessantes para o aluno, deu exemplo se o aluno gosta de recortar da oportunidade dele fazer mais isso para que interaja com a turma. Faz relato de aluna do 9º ano que na sala procura chamar a atenção dos colegas com atitudes bem mais infantis que sua idade e que os colegas a chateiam, ela se frustra e a professora não sabe como agir e conduzir os trabalhos, falta formação.

18	Diz que por se tratar de escola especial enquanto professora recebe bastante apoio para o trabalho o que não acontecia quando tinha aluno com deficiência em turma regular de outras escolas onde trabalhou. A coordenação e a gestão da escola estão sempre prontos a auxiliar os professores, esclarecer dúvidas, há diálogo entre os diversos profissionais que atendem o aluno.
----	---

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

A Nota Técnica n. 11/2010 - MEC/SEESP/GAB, de 07 de maio de 2010, orienta para a Institucionalização na Escola da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, com vistas a um trabalho conjunto entre os profissionais que atendem ao aluno, os da sala de recursos multifuncionais e da sala regular:

Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2015b, p. 3).

Para saber se essa nota é cumprida, foi perguntado se há orientação para um trabalho conjunto entre professores das classes de AEE e professores de turmas regulares, momentos de coordenação conjunta e se há orientação para acesso ao conteúdo de forma diferenciada de acordo com as necessidades de cada deficiência e orientações quanto à avaliação desses alunos. As respostas da maioria indicam haver pouca interação entre professor regular e AEE. Os professores trabalham isolados, principalmente quanto aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Justifica-se isso já que são vários professores, um para cada disciplina, e não há como trabalhar em conjunto. Quanto aos conteúdos, na maioria das vezes, é o mesmo dos demais alunos. São poucos os professores que buscam atividades diferenciadas, apenas há trabalhos pontuais e o nível de cobrança na correção das avaliações é que difere, pois geralmente atribuem a nota mínima necessária para o aluno ser promovido, tendo como critério ser aluno de inclusão.

O entrevistado PT-01 acredita que esse procedimento é inviável:

Não acreditamos que o professor da sala regular deva produzir, salvo em situações específicas, atividade específica para o aluno com Deficiência Intelectual, incorreríamos fatalmente, em prática diferente do discurso, negaria ao aluno especial a possibilidade de conviver em igualdade com os demais colegas, afinal eles pouco absorvem dos conteúdos conceituais, propondo para estes os atitudinais e procedimentais. Cabe a sala de recursos uma vez que atende individualmente se ocupar de ampliar o domínio dos conteúdos conceituais, e em alguns casos tem conseguido grandes avanços.

Solicitamos, então, que o participante explicasse os conteúdos conceituais e atitudinais, ao que definiu:

Conceituais equivalente a um grupo de colegas neste será incluído e tratado de forma indistinta. Porém, se a sua capacidade é muito reduzida assegurasse-lhe somente os conteúdos atitudinais e procedimentais, estimulando-o a tentar executar as atividades dos colegas ou atribuindo-lhe atividades que o mantenha “trabalhando”, mas sem a necessidade de estar vinculada ao conteúdo da aula.

Atribui-se ao acompanhante do aluno em sala tarefas como repassar aos demais envolvidos com o aluno suas principais carências e necessidades. O espaço do AEE aparece na escola como algo à parte. Como mencionado por mais de um participante, é no AEE que se trata a deficiência, não aparece como complementar à educação e há pouca articulação. Isso demonstra que permeia entre os educadores muitas dúvidas sobre como atender aos alunos com deficiência incluídos.

3.3.4 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO PROCESSO PEDAGÓGICO

Quadro 15 – Processo Pedagógico

Participante	Síntese dos depoimentos
01	Depende da capacidade de aprendizagem do aluno, isto é, se tem capacidade de aprendizagem dos conteúdos. Não acreditamos que o professor da sala regular deva produzir, salvo em algumas situações, atividade específica para o aluno especial (lembrando que na escola predomina a deficiência intelectual). Acreditamos que tal procedimento além de ser inviável, incorreríamos fatalmente em uma prática diferente do discurso, negaria ao aluno especial a possibilidade de convivência em igualdade com os demais colegas. Afinal eles pouco absorvem dos conteúdos conceituais, propomos para eles os atitudinais e procedimentais.
02	Em alguns casos o conteúdo é diferenciado, mas na maioria das vezes é o mesmo, o nível de cobrança na avaliação, na correção é que difere. O próprio aluno não aceita trabalho diferente.
03	Na sala de AEE é que se trabalha a deficiência, e complementa que o próprio aluno se sente incomodado de for diferente o trabalho com ele. Não há orientação da coordenação na condução do pedagógico ao professor.
04	O conteúdo e forma de trabalhar com o aluno é um dos grandes problemas, são turmas com 35 alunos, e em cada uma delas há cerca de 2 ou até 3 alunos com diferentes deficiências, o trabalho está longe de ser o ideal. O professor acompanhante do aluno é quem auxilia buscando trabalhar com eles de forma diferenciada mais que nem sempre este professor tem preparo pedagógico. Dentro da sala de aula o professor acompanhante se volta a atender exclusivamente ao aluno com deficiência quase que individualmente, quando se volta ao aluno e o professor regente trabalha com os demais caracteriza a exclusão dentro da sala de aula e o aluno percebe isso. Quanto à avaliação observa-se o que o aluno conseguiu atingir dentro de sua limitação e se atribui uma nota, dentro da vivência em sala de aula, às vezes realizam alguma atividade diferenciada na sala com linguagem mais simples

	para o que conta com a ajuda da professora de AEE.
05	Poucos professores buscam conteúdos de forma diferenciada, atividades diversificadas acontecem apenas de maneira pontual. Assim como há trabalhos pontuais voltados para a vida diária do aluno, para a higiene pessoal, auxílio na independência destes quando necessário. Quanto à avaliação diz que a escola orienta avaliações diferenciadas, mas percebe que o que acontece na maioria das vezes mediante conhecimento da deficiência os professores atribuem a nota necessária para a promoção do aluno sem muito diagnóstico de sua aprendizagem, às vezes, nem sabem dizer quais foram os avanços, apenas atribuem uma nota mínima para que sejam promovidos sem muito critério. É comum nos relatos entre professores “é aluno de inclusão”.
06	O currículo funcional é adequado às necessidades de cada aluno. A avaliação é revista bimestralmente em conselho de classe onde é planejado e revisto conteúdo.
07	Há um plano individual para cada aluno onde é traçada a meta a ser atingida por cada um. Avalia-se de forma diagnóstica o seu crescimento. Muitos alunos sem um laudo conclusivo o professor de AEE procura detectar as dificuldades para orientar a melhor forma de trabalhar.
08	Diz que é levado em consideração qualquer avanço atingido pelos alunos, a interação entre os alunos com e sem deficiência é muito boa.
09	O professor precisa adequar sua prática, que na realidade não é tão bonita. Quanto às avaliações precisam avançar nos níveis de dificuldades porque os alunos precisam sonhar também, eles gostam de participar, percebe que há avanços.
10	Leva em consideração qualquer avanço adquirido pelos alunos, sem avalia-lo como os demais.
11	Ao término de cada aula anota os avanços do aluno naquela aula, organiza um portfólio de cada um deles e isso é utilizado na avaliação, que é contínua de acordo com o progresso da cada um. Os alunos são faltosos no Atendimento de AEE, o que dificulta o trabalho pedagógico.
12	Como professora de escola especial, seus alunos possuem uma faixa etária entre 15 a 17 anos, a maioria apenas identifica seu nome, conhece dinheiro, alguns números, não conseguem fazer nem cópias, não frequentam e nem frequentaram escola regular. Recebe apoio da coordenação e trabalha aquilo que o aluno se interessa.
13	Tarefas adaptadas à necessidade de cada um, o professor acompanhante realiza a mediação, observa-se o seu crescimento.
14	Conta com a contribuição do professor acompanhante do aluno. Difere na avaliação que não tem o mesmo peso que para os demais avalia o qualitativo.
15	A internet ajuda, material vasto, mas que não percebe sequência no material. Cada aluno é diferente do outro o aluno com deficiência cada caso é um caso. Que o livro didático é tradicional, não há material com textos e mensagens de interesse destes alunos. O professor de apoio limita a cuidar do aluno não auxilia no trabalho pedagógico.
16	Quanto às atividades diz ser a mesma dos demais, o professor não dá conta de trabalhar e avaliar diferente. Diz que em suas aulas práticas de educação física eles são retraídos participam pouco, sala de aula há uma socialização maior.
17	Relata ainda que devido à deficiência e ser tratados como coitadinhos até pelos colegas às vezes apresenta problemas de indisciplina, não gostam quando lhes é chamado a atenção e querem ser o centro das atenções na sala. Como estratégia coloca o aluno bem próximo de si para que ele confie no professor porque acredita

	que se ele confiar o trabalho flui melhor e consegue com que ele desenvolva as atividades. Quanto à avaliação depende da dificuldade do aluno realiza algumas oral, e considera todos os avanços. O professor acompanhante pouco contribui para o trabalho pedagógico.
18	Tem reuniões de estudos e planejamento onde se analisa quase individualmente cada aluno e propõe estratégias para eles, conta com ajuda da coordenação.

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

Pelas respostas, não há orientações partindo da coordenação da escola quanto à organização pedagógica para o aluno com deficiência. Cabe ao professor adequar suas práticas para atender ao aluno. O que em grande parte difere no trabalho é apenas a forma de cobrança nas avaliações.

