

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO ACADÊMICO EM
EDUCAÇÃO

Suzana Maria Webber Xavier

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UM COMPROMISSO PRESENTE DESDE A
EDUCAÇÃO INFANTIL

Lages 2015

Suzana Maria Webber Xavier

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM COMPROMISSO PRESENTE DESDE A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Acadêmico em Educação como requisito para a obtenção ao título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 1 - Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lurdes Caron

Lages 2015

Ficha Catalográfica

X3a	<p>Xavier, Suzana Maria Webber. Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a educação infantil / Suzana Maria Webber Xavier — Lages (SC), 2015. 83f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientadora: Lurdes Caron.</p> <p>1. Professores - formação. 2. Educação de crianças. 3. Incapacidade intelectual. 4. Deficientes - educação. I. Caron, Lurdes. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.78</p>
-----	---

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

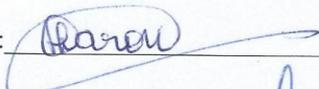


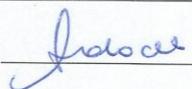
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

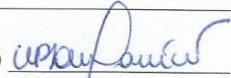
**“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM COMPROMISSO PRESENTE DESDE A EDUCAÇÃO
INFANTIL”**

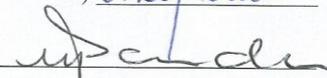
Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27/04/2015.

Profª. Dra. Lurdes Caron (Orientadora): 

Profª. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade (Coorientadora): 

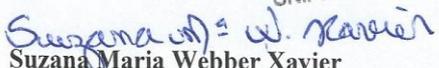
Profª. Dra. Wanderléa Pereira Damásio Maurício: (Examinadora Externa – USJ) 

Profª. Dra. Marina Patrício de Arruda (Examinador PPGE/UNIPLAC) 

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC-Suplente) _____


Profª. Dra. Marina Patrício de Arruda
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

MARINA PATRÍCIO DE ARRUDA
Coordenadora PPGE
Mestrado em Educação
UNIPLAC


Suzana Maria Webber Xavier
Lages, Santa Catarina, março de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre me deu forças para mudar as coisas que podem ser mudadas e bom senso para perceber a diferença, mas que também, me deu sabedoria e coragem para não desistir daquilo que pensamos estar certo.

Aos meus pais (*in memoriam*), dedico esta vitória porque foram meu exemplo de vida. A minha filha Paula e família pelo apoio, minha eterna gratidão.

À Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez que participou na banca de qualificação. Suas contribuições foram oportunas.

À Prof.^a Prof.^a Dr.^a Wanderléa Pereira Damásio Maurício que prontamente atendeu nosso convite para fazer parte da Banca de defesa.

Aos professores da Banca Prof.^a Dr.^a Izabel Cristina Feijó de Andrade, a Prof.^a Dr.^a Marina Patrício de Arruda e o Prof. Dr. Geraldo Antônio Rosa pela compreensão e carinhosa atenção.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação, obrigada pelos ensinamentos e pelo companheirismo nesses dois anos.

Agradecimentos especiais à orientadora, Prof.^a Dr.^a Lurdes Caron pela dedicação, persistência e acolhida. A ela o meu carinho e respeito.

A minhas amigas especiais, Andréia, Elza, Débora, e Sandra, que durante estes dois anos foram companheiras, de estudo, conversas e festas, o meu agradecimento e carinho.

A todas as pessoas que acreditam na educação, para todos os colegas de mestrado 2014, e amigos queridos, cada um com seus saberes, tem um pouquinho destas páginas.

RESUMO

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação escolar é um direito garantido pela legislação. Por meio de sua prática pedagógica em relação às diferenças individuais, a escola é um local democrático, tanto em termos de acesso quanto de permanência. Assim, a pesquisa parte da pergunta: Como as práticas dos professores em salas de Atendimento Educacional Especializado e dos professores da sala regular de ensino contribuem na aprendizagem das crianças com deficiência intelectual na educação infantil do município de Lages – SC? O estudo objetivou verificar a formação e a prática docente em sala de Atendimento Educacional Especializado e sala regular de ensino com alunos da educação infantil que apresentam deficiência intelectual, no Município de Lages - SC. Tem como objetivos específicos: Refletir a partir de diferentes olhares, as descobertas e os caminhos históricos da deficiência intelectual na educação infantil; Conhecer a prática pedagógica de professores das salas de recursos multifuncionais e das, de ensino regular com o uso da tecnologia assistiva; Identificar a formação de professores para atuação no processo inclusivo de crianças da educação infantil com deficiência intelectual. A pesquisa é de abordagem qualitativa. É um estudo exploratório. Para a coleta de dados, utilizamos questionário escrito com questões abertas e fechadas. Para a análise de conteúdos trabalhamos com a técnica de análise discursiva textual de Moraes e Galiazzi (2011) em que emergiram as categorias aqui abordadas: Formação de professores para o processo de Inclusão: um diálogo possível entre professores da sala do Ensino Regular e os do AEE; Processo de Inclusão na Educação Infantil: um compromisso de todos em busca da autonomia; Atuação dos professores do AEE e planejamento compartilhado. O contato com as categorias de análise a luz da teoria estudada podemos considerar que o Atendimento Educacional Especializado para o atendimento das crianças com deficiências intelectuais é uma estratégia extremamente significativa para todos.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

The inclusion of children with special educational needs in school education is a right guaranteed by law. Through their practice in relation to individual differences, the school is a democratic place, both in terms of access as of stay. Thus, the research part of the question: How the practices of teachers in specialist Educational Service rooms and regular education teachers of the room contribute to the learning of children with intellectual disabilities in early childhood education in the city of Lages - SC? The study aimed to verify the training and teaching practice in Educational Service Specializing room and regular education classroom as students from kindergarten who have intellectual disabilities in the city of Lages - SC. Its specific objectives are: To reflect from different perspectives, discoveries and historical paths of intellectual disabilities in early childhood education; Knowing the pedagogical practice of teachers of multifunction rooms and a regular teaching with the use of assistive technology; Identify the training of teachers for performance in the inclusive process of children from preschool with intellectual disabilities. The research is a qualitative approach. It is an exploratory study. To collect the data, we use the written questionnaire with open and closed questions. For the content analysis work with the textual discourse analysis technique de Moraes and Galiazzi (2011) in which the following categories emerged addressed here: Teacher training for Inclusion process: a possible dialogue between the Regular Education room teachers and the ESA; Inclusion Process in Early Childhood Education: a commitment by all in search of autonomy; ESA teachers of acting and shared planning. Contact with the analysis categories the light of the studied theory we can consider that the Educational Specialized care for the care of children with intellectual disabilities is an extremely significant strategy for everyone.

Key -words: Teacher Education. Childhood Education. Educational Service Specialist . Intellectual Disabilities.

LISTAS DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AAIDD – American Association Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR - American Association Mental Retardation
AIPD – Ano Internacional de Pessoas Deficientes.
APAE – Associação de Pais e Amigos dos excepcionais.
APAS – Associação de Pais e Amigos dos Surdos.
ASCR – Associação Santa Catarina de Reabilitação.
APC - Benefício de Prestação Continuada.
AAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa.
BPC - Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.
CAT - Comitê de Ajudas Técnicas.
CEE – Conselho Estadual de Educação.
CEIM – Centro de Educação do Município de Lages.
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade
CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social.
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.
CMS – Conselho Municipal de Saúde.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
CNE/CP — Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno.
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa
FACVEST - Faculdades Integradas Unifacvest
PD - Pessoa de Deficiência.
DI - Deficiência Intelectual.
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
EI - Educação Infantil.
ECEE – Fundação Catarinense de Educação Especial.
FENAPAES – Federação Nacional das APAES.
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor.
IS - Incapacidade e Saúde.