Uma professora PT-3 afirma que “[...] é na sala de AEE que se trabalha a deficiência e na sala regular o trabalho é em conjunto com todos, até porque com 35 alunos em sala é impossível diferenciar o trabalho para os 2 ou 3 alunos com deficiência, e avaliá-los diferente dos demais”. Relatos que contrariam a Nota Técnica n. 06 MEC/SEESP/PEE, 2011, que se refere à avaliação de estudante com deficiência intelectual:

[...] uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2015b, p. 113).

Uma questão que nos chamou a atenção nas respostas de vários professores entrevistados é o fato de atribuir, ao profissional de apoio ao aluno com deficiência, funções pedagógicas. No relato do PT-15 sobre o professor acompanhante de aluno em sua sala, queixa-se de que “[...] ele se limita a cuidar do aluno não me auxilia no trabalho pedagógico”. Nessa fala, temos clareza da falta de entendimento de qual o papel de cada um na sala de aula. Não cabe ao profissional de apoio, ou professor acompanhante, como é definido pelos professores entrevistados, a parte pedagógica, essa não é sua atribuição. Porém, lhe é cobrado, atribuem a esse profissional, por estar mais tempo com o aluno, o papel de auxiliar os demais com atividades necessárias ao desenvolvimento pedagógico.

O entendimento em relação à função do professor acompanhante não condiz com as determinações legais.

De acordo com a Nota Técnica 19/2010 - MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010, que trata sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino:

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem **responsabilizar-se pelo ensino deste aluno**. O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. (BRASIL, 2015b).

Nas respostas dos professores atuantes na escola especial, aparecem propostas específicas e atendimentos mais individualizados de acordo com a necessidade.

3.3.5 CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO AO APOIO FAMILIAR

Quadro 16 – Apoio Familiar

Participante	Síntese dos depoimentos
01	A participação da família é muito pequena, algumas inclusive se negam a encaminhar os filhos para uma avaliação e diagnóstico mais precisa, é comum acharem que a situação do filho é passageira ou que é preguiça ou ainda se referem que ele é “louco” não tem jeito. A escola convoca sempre os pais, inclusive dispõe de um servidor que vai até a residência entregar convocação por escrito aos pais quando não atendem ao chamado de outras formas.
02	A escola conta com a participação das famílias, os alunos em sua maioria residem próximo à escola no mesmo bairro e que facilita a proximidade com a família. Havia pouca participação, a escola realizou e realiza ainda diversas atividades para atrair os pais para a escola o que aumentou a participação. Quando as famílias veem avanços nos filhos, sentem mais confiança na escola.
03	Contamos com pouca participação das famílias, em alguns casos é omissa, não se envolve. Quando convocados a vir para a escola participam, mas não cumprem com o combinado com a escola. Percebemos que os alunos que mais se desenvolvem são aqueles em que a família se envolve e participa mais, acredita no potencial de seus filhos. Em alguns casos quando não conseguimos sucesso com a família recorremos ao serviço de assistente social da Secretaria Municipal de Educação, para envolver a família.
04	A participação das famílias é pequena, mas normalmente a escola necessita chamar aí eles atendem aos chamados principalmente porque muitos apresentam problemas de saúde no que a escola precisa contar com a ajuda da família. A maioria das famílias tem expectativas quanto ao aprendizado dos filhos e reconhecem avanços após estarem na escola.

05	Há pouca participação das famílias. Na maioria das vezes até o telefone deixado pelos pais não atende ou não existe, mudam o número e não comunicam a escola. Têm muitos alunos que apresentam situações de risco, famílias em situação de risco social. Os alunos são transferidos de escola e possuem um diagnóstico, mas a família não traz e a escola inicia novamente o processo.
06	Recebemos apoio da família, algumas participam inclusive como voluntárias em atividades e eventos que a entidade promove. Acreditam no potencial dos filhos e em geral o que elas mais esperam é que seus filhos sejam alfabetizados. As famílias contam com o apoio da entidade para encaminhamentos médicos fora da cidade, em centros como Salvador e Brasília, quando necessário.
07	As famílias não colaboram, não julgam importante o AEE para seus filhos. Não trazem para as aulas.
08	Pouca participação das famílias, não trazem para as aulas de AEE. Os que moram perto que conseguem vir sozinhos não temos problemas, mas os que dependem dos pais sim.
09	A família muitas vezes não faz o seu papel, é ausente. A escola precisa ligar avisando os dias e horas do AEE, lembra e mesmo assim esquecem, não trazem, cobram da escola mas não fazem a sua parte. Como os pais não apoiam os alunos buscam apoio na escola.
10	Pouca participação das famílias.
11	A família joga toda a responsabilidade para a escola, não se interessa nem em trazê-los para o AEE. Os alunos são faltosos, mesmo nas aulas regulares, a família é desinteressada, a direção vai atrás, é preocupada. Às vezes a direção marca outros profissionais para atender a criança até mesmo consultas médicas e a família não leva.
12	É pequena a participação das famílias, poucas se envolvem, esperam mais que a escola faça tudo pelos filhos.
13	Podemos esperar muito pouco das famílias.
14	A família não tem expectativas sobre a aprendizagem. Veem a deficiência como incurável, deixam por conta da escola.
15	Quanto à família diz a maioria não tem expectativas quanto aos filhos, veem a deficiência do filho como incurável, portanto, não vão aprender, deixa por conta da escola e até às vezes não concorda quando a escola fica chamando e insistindo por exemplo no trabalho da sala de recursos. Diz ter consciência de que seu filho nunca será “normal”.
16	A participação da família é muito pequena, a família dos ditos normais já joga a responsabilidade para escola, as destes ainda mais.
17	A participação da família que às vezes dificulta o trabalho devido à forma em que age com os filhos, inclusive até em questões de higiene pessoal quando a criança não tem autonomia precisa chamar a atenção da família que não colabora. Também a casos de superproteção que impedem o crescimento da criança. A escola constrói e a família destrói.
18	A família deveria participar mais da entidade. Há casos onde o profissional de fisioterapia solicita que a família prossiga com o tratamento em casa e ela dificilmente o faz.

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

Quanto ao apoio familiar, embora esta pergunta não tenha sido feita diretamente aos professores das turmas regulares e de AEE, sendo feita apenas aos responsáveis pela gestão da escola, conforme Anexo B, mesmo assim, aparece apontada entre as principais dificuldades encontradas pelo total dos entrevistados. Por essa razão, relacionamos a questão nas falas dos entrevistados no quadro referente à categoria.

Praticamente todos os participantes queixam-se da falta de participação das famílias. Em alguns casos, ela chega a ser omissa, não se envolve, não se responsabiliza em trazer os filhos para o atendimento no AEE no turno oposto. Quando convocados a vir para a escola, até comparecem, mas não cumprem com o combinado com a escola. Não têm expectativas quanto aos filhos, veem a deficiência como incurável, portanto, não vão aprender, relatos em que a família diz saber que o filho não é “normal”. Assim relata o PT-01 em relação à participação das famílias:

A escola dispõe de servidor com a incumbência de ir pessoalmente à residência entregar correspondências de convocação e buscar a família quando ela não atende aos chamados de outra forma. Quase sempre atendem à convocação, alguns resistem e dizem que não aguentam mais ouvir blá, blá, blá de professor. É comum acharem que a situação do filho é passageira ou então, no outro extremo, tem o filho como “louco”, preguiçoso, etc.

O mesmo entrevistado relatou, ainda, que muitas vezes a escola marca consultas com especialistas, como psiquiatras, e há casos em que os alunos necessitam de medicação que só pode ser prescrita por esse profissional e a família não leva nas consultas, prejudicando inclusive a saúde dos filhos. Os participantes também relataram que às vezes até o telefone deixado pelas famílias não atende ou não existe, que há alunos que apresentam situações de risco, problemas com a higiene pessoal quando a criança não tem autonomia, muitas vezes, sendo preciso chamar a atenção da família. Também há casos de superproteção que impedem o crescimento da criança, citando a frase “a escola constrói e a família destrói”.