IBC - Instituto Benjamin Constante.
INES – Instituto Nacional de Surdos.
MEC – Ministério da Educação.
OMS - Organização Mundial da Saúde.
ONU – Organização das Nações Unidas.
OAPS – Programa de Atenção Psicossocial.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEI – Política Nacional da Educação Infantil.
PSAEE – Professor da Sala de Atendimento Educacional Especializado
PSRE – Professor da Sala Regular de Ensino
SC – Santa Catarina
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SED - Secretaria Estadual da Educação.
SENEB – Secretaria Nacional da Educação Básica.
SESP – Secretaria da Educação Especial.
SRMs - Salas de Recursos Multifuncionais
SURESP – Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial.
SUS – Sistema Único de Saúde.
TA – Tecnologia Assistiva.
TFD – Tratamento Fora de Domicílio.
TGD—Transtorno Global de Desenvolvimento.
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNIASSSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

CAPITULO I	10
PRIMEIRAS REFLEXÕES DO CAMINHO TRILHADO	10
CAPÍTULO II	15
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM CAMINHO DE DESCOBERTAS	15
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRIMEIRAS DESCOBERTAS DO CAMINHO	21
2.2 CONCEITUANDO E CARACTERIZANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OUTROS OLHARES PELO CAMINHO	25
2.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CAMINHOS HISTÓRICOS	29
CAPÍTULO III	33
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	33
3.1. O PROFESSOR COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
3.2 O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	37
CAPÍTULO IV	48
METODOLOGIA: O MAIOR DESAFIO DO CAMINHO	48
4.1 CENÁRIO DA PESQUISA	49
CAPÍTULO V	52
ANÁLISE DOS ACHADOS	52
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE PROFESSORES DA SALA DO ENSINO REGULAR E OS DO AEE.....	52
5.2 PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COMPROMISSO DE TODOS EM BUSCA DA AUTONOMIA	55
5.3 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE E PLANEJAMENTO COMPARTILHADO....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71
APENDICE	79

CAPITULO I

PRIMEIRAS REFLEXÕES DO CAMINHO TRILHADO

Todo o ser humano tem direito a inclusão na escola e na sociedade. Essa inclusão se fundamenta na perspectiva de se reconhecer e valorizar a diversidade cultural das pessoas independente de sua condição individual, comportamental e social. A legislação brasileira garante a todas as crianças o acesso à escola e as mesmas oportunidades, para todas as crianças independente da raça, cultura, gênero e classe social.

A inclusão social e educacional está garantida a todo o cidadão, na Declaração dos Direitos Humanos (1942) e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nesse sentido, propomos a relevância de se resgatar dentro dos direitos humanos os aspectos sociais, destacando a educação, a saúde, o trabalho, a cultura, o esporte e o lazer como eixos que estão garantidos nos discursos institucionais para todos os cidadãos. Todo o ser humano tem a possibilidade de se educar em diversos contextos, seja, entre outros, na família, na escola, no meio ambiente, espaços estes, que se constituem como referência para o desenvolvimento de valores de respeito, de ética, de honestidade, integridade e outros que fazem parte da sua formação integral.

Dos diversos contextos citados acima, temos: a escola que privilegia a convivência social e tem função primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos. Isso possibilita levar em consideração que na contemporaneidade a discussão relacionada à educação direciona nosso olhar para a educação especial como um espaço de atenção das políticas públicas e na formação e práticas de docentes para atendimento de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Este fato está trazendo para a educação básica mudanças significativas quanto à organização, à acessibilidade no espaço escolar, aos aspectos pedagógicos, à formação de professores, à permanência da criança na escola e ao atendimento da diversidade. Diante disso, posso dizer que estamos vivenciando um novo paradigma que se apresenta na educação básica.

A inclusão, na escola, de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, está tomando sempre mais amplitude em debates sociais e educacionais, o que exige formas de encaminhamentos, estudos e práticas pedagógicas inovadoras e pesquisas relacionadas à inclusão.

Estudar sobre a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no contexto da educação infantil se constituiu no meu desejo como pesquisadora desde o início de minha carreira de professora.

Ao longo da minha trajetória como professora, trabalhei durante 22 anos em escola do ensino fundamental do município de Lages. Desses, cinco anos dedicados ao ensino médio em escolas estaduais, como Admitida em Caráter Temporário, com as disciplinas de história e geografia no ensino fundamental. No sistema de Ensino Municipal trabalhei com crianças e adolescentes que apresentavam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2004 ingressei para o quadro do magistério efetivo por meio de concurso público, na função de professora de educação infantil do município de Lages (SC), atividade em que atuo até o presente momento. Juntamente com outros profissionais, na sala de aula tendo crianças com deficiência intelectual, encontrei dificuldades de como trabalhar com os mesmos.

Meu processo formativo compreendeu a graduação em Ciências Sociais em 1984. Sentindo necessidade de adquirir mais conhecimentos na área educacional, em 1998, ingressei no curso superior de Pedagogia com habilitação em educação infantil e séries iniciais, concluído em 2002. Em 2003, cursei Pós-Graduação *lato sensu* em Séries Iniciais e Educação Infantil, pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX) em Curitiba, encerrado com a monografia intitulada “Educação, uma Reflexão”.

No período entre 2011 e 2012, observei as práticas pedagógicas de docentes do Centro de Educação Infantil do Município de Lages CEIM, voltado para a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A atuação das professoras desse CEIM despertou meu interesse em conhecer detalhadamente a metodologia empregada e, principalmente, suas implicações no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

Em 2013 ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense. A busca pelo Mestrado em Educação nasceu motivada pelo interesse de aprofundamento da minha formação como pesquisadora. Escolhi como tema de estudo pesquisar sobre o Atendimento Educacional Especializado de crianças da Educação Infantil que apresentam deficiência intelectual.

Nesse sentido, foi necessário resgatar historicamente como essas duas modalidades de ensino da educação básica se constituíram e quais as interfaces na contemporaneidade que possibilitam um diálogo e uma prática inclusiva das crianças com deficiência intelectual na educação infantil.

No Brasil, a educação infantil durante séculos, esteve sob a responsabilidade da família. Na contemporaneidade, a criança já desde sua mais tenra idade, começa a frequentar creches e outros ambientes que, não o familiar, onde aprende a conviver com as diferenças com a socialização e outras percepções.

A partir de década de 90 é que no Brasil se enfatizou a discussão sobre a educação infantil de zero a seis anos de idade, recebeu mais apoio e incentivo nessa modalidade educacional. Nesse período os municípios, a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei n°. 9.394/96, asseguraram a responsabilidade de universalizar e ofertar a Educação Infantil para todas as crianças que neles residem.

Diante disso, a educação infantil se constituiu como um espaço para todas as crianças, sem nenhuma discriminação. Todas as crianças têm a oportunidade de expressarem na sua forma de comunicação, dentro de sua faixa etária, os seus diferentes saberes vivenciados e apreendidos no seu desenvolvimento físico e intelectual, que exigem sempre mais a formação de profissionais da educação para atender o público infantil.

O Plano Nacional de Educação atual, a partir da Lei n° 10.172/01, aprova e estabelece objetivos e metas para a educação das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que estão matriculadas no contexto da educação infantil. Entre essas metas destacamos o Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O documento "Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas", publicado em 2006, foi documento chave que servirá de base para as análises e que aponta para a necessidade de apoiar a educação infantil, a fim de garantir, condições de acessibilidade, de recursos materiais e técnicas apropriadas para responder as necessidades de cada criança.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 2006, p. 18).

Assim, emergiu para esta pesquisa o seguinte questionamento: como as práticas dos professores em salas de Atendimento Educacional Especializado e dos professores da sala

regular de ensino contribuem na aprendizagem de crianças da educação infantil com deficiência intelectual do município de Lages – SC?

O estudo objetivou verificar a formação e a prática docente em sala de Atendimento Educacional Especializado e sala regular de ensino com alunos da educação infantil que apresentam deficiência intelectual, no Município de Lages - SC. Tem como objetivos específicos: Refletir a partir de diferentes olhares, as descobertas e os caminhos históricos da deficiência intelectual na educação infantil; Conhecer a prática pedagógica de professores das salas de recursos multifuncionais e das, de ensino regular com o uso da tecnologia assistiva; Identificar a formação de professores para atuação no processo inclusivo de crianças da educação infantil com deficiência intelectual.

Para o quadro teórico, destacamos algumas resoluções e pareceres que envolvem a temática em questão, entre eles: a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 11/2004, aprovado em 10 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 6/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007 que busca uma definição do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo; o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009 que recomenda as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, finalmente a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Alguns autores compuseram a fundamentação teórica e entre eles destacamos Fonseca (2004); Jacobi (2003) Mantoan (2001, 2005, 2006, 2008), entre outros.

A pesquisa é direcionada para a abordagem qualitativa porque se trata de um estudo exploratório. Como instrumento para a coleta de dados, utilizei um questionário semi-aberto que foi aplicado com oito professores que atuam nas salas de aula regular e nas salas de recursos multifuncionais com AEE do Sistema Municipal de Educação de Lages. Para a análise e o tratamento dos dados, optei pela análise discursiva textual de Moraes e Galiazzi (2011).

Ao verificarmos os dados da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SME), constatei que em 2014, existiam dezesseis Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), com Salas de Recursos Multifuncionais. Para esse estudo, foram escolhidos aleatoriamente quatro CEIMs: dois da região central e dois de bairros diferentes.

A estrutura da dissertação foi composta por capítulos, no entanto, iniciei com “Primeiras reflexões do caminho trilhado” que representa a etapa de contextualização, problematização e enunciação da pesquisa dando destaque a minha trajetória profissional, aos objetivos propostos, à emergência do problema e metodologia.

Na sequência, o segundo capítulo apresenta “Reflexões teóricas sobre a deficiência intelectual na contemporaneidade”, que aborda o panorama histórico da deficiência intelectual na sociedade, conceitua e caracteriza a mesma.

O terceiro capítulo trata da “Formação de professores para a educação especial” e aborda a necessidade do profissional participar da educação permanente e continuada para atuação com crianças com Deficiência Intelectual e o papel desses nas salas de recursos multifuncionais.

O quarto capítulo destaca a metodologia da pesquisa enfatizando os fundamentos teórico-metodológicos e no quinto capítulo, contempla o tratamento e análise de dados. Finalizando, apresento as Considerações Finais em que se aborda uma síntese dos achados e descobertas das pesquisas e se aponta para outras possíveis pesquisas a partir do apresentado.

A relevância desta pesquisa está na premissa de que o AEE é espaço de formação continuada dos professores, desencadeando momentos de reflexões sobre as práticas instaladas e desenvolvidas no contexto da educação infantil. Além de ser um referencial teórico que contribuirá para possíveis mudanças nas práticas pedagógicas de docentes que favoreçam a educação inclusiva de crianças com deficiência intelectual. Outra relevância dessa pesquisa está em apresentar um referencial teórico e investigativo que aponte para a necessidade de, pensarmos no que estamos fazendo com a educação das crianças com deficiência Intelectual, pois todos nós somos sujeitos no ato de produzir saberes, de compreender e de transformar a realidade.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM CAMINHO DE DESCOBERTAS

Neste capítulo trabalhamos com reflexões teóricas sobre inclusão, mais especificamente sobre a deficiência intelectual e como esta é articulada na educação brasileira de modo a referenciar que o princípio básico de que todas as diferenças humanas são normais e que a escola inclusiva respeita tanto as diferenças quanto a dignidade humana. De acordo com Arruda e Portal (2012, p. 200),

(...) a educação é um fato eminentemente histórico, suas modificações vão aparecendo na proporção em que os modelos adotados se revelam inadequados para satisfazer as necessidades emergentes. [...]. Os modelos seguidos na educação se mostram impróprios, a mesma necessita de um repensar, buscando inovações e estratégias para atender as necessidades de seus alunos.

Essa mudança nas estratégias e inovações é ressaltada pelas autoras acima no sentido de repensarmos que as políticas educacionais deverão levar em consideração as diferenças individuais e contextuais de todas as pessoas. Nesse sentido, no contexto da Educação Especial, como modalidade de educação básica, as inovações mais atuais estão vinculadas ao Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem o propósito de dar condições e autonomia para o desenvolvimento pleno das crianças.

Isso porque o AEE exige uma mudança no olhar, no pensamento e nas atitudes dos professores para trabalharem com as possibilidades de desenvolvimento crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e, nesta pesquisa especificamente, de crianças com deficiência intelectual está vinculado ao meio em que vive e que oferece ao sujeito condições de segurança e autonomia.

Para a inclusão das crianças que apresentam deficiência intelectual, as escolas necessitam adequar suas estruturas físicas e pessoais para produzir uma prática pedagógica inovadora que leve em consideração o ritmo, os limites, e as potencialidades que cada criança incluída. Para Calado e Machado (2012, p. 9),

O Atendimento Educacional Especializado que não atende aos interesses do estudante em sua forma mais simples de compreensão - a aprendizagem - não tem sentido, pois assim, apenas produzirá perda de tempo e descrédito no

trabalho, numa situação que possivelmente se diferenciaria, ao produzir resultados que satisfizessem os anseios daqueles que acreditam na educação, mesmo considerando entre outros pontos, o ritmo, os limites, e as possibilidades que cada estudante apresenta em sua especificidade.

O AEE para crianças com deficiência intelectual está atrelado a discutir o tema formação de professores que nesse caso, é um agente importante no processo de ensino aprendizagem. Assim,

Defendemos a perspectiva de que o processo de formação do professor no AEE precisa considerar as diretrizes e pareceres legais e as possíveis possibilidades de intervenção pedagógica para proporcionar às crianças atendidas “a minimização ou superação das dificuldades de aprendizagem, bem como, o desenvolvimento de suas potencialidades, permitindo-lhes o total exercício da cidadania, princípio básico da educação inclusiva” (CALADO e MACHADO, 2012, p. 9).

A partir da década de 90, mais especificamente, é que a educação especial passou a ser reconhecida e trabalhada com políticas públicas e mais recentemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) em que apresenta seu princípio fundamental que é:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto pelo Decreto nº 6.571/2008, é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Este atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contra-turno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE 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 ou dos Municípios.

Dentro de um discurso de “educação para todos” percebemos que durante os últimos anos muitas mudanças teóricas e atitudinais permeiam a educação especial. Ao mesmo tempo em que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007), defende a luta pela legalidade da Inclusão Escolar:

[...] durante os últimos quinze ou vinte anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por motivo que for (SANTOS, 2000, p. 26).

Segundo Santos (2000) o princípio básico da escola inclusiva é de que toda criança tem direito à educação tendo a oportunidade de aprender, levando em conta a vasta diversidade de características e necessidades individuais. A escola é um dos espaços de promoção social à educação. A inclusão de criança com deficiência intelectual na escola torna-se uma possibilidade concreta de contribuir para a promoção da cidadania e para a promoção da dignidade humana. De acordo com Jacobi (2003, p. 199),

O desafio da construção de uma cidadania ativa configura-se como elemento determinante para a constituição e fortalecimento de sujeitos cidadãos, portadores de direitos e deveres e, que assumam a importância de novos espaços de participação.

A inclusão de crianças com deficiência intelectual é um novo paradigma de pensamento e de ação, que na contemporaneidade está se tornando cada vez mais possível tendo em vista que no sentido em que a diversidade está se tornando um paradigma aceitável na sociedade.