3.3.6 PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ENTREVISTADOS PARA TRABALHAR COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Quadro 17 – Principais dificuldades encontradas

Participante	Síntese dos depoimentos
01	Entre as dificuldades enfrentadas pela escola está justamente a pouca participação e envolvimento das famílias na vida escolar do filho, falta de estímulo, ainda, que a escola agenda consultas médicas especializadas, as quais seguidamente a família não comparece.
02	Capacitação, trabalho conjunto.
03	Professores se envolverem mais, acreditarem no potencial do aluno. Material mais adequado e para todos, ofertas de cursos de capacitação que sejam atraentes aos professores, até tem cursos mas não correspondem às necessidades.
04	Há carência de cursos práticos a todos os professores de como agir com os alunos. Mesmo com mais cursos, mesmo assim haveria dificuldade porque às vezes alunos com o mesmo diagnóstico são totalmente diferentes o que serve para um não atende o outro. Às vezes fica preocupada com a própria segurança física do aluno, possui alunos com deficiência física e intelectual, relata que são frágeis e requerem muita atenção e como são muitos alunos principalmente nos horários de intervalos e saída da escola precisam estar muito atentos para que não haja acidentes. Nem sempre a escola tem pessoal disponível para esses cuidados tendo os professores que se responsabilizarem por eles.
05	Dentre as principais dificuldades aponto a formação inadequada dos professores principalmente entre os formados há mais tempo que não tiveram nada sobre inclusão na formação inicial. As políticas na prática na maioria das situações fogem do alcance da escola. Exemplifica que a escola possui uma impressora BRAILE, mas não possui um técnico que possa dar suporte ao equipamento, que está sem funcionar e não sabe mais a quem recorrer. Há uma ruptura entre o que é a lei e a sua aplicação na prática. A maioria das pessoas não tem conhecimento. Em relação ao MEC, encaminhou os equipamentos, fez-se o investimento, mas não acompanha o uso correto. Muitas pessoas até fazem formação, mas apenas para obter títulos, mas a prática não muda. As políticas se perdem pelo meio do caminho não chegam ao destino, assim como a escola dá ideias, sugestões, mas na prática não são aproveitadas, na sala de aula é o professor e o aluno e se este não quiser nada acontece.
06	Entre as principais dificuldades estão falta de recursos tecnológicos, cadeiras e mobiliários adaptados, entre os com Deficiência Intelectual, muitos possuem deficiência física associada, dificuldades de locomoção e até cadeiras de rodas adaptadas, o que às vezes dificulta inclusive a permanência na sala de aula, devido estarem mal acomodados em cadeiras comuns. Há falta de material pedagógico. Dificuldades no transporte.
07	Carência de um trabalho multidisciplinar, o professor de AEE é quem acaba sendo responsabilizado pela aprendizagem. Não existe apoio, incentivo à formação continuada dos professores tanto regular como AEE, relata que a pouca formação que possui buscou por iniciativa própria, leituras, material retirado on-line. Críticas ao MEC em relação as salas de recursos foram implantadas mas nunca receberam uma visita para acompanhar o funcionamento.
08	Falta de estrutura adequada da escola, capacitação, de forma geral falta muito que

	nem dá para enumerar para serem realmente inclusos.
09	O desafio é conhecer cada um deles para focar no que ele realmente precisa. Muitas vezes o professor faz o papel da família, o aluno busca no professor o apoio que não encontra em casa, os pais são ausentes. Necessidade mais equipamentos do MEC. Considero que existe cursos de capacitação, o município oferece, mas muitos professores não buscam, o curso é apenas um norte, o professor precisa adequar sua prática, que na realidade não é tão bonita
10	Materiais pedagógicos, ofertas de cursos de aperfeiçoamento, cursos práticos de como trabalhar.
11	Falta capacitação para os professores, apoio da família que joga toda a responsabilidade para a escola. Acho que entre o alunos que fazem acompanhamento psicológico e psiquiátrico a escola deveria encaminhar relatórios para ajudar no tratamento e também estes profissionais poderiam contribuir para o trabalho da escola, o que não acontece. Às vezes é a própria escola que encaminha para tratamentos, não volta resultado do atendimento, tudo é muito fragmentado, sem sequência, que considera negativo para avanços.
12	Transporte é difícil principalmente para quem tem problemas físicos (cadeirantes), espaço físico insuficiente. Tem professores que ainda não estão abertos à inclusão.
13	Na sala de aula o aluno é isolado, ele não participa e também não há esforço para isso. A estrutura é adequada, falta materiais para trabalhar. Falta investimentos
14	Ausência da família, estrutura adequada, capacitação, agressividade de muitos alunos. Grande número de alunos por sala.
15	Maior interação com projetos que envolvessem a todos na escola e inclusive as famílias. Melhor preparo dos professores e também dos coordenadores das escolas. Mais boa vontade.
16	Não poder fazer mais por eles devido a minha própria ignorância.
17	Formação continuada. Critérios para escolha do professor acompanhante de turma. Espaço e material insuficiente, grande número de alunos por sala dificulta olhar para os com deficiência.
18	Dentre as dificuldades está a resistência das mães a se comprometerem e até às vezes elas cobram da entidade aspectos que não dizem respeito à escola, tais como a saúde do filho.

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa.

Quando perguntado aos entrevistados acerca das dificuldades apresentadas no trabalho com o aluno com deficiência, a falta de apoio e participação das famílias aparece quase que com unanimidade. Aparecem outras dificuldades, tais como a falta de formação e de apoio aos professores, incentivo a buscarem formação; a fragmentação no atendimento realizado ao aluno; a falta de trabalho conjunto entre os profissionais, não há trabalho multidisciplinar. PT-07 exemplifica:

Entre os alunos que fazem acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico a escola deveria encaminhar relatórios para ajudar no tratamento e também estes profissionais poderiam contribuir para o trabalho da escola o que não acontece, mesmo que às vezes é a própria escola que encaminha não volta resultado do atendimento, tudo é muito fragmentado, sem sequência, fator que é negativo para avanços.

Mencionaram também que há questões que fogem ao alcance da escola, como as dificuldades encontradas por alguns professores, principalmente entre os formados há mais tempo e que não tiveram nenhum preparo para trabalhar em alunos com deficiência em sua formação, exemplificado na fala da professora PT-16: “[...] sinto não poder fazer mais por eles devido a minha própria “ignorância” em não saber tratá-los”. Dificuldades quanto ao uso e manutenção de equipamentos e espaço físico adequado.

A falta de acompanhamento do MEC das ações nas salas de AEE foi citado por várias escolas. No caso mencionado em que a sala de recursos foi desativada para abrigar alunos de uma turma regular, a professora menciona a falta de acompanhamento, de cobranças, falta verificar se está funcionando.

Mais uma vez é reforçada a questão de que a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas acontece porque a lei determina e esperam mais cobranças e “fiscalização” de instâncias superiores e externas à escola para que o trabalho aconteça com maior qualidade com o aluno. Atribuem a responsabilidade a outros, esperam por receitas a ser seguidas, há pouco envolvimento individual, poucos professores veem como atribuição sua.

Encontramos entre as orientações para a implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva determinações do Ministério da Educação: “[...] por meio da DPEE/SECADI, analisa os indicadores da educação nacional e realiza o cruzamento das informações disponíveis, além de visitas técnicas às escolas públicas e reuniões técnicas com os gestores Municipais, Estaduais e do Distrito Federal” (BRASIL, 2015b, p. 73), portanto, as visitas técnicas mencionadas pelo relato dos entrevistados não têm acontecido na prática.

As orientações especificam a necessidade de espaço físico adequado e preveem: “Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade”. Aparecem como carências a falta de espaço físico e salas de AEE em ambientes improvisados.

Os depoimentos dos entrevistados na escola de Educação Especial foram elencados em conjunto com as demais respostas nos quadros acima descritos, portanto, observaram-se algumas diferenças entre ela e as demais escolas.

A escola atende a 170 alunos, todos com deficiência intelectual e observou-se que tem como público crianças com poucos meses de idade, até alunos com idade mais avançada, com mais de 50 anos.

Os bebês e as crianças que não possuem idade escolar recebem diversos atendimentos, passando por equipe multiprofissional, com o objetivo de estimular precocemente e contribuir para o desenvolvimento. Possui também 10 turmas regulares, em que os alunos frequentam aula todos os dias e seis salas de atendimento individualizado, em que alunos são atendidos por diversos profissionais. Desse total de alunos, 56 frequentam a escola regular. Queixam-se que a escola não atende a toda a demanda devido à falta de espaço físico, pois há sempre uma fila de espera por vaga.

Quando do ingresso na escola especial, procuram a vaga por diversas razões. Por exemplo, quando existem indícios de síndromes sem diagnóstico conclusivo. A escola, quando procurada, antes de realizar a matrícula, realiza uma triagem. A criança passa por uma avaliação pelos profissionais disponíveis na escola. Há uma equipe multiprofissional composta por professores, médico neurologista, fisioterapeuta, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional e também possui transporte próprio adaptado com presença de monitor para acompanhar o aluno.

A escola especial oferta atendimento regular, não funciona apenas como AEE, complementar. Inclusive nos casos em que o aluno frequenta a escola regular, ele faz parte de uma turma regular também na escola especial, portanto, frequenta as duas escolas todos os dias, quatro horas diárias em cada. Quando indagados sobre o porquê de o aluno frequentar aula todos os dias mesmo sendo também aluno da rede regular, as respostas foram porque somos escola, temos carga horária e currículo a cumprir, sequência ao trabalho pedagógico. “Não somos apenas atendimento terapêutico”. Um entrevistado da escola especial mencionou que havia mais alunos que frequentavam as duas escolas, mas apresentavam bastante cansaço.

Para o PT-12 A inclusão ainda precisa ser olhada com mais atenção, na escola regular não tem possibilidade de um atendimento individualizado. Ouço as mães falarem que não confiam na escola regular e dão exemplos que nos intervalos o aluno na escola regular fica aos cuidados do professor acompanhante que não deixa ele interagir com os demais. Há casos em que o aluno tem autonomia e não necessita de cadeira de rodas, ela é apenas um suporte, mas colocam o aluno na cadeira por comodismo. Por isso opta em deixar o filho em escola especial.

Segundo os participantes, os alunos que estão na escola especial na maioria possuem deficiência mais grave, mas há casos em que o aluno estaria bem na escola regular, mas a família optou por permanecer apenas na escola exclusiva.

Para a PT -06 A escola trabalha um currículo funcional, onde é adequado às necessidades de cada aluno. Mensalmente temos reuniões de estudos e planejamento. Bimestralmente realizamos conselho de classe onde planejamos os conteúdos e avaliações. Isso é que difere da escola comum, todos conhecem bem o aluno e as suas necessidades, portanto tem mais individualidade no trabalho.