Na escola regular é possível que alunos e professores tenham dificuldade de compreender a dimensão da diversidade. A educação inclusiva pode colaborar com crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação para a aquisição de habilidades para o trabalho e mesmo para a vida em comunidade.

Para ter uma visão prática e inclusiva voltada para todos, faz-se necessário o engajamento dos envolvidos na educação. Num passado, não muito distante, e mesmo em dias atuais. A sociedade aprende a conviver e respeitar as diferenças e a escola, enquanto instituição formadora trabalha a questão, desenvolvendo desde cedo à consciência sobre as necessidades educacionais especiais.

Sob o aspecto físico e psicológico as pessoas são únicas, ou seja, cada ser humano é diferente entre si, mas quando as pessoas se deparam com deficiências mais visíveis, como mental, visual, etc, estas se distanciam, despertando sentimentos variados entre os ditos normais. [...] muitas pessoas têm a ideia errônea de que indivíduos com algum tipo de deficiência são incapazes e pouco produtivos, que necessitam de serviços assistenciais. Diante disso, a sociedade os coloca como incapazes e dependentes (FONSECA, 2004. p. 101-102).

A resposta a essa ideia pode ser encontrada na história das sociedades, principalmente nos aspectos relacionados à política. Ao refletir sobre a sociedade e seus sujeitos buscamos Buccio; Buccio (2008) quando afirma que:

Toda pessoa que por algum motivo, seja por etnia, classe social, idade, crença, deficiência ou aparência, precisa ser incluída e eles estão por toda parte, todos que não se encaixam no padrão social estabelecido são diferenciados. Não há limite para os rótulos: o pobre, o defeituoso, o louco, o ridículo, o velho, etc. À medida que determinamos indivíduos se afastam, em virtude de seus atributos, da grande maioria dos seres com os quais são comparados, eles passam a ser considerados como uma espécie de negação da ordem social (BUCCIO; BUCCIO, 2008, p. 29).

Nesse sentido, percebemos que os estereótipos, estigmas e preconceitos validados na sociedade determinam o acesso à escola e ao mundo do trabalho das pessoas com alguma deficiência. Para Jover (1999, p. 8), “Todos são integrantes da sociedade e, como tal, com direitos e deveres. O grande desafio é o respeito à individualidade e diferenças. A escola ainda é excludente”.

Santos (2000, p. 7) comenta que,

(...) as instituições educacionais precisam ser lugares onde se aprende, mediante a prática cotidiana, ao analisar como e por que as discriminações surgem e que significados podem ter as diferenças coletivas e individuais.

O caminho relacionado à educação inclusiva é lento e trabalhoso. Por isso, podemos considerar que a inclusão é complexa e abrangente, buscam-se mudanças e participações da criança, do professor e da escola como um todo. A escola inclusiva pede um processo educacional aberto, de acolhida das identidades e dos conhecimentos.

Não é suficiente que uma criança com deficiência intelectual possa frequentar a escola regular, para que se encaminhe e se realize um processo de inclusão. A inclusão é o compromisso do professor de produzir cultura, de compreender capacidades expressivas que não tinham sido previstas e elaborar planos de trabalho passíveis de avaliação, centrados na especificidade de cada um.

Nesse sentido, a construção de uma sociedade inclusiva exige mudanças de ideias e de práticas construídas ao longo do tempo. A inclusão por si só não é uma tarefa fácil, tanto por parte da criança a ser incluída, bem como do professor que irá recebê-la. A tentativa, no entanto é válida principalmente, quando o professor compreende, reflete e se coloca na posição do outro. A educação inclusiva é, entretanto um compromisso do professor para enfrentar na escola brasileira, pois o mesmo não se sente preparado para trabalhar com a inclusão (MANTOAN, 2006). Sendo assim, esse profissional precisa ser preparado para trabalhar com a diversidade, participante de uma educação permanente e continuada.

Para Arruda, Portal (2012), os professores da educação regular se fazem especializados em aprendizagem ao dominar o “especial” necessário para que o comum da aprendizagem aconteça para todos na rotina complexa da escola. Sobre a formação do professor, as autoras destacam que,

A formação do professor fundamentada em experiências vivenciadas no cotidiano da docência interfere diretamente na prática pedagógica. Para que ocorra uma verdadeira transformação da prática do professor é preciso buscar novas e diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e investir nas estruturas que afetam a dinâmica da sala de aula (ARRUDA e PORTAL, 2012, p. 203).

Diante das necessidades apontadas pelas autoras, a inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola representa a renovação da mesma nos aspectos estruturais e na prática pedagógica, pois “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2002, p. 39).

Assim, é possível reconhecer que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino muito rígido ou clássico, atentando contra a experiência já consolidada, os reconhecimentos e os esforços feitos para adquiri-los. Nesse momento se instalam as possíveis resistências e impedimentos da inclusão. É preciso então, reinventar a aventura da Educação Permanente e Continuada que enfatize o processo de inclusão, conforme apresentado por Arruda (et al., 2008, p. 521)

(...) Educação Permanente é um tipo de aprendizagem orgânica, que comporta correções, modificações, adaptações dinâmicas, sendo esta a base do processo de auto-renovação capaz de produzir mudanças profundas nos seres vivos. Na reforma do pensamento, a estratégia vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza (...); (...) O espaço da educação permanente passou a ser considerado como estratégia de renovação da prática por meio da reflexão e da relação de troca entre os professores (...), e a educação continuada como programa, espaço para a retomada de conteúdos, conceitos importantes para a retroalimentação da prática profissional.

Nessa busca pela educação permanente e continuada temos ricas possibilidades de valorização profissional e de mudanças de pensamento e de atitudes diante da inclusão, como expressado por Mantoan (2001),

[...] o mistério do aprender e a aventura do conhecimento é que valorizam a profissão de ensinar, pois nos fazem humildes em relação ao que não sabemos do novo, a criança que nos chega à escola, em cada turma, que possui alguma

deficiência, com dificuldades, o aluno inteligente, o menino de rua, o aluno do supletivo e, ao mesmo tempo, são os alunos que nos fazem profissionais apaixonados, inquietos que precisam decifrar esses misteriosos seres, que nos provocam encontro com outro desconhecido, que nos colocam em perigo e que mostram os nossos limites, mas que nos fazem ir além de nós mesmos. A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer (MANTOAN, 2001, p. 27).

Para Mantoan (2001), o professor que é apaixonado pelo processo educacional, encontra ao trabalhar com alunos com deficiência intelectual, uma realidade que exige mudanças na sua prática pedagógica, visando assim, estar em contínua formação procurando prover a todos os alunos uma adequada estimulação de suas potencialidades.

A inclusão de crianças com deficiência intelectual é uma possibilidade que se abre para o avanço da educação escolar e para o benefício de crianças com e sem deficiência intelectual. A inclusão escolar envolve mudança de olhar, de pensar e de agir, face ao outro. Na sequência apresenta-se a visão histórica sobre a deficiência intelectual.

Esse termo foi explicitado na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual em 2004, afirmando que as pessoas com deficiência intelectual assim, como todos os seres humanos têm o direito e liberdade.

As pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

Indo além das características expostas, as pessoas com deficiência intelectual devem participar de políticas públicas voltadas para ações afirmativas, apoio e equiparações de oportunidades como expressa a Declaração de Montreal.

Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. O direito a igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requerem também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

A partir de uma ênfase maior sobre as condições necessárias para que as pessoas com deficiência intelectual tenha voz e vez é determinado na Declaração de Montreal o seguinte:

As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas possam ter dificuldades de fazer escolhas, formular decisões e comunicar suas preferências, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar seu desenvolvimento pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas comunidades. (...) as pessoas com deficiências intelectuais devem ser apoiadas para que tomem suas decisões, as comuniquem e estas sejam respeitadas (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

Assim, temos o compromisso com uma urgente reforma de pensamento que implica, segundo (MORIN, 2003) mudar nossas atitudes diante de pessoas que tem direito a ter voz e vez e ter consciência de que sob nenhuma condição ou circunstância essas pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRIMEIRAS DESCOBERTAS DO CAMINHO

Consideramos ser de fundamental importância fazer um breve histórico sobre a deficiência intelectual e como a sociedade interage. A história da educação esteve, por muito tempo, condicionada ao acesso restrito de um determinado grupo de pessoas. A partir de novas perspectivas em relação à consideração dos direitos das pessoas e à valorização da cidadania, a educação passou por mudanças que refletem progresso na sociedade.

A educação especial no início do século XX recebeu ampla contribuição de médicos, psicólogos e educadores europeus, dentre os quais se destacam Maria Montessori (1937) e Alice Descoedres (1937). Ambas contribuíram com a educação ofertada a crianças com deficiência intelectual e apontam que para trabalhar com elas, o professor é guiado por parâmetros psicológicos, observando o desenvolvimento natural do aluno e o aprendizado centrado no mesmo (LANCILLOTTI, 2012).

Entre os séculos XIX a XX, a maneira de caracterizar a educação de crianças com deficiência intelectual, ganhou um enfoque psicopedagógico. Montessori (1937) tomou conhecimento do método educacional desenvolvido por Édouard Séguin (1937), com resultados positivos, na atuação pedagógica no atendimento de crianças com deficiência intelectual. Lancillotti (2012) diz que Montessori procurou articular a pedagogia com a medicina, estabelecendo uma terapia pelo movimento e passou a fazer palestras para professores sobre a

educação de crianças com deficiência buscando sempre a inclusão dos mesmos no meio escolar. Da iniciativa de Montessori surgiram passos significativos para mudanças em relação à inclusão de crianças no espaço escolar.

Sobre o início da educação especial no Brasil, Mazzotta (2005) destaca com muita clareza toda a emersão da educação especial de influência de movimentos iniciados na Europa e Estados Unidos. No Brasil os primeiros atendimentos aos deficientes iniciaram no século XIX, com iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional especializado.

(...) O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, por meio do Decreto Imperial nº. 1428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA 2005, p. 27-28).

Mazzotta (2005, p. 30), também alerta para o fato de que a nesse período era prestado serviço de assistência às pessoas com deficiência. Autores como Januzzi (1985), Ribeiro e Baumel (2003) pouco se tinha nesse período de assistência pedagógica educacional em relação ao deficiente intelectual.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência foi intensificado concretamente no período entre 1957 a 1993. Como o Decreto nº. 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960, foi instituída, junto ao Gabinete e do Ministro da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME com o propósito de estabelecer no Brasil o direito do cidadão com deficiência, à reabilitação, à educação e ao treinamento que fosse necessário, sem distinção de sexo ou idade.

Após esse período então o Ministério de Educação aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/06) que garante a possibilidade de adaptar os deficientes no ensino regular. “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” (BRASIL, 1996, p. 28).

A implantação de políticas públicas voltadas para a Inclusão, com a Declaração de Salamanca de 1994, tem avançado em pesquisas e pareceres que asseguram a educação um direito para todos, no ensino regular. Assim, nota-se,

com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e reconhecendo, como prova desse envolvimento, a participação ativa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

A Declaração de Salamanca enfatiza algumas necessidades:

Acreditamos e proclamamos que: - Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, - Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, - Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam a eficiência, numa ótima relação custo-benefício de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Ribeiro e Baumel (2003, p. 47) afirmam que as pessoas com deficiência necessitam de uma pedagogia que beneficie todas as crianças.

Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. [...] As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. Existe imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social.

Desse período em diante seguem diversos pareceres que fundamentam a educação inclusiva no país, entre eles destacamos, como o abordado por Carvalho (2008) identifica que, no período compreendido entre os anos de 2006 a 2009 foram identificadas modificações no atendimento às pessoas com deficiência intelectual nas escolas brasileiras. A Política Nacional na Educação Especial de 2008 organizou e estabeleceu a concepção sobre a inclusão no mundo, enfatizando que ela parte dos direitos humanos.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 5).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica também estabelece que “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, 2001).

Outros documentos em destaque são: o Parecer CNE/CEB nº 11/2004, aprovado em 10 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 6/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007 que busca uma definição do Atendimento Educacional Especializado para as crianças com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo; o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009 que recomenda as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, finalmente a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Nessa mescla de pareceres e resoluções temos uma concepção de educação que se impõe para a sociedade e que prevê que o espaço escolar seja capaz de abrigar todos as crianças, independentemente de sua religião, etnia, cultura ou necessidade educacional especial.

Esse paradigma se coloca como compromisso a possibilidade de ultrapassar o modelo excludente, na direção da inovação da prática pedagógica, possibilitando assim atender a diversidade, de proporcionar aos professores a formação permanente e continuada para ampliar as formas de comunicação e as maneiras de aprender e ensinar.

As adaptações curriculares sugeridas nos pareceres e documentos oficiais nos direcionam atualmente para a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Programa de Atendimento Educacional Especializado e em salas multifuncionais com o propósito de identificar as necessidades das crianças e elaborar o plano de atendimento individualizado.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade eliminando barreiras para a plena participação das crianças. Esse atendimento é complementar e/ou suplementar de apoio ao desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades que disponibiliza o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, pode oferecer tecnologia assistiva – TA ou adequações de materiais didáticos e pedagógicos, oportunizando a ampliação e suplementação curricular.

No entanto, cabe ressaltar que o AEE tem que estar articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

2.2 CONCEITUANDO E CARACTERIZANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OUTROS OLHARES PELO CAMINHO

O Estado assegura a oferta de um sistema educativo em todos os níveis de ensino, garantindo à criança com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento gratuito e de qualidade na comunidade, em igualdade de condições. A inclusão é, antes de tudo, a busca por educação de qualidade para todos, que enriquece os envolvidos no processo educativo: crianças, professores, escola, pais e sociedade.

Este estudo aborda a questão específica do Atendimento Educacional Especializado para a criança com deficiência intelectual na educação infantil, mas antes de abordar a questão da atuação do professor faz-se necessário apresentar algumas conceituações básicas, visando tornar a abordagem clara e compreensível. Assim, inicia-se com o conceito de deficiência,

Deficiência vem da palavra *deficientia* do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, não é completo. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. (OMS/ Organização Mundial de Saúde, 2007). A convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (MEC, 2007).

Diante dessa definição, temos o compromisso de reconhecer as potencialidades das crianças com deficiência intelectual como nos propõe Smith (2008, p. 38),

O reconhecimento das potencialidades, das dificuldades cognitivas e das habilidades adaptativas apresentadas pelo aluno com deficiência intelectual permite ao professor elaborar e desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às peculiaridades e limitações do referido aluno.

A criança em processo de inclusão, especialmente no AEE, ao ser orientada pelo professor tem condições de desenvolver sua autonomia à medida que as suas necessidades sejam respondidas, por meio de metodologias apropriadas para promover o sucesso de sua aprendizagem.

Em 1992, a American Association Mental Retardation (AAMR) definiu um modelo teórico multidimensional que explica a deficiência intelectual segundo as cinco dimensões: Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação, interações, papéis sociais; Saúde e Contextos que envolvem aspectos relacionados à pessoa e ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social.

Segundo Carvalho (2003), a importância dos sistemas de apoio propostos pela AAMR, auxilia na compreensão da deficiência intelectual, como identificação, intervenção, apoio e promoção de cuidados e atendimento aos direitos. A autora (2003) ressalta, entretanto, que os apoios são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico, além de acrescentar que,

Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência mental ao longo da vida. Segundo sua intensidade, os apoios podem ser classificados em: (a) intermitentes – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas. Aplicados particularmente em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa; (b) limitados – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização; (c) extensivos – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (por exemplo, diariamente, semanalmente). Recomendados para alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações de temporalidade. (d) pervasivos – são constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida. São generalizados, podendo envolver uma equipe com maior número de pessoas (CARVALHO, 2003, p. 152).