A escola especial permanece ainda trabalhando nos moldes anteriores às determinações da Política Inclusiva, de forma paralela à educação regular, e demonstra um bom trabalho pedagógico, porém reforça aspectos relacionados à deficiência, caracterizando-se pela grande oferta de atendimento terapêutico, como fisioterapia, fonoaudiologia, médico neurologista, entre outros.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005/2014, correspondente ao decênio 2014-2024 e estabelece metas e estratégias para a efetivação de um sistema educacional inclusivo, para atendimento à educação especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), de forma que os entes federados devem se organizar para atender aos estudantes público-alvo da educação especial em consonância com a meta 4 do PNE, ou seja, universalizar o atendimento a todos na rede regular de ensino. Para tanto, o Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, orienta:

[...] na perspectiva da educação inclusiva, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado, aos estudantes público-alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. Na perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE. (BRASIL, 2015b, p. 71).

3.4 PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para proceder na análise do que foi coletado pelas respostas dos entrevistados, nós nos apoiamos na análise de conteúdo apresentada por Bardin. Segundo a autora, trabalhos com a análise de conteúdo são utilizados desde o início do século XX e desde aquela data passaram

por várias etapas. Sua importância reside no fato de que com a análise podemos buscar o que está por trás de suas respostas, dos conteúdos manifestos, o que nos dizem e o que não dizem explicitamente, mas que querem dizer, qual o significado no contexto da fala. Para tanto, apresentamos a definição da análise de conteúdo, segundo Bardin (2010, p. 42):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (por procedimentos) sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, trata-se de um conjunto de técnicas, significa que podemos analisar de diversas formas dentro do contexto da qual a mensagem faz parte. Na interpretação, procuramos uma significação mais ampla para cada uma das concepções verificadas, sem perder o foco do trabalho: a efetivação das políticas de inclusão em escolas de educação básica.

O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. (BARDIN, 2010, p. 170).

Há muitos discursos sobre a inclusão e tantas mudanças nas legislações que procuram torná-la uma prática na escolas, mas como ela se apresenta de fato no cotidiano da comunidade escolar é o que difere.

Pela análise do conteúdo das respostas, verificamos que o preconceito, ou a recusa em aceitar o aluno na escola, encontra-se em uma fase superada. Todos reconhecem o direito à educação e todas as escolas fazem questão de afirmar que matriculam o aluno sem nenhuma discriminação. Está internalizado na comunidade escolar o direito do aluno de estar na escola e todos são conscientes de que terão a cada dia mais alunos inclusos em suas salas de aula.

Contudo, ainda são tidos por muitos como incapazes, despertam sentimento de piedade, tantas vezes expresso no discurso como a “vontade de fazer mais por eles”, tem-se mais a necessidade de protegê-los do que de educá-los.

Nas respostas sobre educação inclusiva, encontramos a repetição do mesmo discurso presente nas mídias, a questão do direito, todos são iguais, não discriminação, etc., o que deixa explícita a questão do direito do aluno. Reconhecem que há uma boa socialização com

os demais alunos e a presença deles nas salas de aula torna os colegas mais colaborativos, dispostos a auxiliá-los. Referem-se às legislações como boas, bem pensadas, atendem a todos os segmentos, porém com falhas quanto à viabilidade na prática, principalmente na questão do preparo do professor.

Para a análise das respostas, levamos em consideração que o que foi dito por cada entrevistado, que estava de acordo com sua função na escola e seus anseios e vivências naquele momento. Todos pareciam buscar encontrar pontos positivos para a inclusão, tentando demonstrar que estão abertos a ela e procurando aperfeiçoar-se para que o aluno seja realmente incluído. No discurso, tentavam não demonstrar nenhum tipo de preconceito.

Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? [...] Seguidamente, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não, em indicadores quantitativos. (BARDIN, 2010, p. 115-116).

Por outro lado, também é nítido que há um grande jogo sobre quem é o responsável, dentre os envolvidos na escola, pelo bem-estar, pelo aprendizado e pelo crescimento acadêmico do aluno. A gestão da escola empenha-se apenas em realizar a matrícula, diagnosticar e divulgar o diagnóstico entre os profissionais envolvidos, como se seu envolvimento com o aluno se resumisse a isso, ou seja, não negar a matrícula e socializar com os demais da comunidade escolar a presença do aluno, como que se quisesse dizer que a escola que está sob sua gestão é uma escola inclusiva.

Os coordenadores não encaminham, nem direcionam os professores para um trabalho conjunto, colaborativo e não atribuem como tarefa da coordenação o envolvimento em questões que possam ser mais exitosas pedagogicamente aos alunos com deficiência. Em outras palavras, é como se quisessem dizer que não há trabalho pedagógico possível a eles.

Os professores das salas regulares esperam que os professores de AEE façam o que eles se julgam incapazes de conseguir, sob várias alegações, tais como: muitos alunos em sala; desconhecimento de como tratá-los; falta de tempo, entre outros. Também é comum atribuir essa tarefa ao profissional responsável pelo acompanhamento do aluno (profissional de apoio).

Na fala de vários entrevistados, percebe-se que esperam do profissional de apoio que está em sua sala o suporte ao aluno com deficiência em questões referentes aos cuidados mais específicos que eles requerem e, comumente, este é responsabilizado também por questões

pedagógicas, tais como: interlocução com os demais profissionais; maior e melhor conhecimento do aluno; propostas de metodologia de aula e de avaliação, entre outros.

O trabalho conjunto entre coordenação, professor de sala regular e professor de AEE, que deveria ser rotineiro, aparece como pontual, apenas em algumas situações. Percebe-se um jogo de empurras, um esperando que o outro faça. Mas podemos perceber que na grande maioria dos casos, esse jogo de empurras não é por não aceitação do aluno na escola. Também não vemos como falta de vontade, ou descaso, pois apresentam preocupação com o aluno. Há diversas justificativas para as falhas na inclusão, que vão desde responsabilizar a família, como falta de cobranças em relação à efetivação no cumprimento da legislação. Tem-se muita insegurança em relação ao que é certo ou errado, de como deve ser, ou ainda, a velha questão de sempre esperar que o outro faça, que tome a iniciativa, que haja uma receita de sucesso que possa ser implementada e até que essa receita não aparece, permanecem com as velhas práticas sendo repetidas e o aluno apenas está na escola.

É no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas salas de recursos multifuncionais, com a determinação legal e com as políticas para a Educação Inclusiva, que visam propiciar maior aprendizado, dispendo de material e espaço adequados ao aluno, que aparecem questões preocupantes. Esse atendimento nem de longe é realizado como preconizam as políticas. Já no que diz respeito ao espaço físico, não é dada a devida atenção, uma vez que se veem salas improvisadas, que parecem aceitar e se conformar que permaneçam assim. A justificativa gira em torno da falta de espaço físico, consideram a adaptação do espaço como correta e satisfatória, não sendo um impedimento para o trabalho. Mesmo que os materiais estejam em caixas, com a reclamação do profissional quanto à dificuldade para seu uso adequado, percebe-se que estas questões incomodam a equipe gestora, mas se julgam incapacitados para resolver. É um problema de falta de estrutura física, ou seja, não há espaço físico suficiente para atender à demanda por vagas.

Como exposto em outro momento, quando nos referimos à caracterização do local das entrevistas, a cidade é um município novo que, segundo o IBGE, vem crescendo acima da média nacional das cidades, o que faz com que as escolas públicas tenham dificuldades para atender à demanda. Por outro lado, o município é considerado uma grande fronteira agrícola do país, com grande arrecadação de impostos, portanto, com recursos financeiros para ampliar o número de salas de aula, apesar de a rede de educação ainda permanecer inadequada. Escolas funcionando em locais improvisados, espaços alugados, o que demonstra o descaso com a educação. Não há investimentos suficientes para que a estrutura física favoreça minimamente o atendimento aos alunos e mais uma vez temos a certeza de que a tão

preconizada importância da educação de qualidade e os investimentos em educação não passam de discursos.

Os gestores das escolas, por sua vez, como representantes do poder público e em exercício de cargos de confiança, de nomeação política, acabam sendo coniventes com a situação e impotentes para reivindicar o mínimo que seria necessário, acabando por se conformarem, justificando que existe um espaço e o atendimento acontece.

Outro ponto observado é o atendimento do AEE realizado no horário da aula regular com a saída do aluno da sala. Conformam-se, aparece como sendo normal, como questão superada e não demonstram nenhuma preocupação com a situação. Para os entrevistados, o atendimento está sendo feito, a escola oferece as aulas e o aluno está tendo as aulas no AEE, portanto, se as aulas não acontecem como deveriam, como previsto na legislação, é por motivos que fogem ao alcance e à competência de escola. Diz respeito unicamente ao compromisso da família, que não traz o aluno no turno oposto. Mais uma vez a mesma questão de quem é o responsável? Responsabiliza-se outro e acomoda-se.

Há o desconforto por parte do profissional da sala de AEE em ir buscar o aluno na turma regular e também o incômodo para o professor da turma regular com sua saída da classe diante do constrangimento perante os demais alunos. Justifica-se como “culpa” dos pais que não o trazem no horário oposto. A escola considera-se incapacitada para resolver de outra forma. Justifica que a solução encontrada não é ideal, mas viável. O atendimento é oferecido no turno oposto, mas é o aluno que não vem. Aparentemente a questão está resolvida. Existe sala de AEE na escola, com número expressivo de alunos matriculados e frequentando. É assim que estes alunos serão declarados ao INEP no momento do censo escolar. Nas estatísticas oficiais irão aparecer como alunos de AEE e de turma regular na escola. Nas estatísticas vão aparecer como turno oposto, dupla matrícula, duplo financiamento, enfim, tudo correto.