Por isso, as adaptações curriculares são necessárias e primordiais para que a criança com deficiência intelectual possa se beneficiar do ensino regular, porque elas são diagnosticadas

pelas habilidades adaptativas como afirma Smith (2008, p. 30), as crianças com deficiência intelectual são diagnosticadas em suas habilidades adaptativas. Uma vez identificada à deficiência a criança é conduzida a uma avaliação, visando à intervenção e a intensidade dos serviços de apoios necessários.

Nas especificidades agregadas à deficiência intelectual destacamos que Associação Americana de Retardo Mental (CARVALHO e MACIEL, 2003; FONTES, BRAUN, PLETSCHE e GLAT, 2007) definem cinco dimensões que merecem ganhar atenção primordial:

1. Habilidades Intelectuais: Capacidade em planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer pensamento abstrato, compreender ideias complexas, rapidez de Aprendizagem.
2. Comportamento adaptativo: Habilidades práticas – autonomia de vida diária, Sociais – responsabilidade, auto-estima, observância de regras e leis, relação Interpessoal e conceituais – aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação.
3. Participação na vida comunitária – interações sociais.
4. Condições da saúde física e mental.
5. Contextos – ambiente sociocultural e o funcionamento dos sujeitos nos ambientes Social imediato (micro), a comunidade, as organizações educacionais (meso) e os grupos populacionais distintos (macro).

Assim, podemos considerar que a Deficiência Intelectual agrega a condição de apresentar certas limitações no desempenho de tarefas, como comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Mas, o AEE tem o propósito de valorizar as potencialidades também presentes na criança com deficiência intelectual.

A partir das dimensões enfraquecidas na criança com deficiência intelectual, a AAMR desenvolveu um sistema de apoio (recursos e estratégias) com o propósito de elaborar diretrizes que favoreçam o “desenvolvimento”, a “autonomia”, a “integração” e a “inclusão escolar e social” das crianças com deficiência intelectual. Esses apoios podem ser de dois tipos: naturais e serviços. Conforme a interpretação de Fontes, Pletsch, Braun & Glat (*apud* PLETSCHE, 2007, p. 4);

(...) o primeiro se refere aos recursos e as estratégias usadas pelo próprio sujeito com deficiência e por sua família para o seu desenvolvimento, como por exemplo, o apoio dos pais para realizar atividades domésticas. O segundo, por sua vez, diria respeito às estratégias e recursos usados no desenvolvimento do sujeito com deficiência por profissionais da educação, saúde e assistência social.

Na década de 1980, acreditava-se que uma criança com deficiência intelectual não poderia ser alfabetizada. Por conta disso, nem se oferecia a criança a possibilidade de ter contato

com materiais de leitura e escrita. Na contemporaneidade, sabe-se que essa postura é totalmente equivocada (BAPTISTA, 2011).

Na maioria das vezes, a criança com deficiência intelectual tem dificuldades para acompanhar o programa normal das escolas e necessita de adequações curriculares específicas para superar tal dificuldade. Ao participar do programa de AEE ou outro atendimento específico seu rendimento melhora o que lhe possibilita mais independência.

Por meio de modificações de documentos (Declaração de Salamanca) e nomes de associações influentes American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), percebemos que hoje o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência e, no caso da deficiência cognitiva, o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”.

O que podemos concluir desse panorama é que todos os termos tornam-se problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à anormalidade nas práticas sociais discursivas (PAN, 2008, p. 27).

Caso alguém fique paralisado pela dúvida sobre como nomear o “outro”, podemos dizer que já se têm um bom começo, pois o melhor mesmo é que o chamemos pelo seu nome (PAN, 2008, p. 31).

Conforme Pan (2008) é notável, contudo, a evolução do conceito de D.I., constatada, especialmente, pela consideração dos modelos da AAIDD e da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - IS), o que permite conceber a pessoa com esse diagnóstico como alguém que apresenta uma forma particular e dinâmica de pensamento, com possibilidades sempre abertas para seu desenvolvimento.

Para Honora e Frizanco (2008, p. 103), “(...) a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que contribuem para as funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

Seu diagnóstico necessita do envolvimento de biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais.

O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção (CARVALHO, 2008, p. 40).

As causas da D.I. são desconhecidas em 30 a 50% dos casos. Essas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas. As mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neuro cutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, malformações cerebrais e desnutrição proteica.

Pensando na superação das limitações impostas pela sociedade ou decorrentes do comprometimento intelectual, vamos avançando nos debates, pesquisas e determinações legais para garantir que as crianças com deficiência intelectual se beneficiem dos programas de AEE e da participação efetiva no ensino regular.

2.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CAMINHOS HISTÓRICOS

Muitas vezes é difícil distinguir a criança com deficiência intelectual de outras crianças com problemas de aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escola. O que separa umas das outras é o fato de que a criança com deficiência intelectual não deixa de realizar e consolidar aprendizagens, mesmo quando ainda não possui as competências adequadas para integrá-las harmoniosamente no conjunto dos seus conhecimentos. É possível que as suas limitações não sejam muito visíveis nos primeiros anos da infância, evoluindo na vida adulta, para um ser com ações independentes e responsáveis.

Uma criança com deficiência intelectual pode obter resultados escolares muito interessantes. Mas nem sempre a adequação do currículo funcional ou individual às necessidades da criança será satisfatório, por vezes, exigirá meios adicionais distintos das demais crianças (GLAT, 2010). É nesse momento que o AEE surge como possibilidade de intervenção complementar.

O debate a respeito da inclusão da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil requer uma abordagem histórica já elencada durante os tópicos anteriores discutidos sobre a educação especial e a superação das políticas de atendimento na educação infantil assistencialista que marcaram a trajetória das crianças da educação infantil.

No Brasil as creches surgem na segunda metade do século XIX, com o propósito de oferecer as mães trabalhadoras um espaço onde às crianças poderiam ficar trazendo uma resposta às questões como o abandono, a desnutrição e mortalidade infantil muito presentes no período industrial. Nesse sentido a educação infantil estava articulada ao campo da filantropia, das iniciativas de merecimento patronal, geralmente mantidas por obras sociais patrocinadas pela elite ou igreja.

Assim, como a educação especial evoluiu em termos conceituais garantindo direitos às crianças com deficiência, a educação infantil também mudou sua gênese, quando propõe transformações em conceitos e políticas públicas específicas dessa área. Dos anos 40 aos 70, percebemos várias iniciativas com patrocínio da assistência privada ou pública ou motivadas por movimentos sociais organizados por mulheres, obedecendo a várias prerrogativas, apresentadas por Sousa (2012):

Demanda social crescente pela escolarização de crianças com menos de sete anos; Aumento da inserção de mulheres e jovens no mercado de trabalho, onde muitas mulheres se apresentam como chefes de família e possuem filhos pequenos; A população brasileira torna-se em sua maioria urbana, as ruas se afiguram como um lugar de perigo, exigindo a criação de ambientes institucionais para a permanência de crianças; Demanda de creches como um direito as mulheres trabalhadoras e direito das crianças a educação; Influência de propostas para políticas sociais de organizações intergovernamentais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a OMS (Organização Mundial da Saúde).

A partir dessas várias prerrogativas, percebemos uma crescente necessidade de se ampliar a legislação na área da educação infantil que garantisse os direitos próprios dessa fase da vida.

Na Constituição Federal/88 temos um avanço significativo, pois reconhece o direito da criança menor de sete anos a educação e compete como dever do Estado à garantia de “atendimento em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208). Isso resultou em políticas públicas para a “[...] educação infantil, como um campo que tem avançado muito nos últimos anos, do ponto de vista conceitual, político e das práticas” (DRAGO, 2011).