No que se refere à participação dos pais, todos são unânimes em responder que não há participação, isso não é problema da escola, ela busca os pais, convida, cobra envolvimento, mas não obtém respostas e nada mais pode fazer para envolvê-los na educação de seus filhos.

Quanto à formação dos profissionais, de todos os envolvidos no processo educativo, dos professores das turmas regulares, dos professores do AEE, dos responsáveis pela gestão da escola, todos admitem que há falta de formação adequada. Os que declaram alguma formação o fizeram ou fazem por conta própria e alegam que as formações oferecidas por órgão como MEC e Secretaria Municipal de Educação são poucas ou quase inexistente e as poucas que foram oferecidas não atenderam às expectativas, não estavam de acordo com as

dúvidas e deficiências que encontram no trabalho. Referiam-se mais à mera troca de experiência. Reconhecem também que formação com receita pronta para ser executada não existe e complementam que cada aluno apresenta particularidades que, mesmo seguindo um caminho aprendido em um curso de formação, não estariam prontos, mas admitem que ajudaria muito.

Uma questão bastante preocupante é o fato de esperarem por interferências externas para resolver questões que são parte da rotina diária da escola. Esse discurso, da necessidade de interferências externas, aparece tanto nas respostas dos gestores como dos professores. Dos gestores, quando se referem que os representantes do MEC deveriam rever se os equipamentos disponibilizados estão sendo usados e dos professores para se referir às salas de AEE. Referem-se à necessidade de visitas do MEC e cobranças por parte desse órgão quanto à utilização do material disponibilizado para a sala de recursos, referindo-se ao bom uso do investimento feito. Discurso este que vem ao encontro do descrito anteriormente, ou seja, de quem é a responsabilidade para que ocorra a inclusão corretamente, como cada um espera que o outro faça, as falhas que aparecem, mas ninguém se responsabiliza por elas, então esperam soluções fora da escola. Ou mais do que isso, julgam-se impotentes para resolverem, o discurso de que deveria haver mais fiscalização nos soa mais como um pedido de ajuda, de socorro, uma interferência externa para ajudar a efetivar o que sabem que está falho, mas que não dispõem dos mecanismos para a solução, então, é necessária a fiscalização, a cobrança, para dar viabilidade.

Parece-nos que só colocamos em prática aquilo que nos obrigam a cumprir pela força da lei, sendo o atendimento oferecido apenas porque a lei determina.

Podemos fazer uma analogia com as regras de trânsito, em que todo motorista conhece ou deveria conhecer a legislação, sabe que as normas são para lhe garantir segurança e organizar o trânsito, portanto, é necessário cobranças, fiscalização e aplicação de multas para que se cumpra a lei e mesmo com todas as fiscalizações e punições previstas ainda várias infrações são cometidas.

Não basta a existência da legislação, já que outros aparatos são necessários para sua efetivação e nos parece que isso fica explícito nas palavras dos entrevistados quando se referem que bastaria se cumprir o Art. 205 da Constituição, que todos teriam o direito à educação garantido. Mas como muitos não têm consciência de seus direitos e não buscam mecanismos para que tenham esses direitos respeitados, são necessárias, cada vez mais, legislações para regulamentá-los.

Em muitos momentos, parecia estarmos diante de desabafo dos entrevistados, ao relatarem suas angústias e incertezas. Podemos perceber como um pedido de auxílio para efetivar uma verdadeira inclusão, na esperança de que seus pontos de vista possam favorecer algumas mudanças.

Em análise do relato dos entrevistados da escola de Educação Especial, verificamos que ela presta grande serviço à clientela de alunos que atende. Conta com equipe multiprofissional, atendimentos individualizados, diversos atendimentos ligados à área da saúde e, devido a esses serviços prestados, como atendimento médico, psicológico, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, mantém um envolvimento maior com as famílias, que se sentem beneficiadas por esses serviços. Esses fatores também contribuem para a grande procura por vagas e por novas matrículas, o que faz com que a escola não consiga atender à demanda.

Portanto, ficou claro que da forma como a escola especial está organizada, apresenta-se como concorrente da escola regular, quando deveria ser complementar. Quando indagados sobre o porquê de o aluno frequentar aula na escola especial todos os dias, mesmo sendo também aluno da rede regular e lá frequentando regularmente as aulas, responderam que a família pode optar pela escola do filho. Como oferecem atendimento escolar, podem permanecer apenas na escola especial. Reforçam a não necessidade da inclusão na rede regular e está internalizado que não existe exclusão se o aluno estiver em uma escola mesmo que em escola exclusiva, pois encontra-se incluído.

Pelos relatos dos entrevistados, a escola de educação especial existente na cidade da forma em que está estruturada não comporta toda a demanda, pois há sempre uma fila de espera por vaga.

Caso fosse organizada apenas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), atenderiam um número maior de alunos, o aluno viria para atendimentos apenas duas vezes por semana e por tempo menor, possibilitaria atender a uma demanda bem maior de crianças na mesma estrutura física, resolvendo o problema da falta de vagas. Com toda a experiência acumulada, com os profissionais especializados para o atendimento ao aluno com deficiência, certamente ofereceria um bom trabalho complementar à escola regular.

Outro ponto a ser levado em consideração é a queixa das escolas regulares em não conseguirem prestar o atendimento educacional especializado no turno oposto pelo fato de os pais não trazerem seus filhos. A escola especial possui serviço de transporte próprio de seus alunos, que são recolhidos nas residências ou em pontos bem próximos, o que facilitaria a vinda destes para a escola, dessa forma amenizar-se-iam as dificuldades do aluno de ir ao

atendimento AEE no turno oposto. Talvez um trabalho conjunto, em parceria, entre escolas regulares e escola especial, uma complementando a outra, seria bastante frutífero no município. Ao menos para uma parcela de alunos, haveria avanços na inclusão. Portanto, concordamos que é uma escolha da família a escola do filho. A família optou em deixar o filho na escola especial, conforme apontado na pesquisa, que traz o total de 170 alunos matriculados, sendo destes 56 apenas frequentando as duas redes.

No início do trabalho, propomo-nos a responder a algumas perguntas referentes à inclusão do aluno com deficiência intelectual. Concluímos que seus direitos estão sendo respeitados parcialmente, eles estão na escola, mas esta ainda não está preparada para atender às particularidades desafiadoras que lhes são colocadas.

As escolas reconhecem as diferenças entre os alunos, mas não sabe ainda tratá-las com as singularidades. A diversidade é parte do ser humano, a escola, sobretudo a pública, é um espaço no qual há tantas diferenças, diferentes experiências e parece-nos que a escola não está omissa às dificuldades, mas necessita viabilizar e construir práticas concretas a partir das reivindicações e anseios dos nela envolvidos.

Embora o processo de lutas por garantia de direitos a uma educação inclusiva tenha se iniciado há algumas décadas, com garantia nas políticas públicas e legislações e tenham havido avanços, ainda vivenciamos limitações devido à complexidade que a questão apresenta. É um processo ainda em construção.

As políticas educacionais preconizam a inclusão, mas sem possibilitar condições objetivas concretas para sua efetivação, entre essas condições, citamos preparo, capacitação e valorização do professor; redução no número de alunos em sala; materiais de apoio pedagógico; adequação de espaço físico, maiores investimentos financeiros, entre outros. As políticas inclusivas não instrumentalizaram as escolas e os profissionais para a sua execução na prática, mesmo assim, sem as condições mínimas necessárias, a inclusão está acontecendo. Há todo um esforço, mesmo ainda com a carência de adequações para torná-la prática nas escolas, transformando-a em um ambiente verdadeiramente inclusivo, em que todos se sintam acolhidos e respeitados, tarefa desafiadora à garantia do direito à educação plena.

Mudar nem sempre é tarefa fácil e as representações arraigadas nas sociedades para se transformar requerem tempo.

O caminho para as mudanças está sendo construído e para que ele se efetive temos as legislações como garantias legais, mas a escola necessita que todos os envolvidos no processo educativo construam coletivamente projetos que possibilitem uma educação verdadeiramente inclusiva, já que a garantia de direitos é muito mais do que colocar dentro da escola e efetivar

a matrícula dos considerados diferentes, desiguais, com deficiências, pois requer uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, que considere suas particularidades. A inclusão preconiza a escola como um ambiente de prática social, de preparação da criança para sua emancipação, espaço de convivência com o outro, local para despertar as habilidades, ambiente para trocas de experiências e aprendizagens significativas.

A dificuldade para a inclusão não reside na ausência de pedagogia apropriada. Arriscamo-nos em afirmar que somos carentes de iniciativas para que se busquem verdadeiramente formas de inclusão, que realmente sejam significativas, que atendam aos anseios, que façam com que eles realmente se sintam parte do processo educativo e que construam no coletivo as suas próprias aprendizagens.