Com a LDB nº 9394/96, surge a proposta da educação básica se desvincular das perspectivas educativas de compensação das carências advindas das classes menos favorecidas da sociedade. “Em outras palavras, tornou-se contexto privilegiado de interação dos pares e com adultos, cuja função social é oferecer cuidado e educação indissociáveis” (FRELLER; FERRARI; SEKKEL, 2008, p. 41).

Para Sousa (2012, p. 6)

Ao acompanharmos a trajetória da educação infantil e da educação especial é possível verificar pontos semelhantes. A educação infantil foi fortemente marcada pelo cunho assistencialista e filantrópico da mesma maneira a educação especial onde o poder público transferiu às instituições filantrópicas a responsabilidade pelo manejo da educação especial.

Essas perspectivas históricas vivenciadas pelas duas modalidades da educação básica têm ações educativas e intenções sociais muito similares e sob o viés assistencial como é retratado por Sousa (2012, p. 7).

O atendimento as crianças de zero a seis anos no século XX ministrado por creches, escolas maternais ou internatos eram dirigidos às crianças pobres filhos de mães trabalhadoras, estas unidades ofereciam os cuidados básicos para garantir a vida destas crianças. Os espaços de atendimento as pessoas com algum tipo de deficiência cumpriram também em algum momento apenas o papel de “manutenção da vida” sendo que não se acreditava na possibilidade de transformação destas pessoas.

Hoje, o compromisso está em superar os processos assistencialistas e perceber que as crianças que compõe a educação infantil ou, no caso, se necessitam de uma intervenção pedagógica diferenciada tem seus direitos assegurados para combater às práticas discriminatórias.

Os defensores da Inclusão acreditam que em se tratando de crianças com deficiência as instituições de educação infantil são espaços privilegiados onde a convivência com adultos e outras crianças de várias origens, costumes, etnias, religiões, possibilitará o contato desde cedo com manifestações diferentes daquelas que a criança vivencia em sua família ou num ambiente segregativo, permitindo-lhe, assim as primeiras percepções da diversidade humana (ARNAIS, 2003, p. 9-10).

Assim, temos na educação infantil uma demanda de crianças consideradas com deficiência intelectual e que necessitam de AEE o que exige uma formação permanente e continuada de seus profissionais, especialmente, referentes ao diagnóstico, possíveis intervenções, exclusão e discriminação, medicamentos, família, entre outros. Para Souza (2012, p. 10)

Portanto, antes de receber a **criança deficiente**, é fundamental conhecer o seu histórico e a sua condição. Diagnósticos exatos são de extrema importância e precisam ser respeitados, ainda mais se estes orientarem sobre a melhor maneira de atender a **criança**, mas não podem ser confundidos com rótulos reduzindo o educando a determinada condição, como “o autista”, “o deficiente intelectual”, “o TDA/H”, etc. Além disso, os professores devem saber se há utilização de medicamentos, o tempo de duração (quando isso interfere na participação de atividades escolares) e os efeitos colaterais (grifo nosso).

Os documentos oficiais, como Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), apontam para uma adequação curricular e uma atenção direcionada para o acompanhamento do

desenvolvimento da criança, sendo necessárias adaptações estruturais, pedagógicas e dos profissionais, em virtude das necessidades apresentadas pelas crianças com deficiências.

Para Sousa (2012, p. 11)

A realidade de cada criança deficiente é única. Não existem critérios gerais de como deve ser o seu ensino. O professor precisa observar e perguntar, analisar e ouvir para compreender as necessidades de cada aluno, os sentimentos e os seus pontos de vista, estando atento sempre às relações que esses alunos estabelecem com seus colegas nos momentos de atividades e de recreação. As ações dos colegas diante dos alunos com deficiência se mostram como um fator decisivo para a inclusão social. As atitudes das crianças dependem, em grande parte, das atitudes observadas em seus pais e nos professores, mais, os programas educacionais que favorecem a comunicação e o conhecimento contribuem de forma significativa para facilitar o processo de inclusão social nas escolas.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelo AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum. Esse atendimento complementa a formação das crianças com deficiência intelectual e o professor buscará desenvolver sua autonomia e independência.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Por isso que no Plano Nacional de Educação atual consta a necessidade de se garantir o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e suplementar, às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para os/as surdos/as, braile para os/as cegos/as e garantindo a Educação Especial como modalidade, nessa etapa da Educação Básica, com profissionais habilitados em cada área específica.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A forma como o professor trabalha a educação inclusiva é discutida nos meios acadêmicos, pois a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação trata de garantir o desenvolvimento de projetos de educação com qualidade para todos os alunos. A formação do professor da educação infantil e do ensino especial é debatida e pesquisada pelas especificidades que apresenta.

Nesse sentido, Kishimoto (*apud*, MACHADO, 2002, p. 108), preconiza que a criança desenvolve sua linguagem nas situações do cotidiano, quando ela “desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula brinquedos, explora a areia, colecionam pedrinhas, sementes e conversa com amigos ou com o próprio professor”.

Diante disso, o professor é um agente do desenvolvimento humano, em que constrói um compromisso para com o aluno, buscando alicerces em prol da inclusão e integração desses indivíduos no ambiente escolar e social, como um todo.

3.1. O PROFESSOR COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Para compreender melhor como o professor atua com a educação especial, neste item traçamos um panorama pedagógico da trajetória educacional inclusiva.

A inclusão escolar da criança com deficiência intelectual é um tema de relevância e vem ganhando espaço em debates e discussões que apontam diferentes estratégias pedagógicas para que a escola e professor atendam esses alunos especiais (MANTOAN, 2006). A escola é o espaço para todos os educandos e de modo especial para que crianças com deficiência intelectual tenham os mesmos direitos que os “ditos normais”.

Partindo da Constituição Federal de (1988) que no Artigo 205 define “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, as escolas para atender a todos os educandos com qualidade de ensino, se esforçam para quebrar barreiras, atualizar currículos e preparar o professor para que estes, nas práticas pedagógicas favoreçam aos educandos a busca de conhecimento, aprendizagem, autonomia e liberdade.

O professor é um mediador do conhecimento; para tanto, desenvolve estratégias diferenciadas, cria mecanismos de inserção dos educandos, entre outros meios, por meio de jogos e brincadeiras.

O lúdico permitiu a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica, subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, que resgate a natureza do ato lúdico apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 2011, p. 38).

Segundo Kishimoto (2011), o professor conhecedor das necessidades e especificidades de cada criança, irá à busca de novos métodos e estratégias, modificando sua prática e criando diferentes formas de avaliação. O professor dará maior ênfase aos avanços e conquistas da criança, propiciando um resultado de aprendizagem diária no meio escolar.

Para Mantoan (2003), ao trabalhar com a educação especial, o professor faz uso de estratégias pedagógicas lúdicas ou inovadoras apropriadas para desenvolver mudanças curriculares, além de buscar adaptação das crianças com deficiência intelectual, afastando riscos de reprovação, repetência, e abandono escolar. A mesma autora afirma que:

[...] a presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula, servindo de apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção deste aluno no meio escolar, é uma alternativa de inserção que vem frequentemente sendo utilizada pelos sistemas organizacionais de ensino em todo mundo (MANTOAN, 2003, p. 42).

A formação de professores para atender as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e nesta pesquisa, de modo especial, para a inclusão na escola de crianças com deficiência intelectual é uma das condições que contribui para a inclusão do educando na escola e sociedade; qualifica o professor e o torna-o capaz de criar novos paradigmas nas suas práticas pedagógicas.

A formação do professor, oriunda de cursos que privilegiam conteúdos-chave para uma educação para todos contribui na sua realização pessoal.

Mantoan (2001) escreve que,

[...] no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando válida a proposta de uma educação de qualidade para todos, porém, utópica e impossível de ser concretizada com muitos alunos nas turmas e nas circunstâncias em que se trabalha hoje, principalmente nas escolas públicas (MANTOAN, 2001, p. 117).

Os professores que atuam nas salas de atendimento educacional especializado, paralelo a sua formação pedagógica, sentem a necessidade de uma formação especializada para com competência e habilidade trabalhar com a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

A escola para todos requer uma formação que privilegie a discussão aprofundada sobre as competências necessárias ao professor, para que este seja capaz de trabalhar com a diversidade em sala de aula. Segundo Mantoan (2001), o professor tem como função fazer com que o aluno sinta-se incluído na escola. Para isso, o profissional busca capacitar-se, para trabalhar com todas as individualidades, visando à evolução do aluno e sua valorização.

As crianças não são iguais em ambientes de sala de aula, ainda que possam ser vistas e tomadas como tais. O olhar nivelador dos professores é que condiciona e as limita. Esse olhar não percebe as diferentes formas de manifestação da vida nesses grupos sociais, a riqueza de suas expressões e criações, a valorização ética de suas lutas [...] supõe necessariamente a superação do segregacionismo, dos estigmas e dos preconceitos [...]. A omissão do professor, enquanto agente educativo, e da própria escola, enquanto instituição revela uma atitude segregacionista (MANTOAN, 2001, p. 33).

Para Batista (2006) e Mantoan (2006), são unânimes ao afirmar que o professor que trabalha com crianças com deficiência ou que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desenvolve sua prática pedagógica de forma clara e criativa, para que esse aluno dentro de suas condições tenha aprendizado de modo efetivo.

Segundo Glat e Nogueira (2002), a evolução encarrega-se de incluir ou excluir os formadores que não procuram adequar-se. Dentro dessa perspectiva, Rodrigues (2006) também explica que é difícil pensar e viver a inovação, pois normalmente ela é contrária à rotina, uma forma por vezes, tão certa e acomodada de viver. O professor consciente de sua função passa a ver a novidade como parceira no processo do “aprender a aprender”.

O que vem ao encontro da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que propõe o direito a todos as crianças aprenderem juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Assim, as Escolas inclusivas reconhecem e respondem às necessidades diversas, acomodando estilos e “ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades” (UNESCO, 1994, p. 05).

Diante dessas reflexões, pode-se afirmar que o direito à educação, como pressuposto de uma sociedade inclusiva, está acima das dificuldades, quer sejam físicas, pedagógicas ou didáticas que qualquer sistema, escola ou profissional venha amparar-se para justificar o desrespeito a esse direito. Contudo, sabe-se que tais dificuldades são reais e que para superá-las se faz necessário ir além de iniciativas isoladas, tanto por parte do poder público, como de instituições ou de profissionais, mas é preciso articular ações que envolvam efetivamente a todos. A escola precisa acompanhar e interagir com as mudanças advindas de uma educação inclusiva, tornando-se verdadeiramente em um espaço democrático, dialógico e dinâmico, dentro do conceito de educação para todos, como procuramos destacar neste trabalho. É nessa condição que se pode falar em uma escola inclusiva (FREITAS; OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Para a formação e a prática pedagógica, não existe fórmula ou modelo pronto a ser seguido. Toda a experiência adquirida pelo professor é uma referência, considerada como ponto de partida e de chegada para um conhecimento científico, mas não absoluto. O processo de formação do professor, assim como da criança, é fundamental para nortear a prática pedagógica de ambos (ALMEIDA, 2007).

O professor formador comprometido com a educação procura a formação em vista de sua prática. As novas tecnologias impulsionam o professor e criança a inserir-se no processo de aprendizagem. Esse passa a ser um profissional de aprendizagem e não um detentor de conhecimentos acabados (ALMEIDA, 2007).

Segundo Milanez (2013), toda profissão exige aperfeiçoamento e isso nos leva a considerar a necessidade de investimento na educação permanente e continuada desse profissional. A sociedade exige essa transformação. O professor, sendo quem educa e orienta, busca preparar os alunos para a cidadania. É preciso que todos se sintam responsáveis e que sejam ferramentas importantes na composição do conhecimento. O professor, de maneira especial, tem o papel preponderante nesse processo de inclusão, pois cabe a ele o princípio da educação. De acordo com Milanez (2013),

A perspectiva da inclusão escolar, presente no contexto educacional brasileiro, trouxe como consequência direta um questionamento sobre o modelo tradicional de formação de professores, seja dos especialistas da Educação Especial, seja dos professores do ensino comum que estão recebendo em suas turmas alunos com deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem (MILANEZ, 2013, p. 84).

Para essa autora o processo de inclusão questiona a formação dos professores envolvidos neste contexto exigindo uma constante participação nos movimentos de educação

permanente e continuada. O perfil necessário para a prática inclusiva é de um profissional capaz de identificar suas potencialidades e suas dificuldades.

A formação continuada assegura-lhe o preparo de que necessita para ensinar todas as crianças, além de criar cursos de formação com objetivos de enriquecer a prática pedagógica inclusiva. Segundo Mantoan (2001, p. 118), em relação aos professores [...] “esperam que os formadores lhe ensinem o que é preciso “fazer”, transmitindo-lhes conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com necessidades educacionais especiais”.

O professor, como qualquer ser humano, tende a encaixar uma situação nova aos seus melhores esquemas de trabalho e o habitual, nos cursos de formação continuada, é “o receituário”. Essa modalidade de formação dificulta a atuação. Os professores reagem a essa metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrumental (MANTOAN, 2001, p. 117).

Quando o professor procura estar sempre atualizado para trabalhar com a inclusão, ele propõe uma escola para todos. Para Gaulejac (2006), vivemos em uma sociedade em que os adjetivos “belo” e “lindo” se destacam, sendo aceitos por todos. Quando nos deparamos com o diferente, o que não é “normal” nos assusta.

Muitos pais não aceitam o filho real, permanecendo com a ilusão do filho ideal, sentem-se embaraçados e não sabem conviver com estas diferenças. Assim também pode acontecer com alguns professores, que sonham e aceitam o aluno imaginado e, quando se deparam com o diferente o aluno real, quase sempre se sentem assustados, inquietos dizem não estar preparados para lidar com a inclusão. Diante disso, o professor precisa estar sempre se autoconstruindo e reciclando-se, como um pesquisador.

Na sequência apresentamos o professor da sala de AEE, na busca de apoio para superar barreiras impostas pela deficiência intelectual, oportunizando ao educando participação na prática escolar.

3.2 O PROFESSOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Neste item, refletimos sobre diferentes modos da prática pedagógica nas salas de recursos multifuncionais. Na educação inclusiva é necessário que o professor coloque em prática ações para superar barreiras e preconceitos. Sendo assim, surge um esforço por parte

dos mesmos em buscar investimentos e aperfeiçoamento para melhorar a sua prática educacional na escola inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado que ocorre na sala de Recursos Multifuncional dá-se por meio do trabalho das competências da criança, considerando as condições específicas para realizar determinadas tarefas. Para concretizar tal ação, o professor precisa conhecer muito bem a criança, bem como respeitar sua individualidade e diferença (SMITH, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado está legalmente amparado e busca incluir as crianças com deficiência na escola, possibilitando assim, que as mesmas possam desenvolver suas potencialidades. Para Glat e Nogueira (2002), o atendimento educacional para tais alunos procura privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado.

A escola, ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, procura oferecer oportunidades possíveis. Segundo Oliveira (2007), para que a criança seja incentivada a se expressar, pesquisar e inventar o conhecimento livremente, as salas de AEE são espaços que procuram resolver diversas situações onde a própria criança participa ativamente da interação. Trata-se, então, de