Ainda há muito o que se fazer. Não foi apresentado por nenhuma das escolas entrevistadas alguma experiência, mesmo que isolada, realizada por alguns professores na busca da superação das dificuldades, ao contrário, vimos que um espera que o outro faça. Há ainda imensos dilemas a serem vencidos, não só no que diz respeito à inclusão de deficiente intelectual, mas também quanto aos inúmeros outros desafios apresentados à escola hoje. Isso vai desde à formação e à valorização profissional, compromisso dos envolvidos no poder público que propõem as políticas, redigem as leis e as encaminham para serem postas em prática nas escolas. As legislações são necessárias, mas sozinhas não bastam, necessitam de muito mais para que haja transformação na educação. São necessários maiores investimentos financeiros tanto nas estruturas físicas e pedagógicas, quanto na formação e valorização profissional. É imprescindível a valorização do profissional para que tenhamos cada vez mais pessoas interessadas e preparadas para o exercício do magistério, conscientes de seus direitos e dispostos a reivindicá-los, mas também sabedores de seus deveres como aperfeiçoamento constante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse estudo, tecemos algumas considerações acerca de como estão sendo aplicadas as políticas educacionais de inclusão em escolas públicas de educação básica e os resultados referem-se a uma situação encontrada em um local específico, no campo de estudo, qual seja, uma cidade no interior da Bahia.

Os resultados apontam muitas dificuldades para a concretização na prática do que preconizam as políticas, já que há grande distância entre a legislação e a realidade. As políticas são pensadas para uma escola ideal, mas qual a real situação das escolas no país? As limitações que se apresentam para efetivar as políticas de inclusão não se referem apenas a essas políticas, mas fazem parte de um quadro da educação em geral. Para haver realmente transformações, é necessário, antes de tudo, que as políticas governamentais elejam a educação como prioridade, revendo seu financiamento, que impacta diretamente nas funções básicas da escola. Mais investimentos possibilitará melhor qualificação profissional, melhoria no transporte, entre outros que tornarão possível uma educação melhor para todos. A escola precisa ser vista como instrumento de transformação social, difusão do conhecimento, espaço para compreender e valorizar as diferenças.

Vemos em tantos discursos por parte de instâncias governamentais a preocupação com a educação, mas na prática as ações pouco se concretizam. Tomando como exemplo o município no qual realizamos a pesquisa, é uma cidade com grande potencial econômico, com alta arrecadação de impostos, cidade do agronegócio, em que a educação aparece em discursos e propagandas como prioridade do governo, assim como é o discurso a nível nacional. Mas na realidade os investimentos em educação são insignificantes, pois muitos dos problemas apresentados como entraves para o desenvolvimento dependem unicamente de mais investimentos financeiros, naquele caso melhor estrutura física das escolas. Para acomodar com qualidade as salas de AEE, requer apenas ampliação e construção de escolas para atender à demanda crescente do município, questão óbvia, ou seja, aumento da demanda requer aumento de espaço físico. Se o empecilho é a falta de espaço físico, isso demonstra o descaso com a educação, não apenas para as pessoas com deficiência, mas o descaso com a educação em geral. Alunos estudando em prédios inapropriados, extremamente quentes, pouco ventilados, em que, segundo relatos dos entrevistados, em dias de muito calor, os alunos chegam a passar mal, turmas superlotadas, falta de vagas, sendo necessário desorganizar (guardar os materiais em caixa), conforme dito por um participante, impossibilitando seu uso devido à falta de espaço, o que é no mínimo desanimador. Dificulta

resultados positivos não apenas para a educação inclusiva, mas para uma educação de qualidade para todos, pois tirado aluno a possibilidade de um futuro melhor, mais digno.

A inclusão é um complexo processo, que exige tempo e comprometimento dos envolvidos. Para a inclusão do aluno com deficiência intelectual, o desafio é ainda maior, pois na maioria das vezes os professores não acreditam em seu potencial de aprendizado em razão de seu déficit intelectual, julgando-os incapazes de aprendizagens que requerem esforços cognitivos.

Para Beyer (2007, p. 280), “[...] não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam as necessidades mais variadas”. Na escola, a inclusão precisa ser vista como ato coletivo, o aluno não é apenas aluno da turma na qual está incluído e de um professor, ele deve ser alvo de preocupações de todos. Portanto, ainda são necessárias mudanças estruturais, organizacionais e funcionais para que de fato aconteça o atendimento inclusivo.

A pesquisa apontou que houve aumento no número de alunos com deficiência matriculados nas turmas regulares. Não há mais discussão em torno do direitos deles de estar na escola. Grande parte dos envolvidos no processo educacional conhecem as políticas de inclusão, as legislações, consideram-nas importantes e significativas para o processo. Matricular e atender à criança na escola de forma mais igualitária possível, considerando suas limitações, é uma meta inquestionável, já que se tem verificado o empenho das escolas em avançar nessa direção. Porém, ainda há resistência por parte de alguns professores em aceitar o aluno em sua turma, conforme mencionado pela direção, “[...] quando podemos escolher a turma onde colocar o aluno, colocamos onde o professor está mais receptivo, não são todos que recebem bem”.

Para o ingresso, utiliza-se, na maioria das vezes, do diagnóstico inicial emitido, tendo como base resultados de testes psicométricos realizado por psicólogos, em que o aluno é rotulado em um nível de deficiência. Esse procedimento contraria inclusive orientações do MEC, que preconiza uma avaliação calcada em objetivos pedagógicos e realizada por profissionais da própria escola.

A avaliação é um processo compartilhado a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem por finalidade conhecer para intervir de modo preventivo e ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação contribuindo para um desenvolvimento global do aluno e das instituições de ensino. (BRASIL, 2006d, p. 9).

Conforme resposta dos participantes, a maioria são alunos classificados como limítrofe, o que significa que os testes apontaram um nível de deficiência considerado leve, sem análise do contexto em que ele está inserido. Portanto, o diagnóstico do aluno ainda é um ponto que também requer avanços. As orientações do MEC são para que o diagnóstico da deficiência seja realizado por profissionais da própria escola, pela equipe multiprofissional composta por profissionais que atendem ao aluno, que são os que melhor o conhecem. “A equipe de profissionais para realizar a avaliação deverá ser formada no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com os profissionais que acompanham o aluno” (BRASIL, 2001c, p. 34). Avaliação do aluno deve representar bem mais do que apenas diagnosticar por meio de teste, deve permitir identificar as necessidades para embasar as decisões sobre o atendimento a ser oferecido. A avaliação criteriosa do aluno é etapa importante para as políticas de inclusão, uma vez que a avaliação inicial do aluno teria o propósito do planejamento educacional. Os professores demonstraram insegurança quanto aos caminhos a seguir para o aprendizado do aluno, já que nem sempre a escola dispõe desses profissionais, ou estes se sentem preparados para avaliar a deficiência do aluno.

A grande maioria dos professores apontou como dificuldades o fato de não se sentirem preparados para atender o aluno, não terem tido formação. Isso demonstra que os professores reconhecem suas carências, são preocupados em buscar mais conhecimento, mas recebem pouco incentivo, pouca oferta de cursos de formação e possibilidades concretas de realizarem especializações. Requer disponibilidade de tempo, recursos financeiros que nem sempre estão ao alcance dos professores. Alguns relataram que os poucos cursos de especialização e ou de formação continuada a que tiveram acesso foi a distância e buscaram por iniciativas próprias.

Mencionam que em sua formação inicial pouco tiveram de informações sobre como trabalhar com a inclusão. Não tiveram instrumentos mínimos para capacitar o atendimento a um número cada vez maior de diversidade em sua sala de aula. Quando formados há mais tempo, praticamente não houve nada nos cursos direcionado a alunos com deficiências. São carentes de formação continuada que possibilite aprimoramentos pedagógicos, para que possam transformar as práticas, utilizando recursos e materiais adequados à compreensão e ao desenvolvimento dos alunos.

Há dificuldades na condução do processo pedagógico, pois na maioria das vezes não há trabalho conjunto entre os envolvidos no aprendizado do aluno, professor de sala regular, professor de AEE e equipe pedagógica. A inclusão do aluno parece ser de responsabilidade do professor da turma regular, que se sente sozinho, recebe pouco apoio e ou orientação da coordenação da escola, do professor de AEE, apontam falhas na gestão que, por sua vez,

atribui o problema a fatores externos, como Secretaria de Educação e MEC. Aparecem como que inexistentes as trocas de experiências, discussões e ou estudos em grupo. Os entrevistados reconhecem a importância de um trabalho integrado, envolvendo os diversos profissionais, necessidade de troca de experiências e união de esforços.

Nas legislações, a sala de Recursos Multifuncionais em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos pontos centrais da inclusão. Nas escolas, ele aparece como o espaço oficial do aluno com deficiência, o que indica que o apoio especializado se restringe a esse espaço, como citado pela participante PT 13: “[...] é na sala de AEE que se trabalha a deficiência e na sala regular o trabalho é em conjunto com todos”. Com essas colocações, questionamos a inclusão na sala de aula regular. O fato de o aluno ser matriculado e frequentar o AEE já não coloca sobre ele um rótulo baseado na deficiência?

Pouco foi nos informado sobre as atividades realizadas com o aluno no atendimento de AEE e relatam falta de formação para o atendimento. Não há relatos de discussões para troca de experiência nem mesmo entre os profissionais do atendimento de AEE de outras escolas do município. Não há acompanhamento da proposta pedagógica desenvolvida no AEE e propostas de intervenção para avanços no trabalho. Não houve menção quanto às avaliações realizadas por professores do AEE, verificando avanços e novas estratégias para a aprendizagem.

Mesmo considerando o AEE relevante para o processo de inclusão, as experiências apresentadas no trabalho realizado são incipientes e precárias, é necessário ainda organizar o serviço de apoio, a estrutura física, a articulação do processo com toda a equipe de profissionais da escola e o comprometimento da família com a frequência do aluno. As famílias não entendem a importância do filho nas aulas do AEE e não trazem o filho à escola para as aulas de AEE no turno oposto ao da aula regular com a frequência determinada, o que faz com que a maioria das escolas ofereça o AEE no mesmo horário da aula regular, contrariando as legislações e causando constrangimentos ao aluno.

A pesquisa mostrou também que quando o aluno apresenta deficiência um pouco mais grave, ele se encontra matriculado na escola especial. Mesmo com toda a legislação inclusiva, a escola especial continua sendo a grande responsável por atender alunos com deficiência intelectual mais grave, assumindo um papel determinante na vida escolar deles.

A escola especial atende a uma parcela significativa do público de alunos com deficiência, sendo respaldada por políticas públicas educacionais previstas nas legislações. Ela aparece como concorrente da escola regular e, no caso da escola especial entrevistada, é uma instituição filantrópica, que mesmo sendo instituição de caráter filantrópico e

assistencial, é mantida em grande parte por recursos públicos, como, por exemplo, o quadro de funcionários.

A maioria dos professores são cedidos pela da Secretaria Municipal de Educação. Os demais profissionais ligados à saúde, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros, são cedidos da Secretaria Municipal da Saúde, por meio de diferentes convênios, conforme relatado pela direção da escola. O que não quer dizer que a escola especial não deva receber auxílios financeiros de convênios, já que eles são previstos nas legislações, portanto, são legais. Apenas é preciso rever os papéis de cada escola diante da inclusão e, aqui, ressaltamos a importância da escola especial, de forma colaborativa ao ensino comum, e o respeito à escolha e à decisão da família quanto à escola que seu filho irá frequentar.

A inclusão das pessoas com deficiência não chegou como fato isolado na escola, foi construída ao longo de toda uma trajetória percorrida pelas pessoas com deficiência e, às vezes, esse fato é esquecido.

As leis que preveem a escola inclusiva não podem ser vistas como impostas, ditadas pelas políticas de governo, precisam ser algo buscado pela sociedade. É uma construção e ampliação de direitos. Falar em escola inclusiva é falar em uma escola na qual todos assumem suas responsabilidades com olhar investigativo frente aos alunos, comemorando suas evoluções e buscando corrigir defasagens, em que os professores buscam e contam com o apoio de outros setores da sociedade, entendendo que a escola é apenas uma das instituições responsáveis pelas transformações.

É necessário mais que políticas educacionais de inclusão, é preciso todo um contexto de mudanças na sociedade, mudança na cultura escolar destinada a novas relações educacionais, no caso do deficiente intelectual, que busquem compensar suas dificuldades para que possam se apropriar dos conhecimentos e desenvolver aprendizagens básicas. Para isso, pesquisas e análises das políticas são fundamentais. Nessa perspectiva, caminhar-se-ia para uma inclusão real, não apenas voltada ao cumprimento de políticas, mas ao respeito ao aluno em todos os seus aspectos.

O estudo nos mostrou como é complexo o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, principalmente o ensino e a aprendizagem propostos para eles. Hoje a matrícula é realizada, o aluno está na escola, mas é preciso possibilitar mais conhecimentos e melhores condições de trabalho. As políticas precisam garantir mais que o acesso apenas. Os alunos com deficiência esperam que a escola busque alternativa para que eles sejam realmente incluídos e tenham condições de participar das atividades.

Reconhecemos as limitações dessa pesquisa e muitos desdobramentos não foram aqui contemplados. Diante da complexidade do tema, muitos aspectos precisam ser aprofundados em novas investigações, já que a questão inclusão ainda possui muitas lacunas. Não é uma questão superada. Requer muitas discussões acerca do que realmente atende às expectativas e aos anseios não apenas dos alunos envolvidos, mas de seus familiares, que embora apareçam na pesquisa como ausentes na escola, carecem ainda de esclarecimentos para buscar seus direitos e de seu filhos.

Ao iniciar o trabalho, questionamo-nos se o Estado, o governo de forma geral, ao pensar as políticas educacionais de inclusão, possibilitou as condições necessária para viabilizá-las.

Concluimos que há uma vasta documentação legal disponível em instâncias governamentais e que grande parte delas, citadas no trabalho, como normas técnicas, publicações variadas, que auxiliam no esclarecimento de dúvidas e apontam os caminhos, normatizam como executar os mais diversos aspectos presentes nas políticas de inclusão.

Muitas das queixas e incertezas que encontramos presente entre os professores referem-se ao fato ou de atribuir funções, como no caso de esperar que o auxiliar de turma execute tarefas pedagógicas, como também apontam não saber direito o que fazer, o que pode ou não ser feito, de quem é a responsabilidade. O conhecimento desses documentos esclareceria muitas dessas dúvidas. Como sugestão, nos momentos de coordenação pedagógica das escolas, poder-se-ia se abrir espaço para estudos conjuntos dessas normatizações. No que este trabalho pode contribuir, cita grande parte delas e as localiza para que sejam estudadas.

Apenas conhecer melhor as políticas não é suficiente, é relevante que debates sobre a inclusão do deficiente intelectual sejam ampliados nas escolas, principalmente se levarmos em consideração que o deficiente intelectual representa quase a metade da população, com deficiência, incluída.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com Deficiência Intelectual**: Percurso escolar, e a construção do sujeito. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho, XI (21) 2001**. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

ARANHA, M. S. F. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005**. (Projeto Escola Viva, v. 2).

AAMR. Definição, classificação e sistemas de apoio (2002). 10. ed. (tradução Magda França Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.file:///C:/Users/madal/Downloads/Notas...Azevedo.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BAHIA. Portal da Prefeitura de Luís Eduardo Magalhães. Disponível em: <www.luiseduardomagalhaes.ba.gov.br>. Acesso em 20 maio 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009b.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, DF, ano 2, n. 2, p. 08-12, ago. 2006.

BEYER, H. O. **Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 277-280.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In. BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 21-51. (Série educação especial).

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. São Paulo, Difel, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.file:///C:/Users/madal/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRASIL. Lei 4024 de dezembro de 1961. Estabelece as **Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Lei 5692 de agosto de 1971. Estabelece as **Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Lei n. 8,069 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 de jul. 1990, p. 13563. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

BRASIL. Lei n. 8.742, de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/legislacao/legislacao-federal/LOAS.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF 23 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação. 2001a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. Decreto n. 3.956 de 08 de outubro de 2001b. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Declaração da Guatemala de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução n. 2 de 2001c. **Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002a. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.678 de setembro de 2002b. **Institui as Diretrizes e normas para o uso, difusão e ensino do sistema Braille**. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005a. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002c, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 29 ov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Norteador. Brasília: 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.845 de 5 de março de 2004. **Dispõe sobre o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília. DF. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília DF: Secretaria Especial de direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência e Mental**. Documento Norteador. Brasília 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006c. **Evolução de Matrículas na Educação Especial - 1998 a 2006**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da Inclusão**. Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Brasil,

2006d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BRASIL. Decreto n. 6253 de novembro de 2007a. **Regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.** FUNDEB Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6094 de abril de 2007b. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação PDE.** Diário Oficial da União. Brasília DF 25 de abr. de 2007 p. 5. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministério da Educação em Janeiro de 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Decreto n. 6571, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília DF - Seção 1- 18 de nov. de 2011 p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Decreto 6.949 de agosto de 2009a. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e dá outras Providências.** Diário Oficial da União. Brasília DF. 26 de ago. de 2009a, p.3. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 4 de 02 de outubro 2009b.** Diário Oficial da União, Brasília, DF 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Resolução. Conselho Nacional de Educação Câmara de educação Básica. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010a.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília DF. 14 de julho de 2010, seção 1 p.824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BRASIL. Portaria n. 2.344, de 3 de novembro 2010b. **Alterações, na Terminologia oficializando o termo Pessoa com Deficiência.** Secretaria de direitos Humanos. CONADE. Diário Oficial da União. Brasília DF 05 de nov. de 2010 seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://www.ademoc.com.br/portaria-no-2-344-de-3-de-novembro-de-2010-oficialmente-deixamos-de-ser-portadores/>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010c**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. Decreto n. 7611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília DF, 18 de nov. de 2011 p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. **Manual de Orientação, Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2012**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014a. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União, Brasília DF, 26 de jun.2014- Edição Extra. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumos Técnicos**: Brasília, DF: INEP, 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Relatório **Educação para Todos 2000-2015**. Junho de 2014c Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Lei n.13.146 de julho de 2015a. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União. Brasília, DF 07 de julho de 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretora de Políticas de Educação Especial. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2015b. Notas técnicas: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 08 set. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

DOURADO, F. O. **Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual**: Considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

DSM-V. American Psychiatric Association. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. et al. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**, Campinas. v. 19, n. 46, p. 01-13, set. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010132621998000300002>> Acesso em: 15 nov. 2014.

FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2004.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA, D. S. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina (Eduel), p. 133- 144, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

FERREIRA, M. C. C. **Projeto pedagógico e a Educação Especial**. Minicurso no IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto par ao futuro? In: VEIGA, L. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Papirus, Campinas, 2003.

GARGHETTI, F. C. **Um estudo observacional sobre as interações de crianças/adolescentes com deficiência intelectual no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GIMENES, P. A. C. **Nas tramas da educação inclusiva: Considerações sobre as Políticas Públicas Educacionais para a Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2012.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 2007.

JUNGES, Maria Dania. **O município e a saga dos pioneiros**. Copyright. Luís Eduardo Magalhães, Bahia, 2004.

GOMES, A. E.G. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)**. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Fortaleza, 2012.

LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation: Definitions, Classification and Systems of Supports**. 10th Edition, AAMR, 2002. Disponível em: <https://my.apa.org/apa/idm/login.seam?ERIGHTS_TARGET=http%3A%2F%2Fpsycnet%2Eapa%2Eorg%2F%3FloadState%3D1>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LUDKE, M. A. M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KOERNER, A. O papel dos direitos humanos na política democrática: uma análise preliminar. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 53, p. 143-157, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n53/18083.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIA, A. C. B. Avaliação psicológica: uma reflexão sobre laudos. **Mimesis**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 119-126, 1997. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v18_n1_1997_art_10.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

MANTOAN, M. T. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 46, Campinas, set. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. Inclusão escolar educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-85.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCARDINI, S. F. **Trabalho docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no Atendimento Educacional Especializado: Análise do processo inclusivo**.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Julho de Mesquita. Araraquara, 2011.

OLIVEIRA, U. T. **A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais: Deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, 1999. Disponível em: <[http://www.file:///C:/Users/madal/Downloads/1042-5013-1-PB%20\(1\).pdf](http://www.file:///C:/Users/madal/Downloads/1042-5013-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

ONU. **Resolução n. 2.542. Declaração dos direitos da Pessoa com deficiência.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas de 09 de dezembro de 1975. United Nations Secretariat. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=306>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ONU. **Resolução 37/52. Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**, de 3 de dezembro de 1982. Consta no documento A/37/51, Documentos Oficiais da Assembleia Geral, trigésimo sétimo período de sessões, Suplemento n. 51. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-deficientes.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ORTEGA, A. S. **O novo conceito de pessoa com deficiência, sua abrangência e reflexos na legislação brasileira.** Dissertação (Mestrado em Direito) – Instituição Toledo de Ensino, Bauru, São Paulo, 2012.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.file:///C:/Users/madal/OneDrive/Documentos/tese%20marcia%20Pletsch%20orientação%20de%20rosana%20Glat.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. NASSER, Ana Cristina. 3. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 215-253.

RODRIGUES, D.; MAGALHÃES, M.B. (Org.). **Aprender juntos para aprender melhor.** Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Cruz Quebrada: FCT Universidade de Lisboa. Fundação para Ciência e Tecnologia, 2007.

SANTOS, R. P. dos. **Educação Inclusiva.** São Paulo: Editora, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/21.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. Texto atualizado em 2009. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=1855>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STELMACHUK, A. C. L. **Atuação de profissionais da educação na Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Fortaleza, 2011.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 133141, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7873.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SILVA, O. M. A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987. In: CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: A Realidade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina**. Brasília DF: MEC/Secretaria dos Desportos, 1991.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)**. Madrid: Visos, 1997.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A

Roteiro de entrevistas com professores da Educação Básica

Bloco 1 - Caracterização dos Participantes

- 1- Identificação: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Sexo Masculino Feminino
- 4- Formação: Magistério Pedagogia Licenciatura em _____ Especialização Outra indicar qual _____
- 5- Tempo de trabalho no magistério: 01 a 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos mais de 15 anos.
- 6- Vínculo Empregatício: Concursado Contratado outro. Qual _____
- 7- Carga horária de trabalho: 20 horas 40 horas mais de 40 horas.
- 8- Trabalha em mais de uma escola: sim não
- 9- Trabalha com qual público de alunos: Sala com turma regular Sala de Atendimento Educacional Especializado Escola Especial
- 10- Tempo de trabalho no município: 01 a 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos mais de 15 anos.
- 11- Tempo de trabalho na escola: 01 a 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos mais de 15 anos
- 12- Tempo de trabalho com aluno com deficiência: 01 a 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos mais de 15 anos

Bloco 2- Percepção dos professores sobre a atuação na Educação Especial

1- Qual a sua concepção de Educação Inclusiva?

2- Por que escolheu trabalhar com aluno com Deficiência Intelectual?

- Porque tem afinidade com este público de alunos.
- Porque considera um trabalho gratificante.
- Porque foi a opção de trabalho que lhe foi oferecida.
- Outro. Comente.

3- Possuía experiência previa para atuar com esses alunos?

() Sim () Não

4 – Possui alguma formação específica sobre educação especial?

() Sim () Não

Em caso positivo, indique qual ou quais:

() Realização de Curso de Especialização

Nome do Curso _____

() Participação em Cursos isolados.

() Participação em programas de capacitação.

() Participação em eventos.

() Outro. Qual _____

5 – Qual a sua opinião sobre a atual legislação de educação especial?

6- Existe apoio ao profissional para quem trabalha com alunos com deficiência intelectual?

() Sim () Não

Em caso positivo, explique como é o apoio.

7- Considera que existe interação entre os professores que trabalham com os alunos na sala regular e o professor da sala de recursos?

() Sim () Não

Justifique a sua resposta:

8- Existe um professor de apoio/professor acompanhante em sala?

() sim () não

9- Quantos alunos há em sua sala de aula no total da turma _____ e quantos destes possuem alguma deficiência _____.

10- Se é professor de turma de AEE (atendimento educacional especializado), quantos alunos atende? _____

11- Quais as deficiências que mais atende? _____

12- Descreva a rotina na sala de aula e/ou sala de AEE.

13- Descreva como é a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual?

14- Descreva como ocorre o relacionamento e a convivência na sala de aula.

15- Quais as principais dificuldades que encontra ao trabalhar com alunos portadores de deficiência intelectual?

ANEXO B

Roteiro de entrevistas com Gestores de Escola da Educação Básica
--

Bloco 1- Caracterização dos Participantes

- 1- Identificação: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Sexo () Masculino () Feminino
- 4- Formação: () Magistério () Pedagogia () Licenciatura () Especialização () Outra
indicar qual _____
- 5- Tempo de trabalho no magistério: () 01 a 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos ()
) mais de 15 anos.
- 6- Vínculo Empregatício: () Concursado () Contratado () outro. Qual

- 7- Carga horária de trabalho: () 20 horas () 40 horas () mais de 40 horas
- 8- Trabalha em mais de uma escola: () sim () não
- 9- Tempo de trabalho no município: () 01 a 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos ()
) mais de 15 anos.
- 10- Tempo de trabalho na escola () 01 a 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos ()
mais de 15 anos.
- 11- Sua função atual na Escola () diretor(a) () vice-diretor(a) () coordenador
pedagógico.

Bloco 2- Percepção dos gestores de escola de Educação Básica sobre a atuação na Educação Especial

- 1- Qual a sua concepção de Educação Inclusiva?

- 2- Qual sua opinião sobre a atual legislação sobre Educação Especial?

- 3- Qual o total de alunos e turmas na modalidade de ensino na escola em que atua?

- 4- A escola possui salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e alunos com
deficiência incluídos em turmas regulares? () Sim () Não

5- Como acontece a matrícula inicial destes alunos na escola:

Encaminhados de outra escola.

Encaminhamentos da SME (Secretaria Municipal de Educação).

Encaminhados por outros profissionais, tais como psicólogo, assistente social, psicopedagogos, etc.

Procura pelo pais.

Outras razões da procura pela escola. Descreva:

6- Tem percebido aumento na procura por matrículas destes alunos?

Sim Não

7- Identifique entre os alunos com deficiência matriculados na escola:

a) _____ Quantos estão apenas em turmas regulares.

b) _____ Em turmas regulares e salas de recursos.

c) _____ Na escola regular e em escola especial.

8- Quando procuram a escola, estes alunos possuem diagnóstico médico atestando a deficiência? A maioria deles Apenas alguns Não possuem

9- Quando não possuem diagnóstico, existe na escola profissionais para realizar diagnóstico?

Sim Não Para alguns casos

10- Quando não possuem diagnóstico e/ou a escola não possui profissionais para realizar, o aluno é encaminhado a profissionais especializados?

Sim Não Às vezes

11- O professor que trabalha com o alunos, toma conhecimento do diagnóstico atestando sua deficiência?

Sempre Às vezes Não

12- Como é organizado o trabalho na sala de AEE horários, dias da semana, tempo de atendimento a cada aluno. Descreva:

13- A escola tem capacidade para atender à demanda de alunos? A estrutura física, material e humana é satisfatória. Descreva:

14- Quais os critérios utilizados para a seleção/escolha do profissional que para trabalhar com alunos com deficiência? Descreva:

15- A direção orienta/direciona o trabalho de coordenação aos professores das classes de AEE e regulares com alunos incluídos possibilitando um momento de coordenação conjunta a ambos? Descreva:

16- Há orientação aos professores quanto aos conteúdos e o acesso ao conhecimento de forma diferenciada de acordo com as necessidades de cada deficiência? Comente:

17- Há atividades voltadas à vida diária? Descreva:

18- Há orientação aos professores quanto à avaliação de seus alunos com deficiência? Descreva:

19- A escola conta com o apoio das famílias de alunos com deficiências?

20- Elas comparecem à escola?

21- E a escola, busca contato constante com elas?

22- Qual a expectativa delas quanto à aprendizagem de seus filhos? Descreva:

23- Quais as principais dificuldades que encontra ao trabalhar com alunos com deficiências?
Descreva:
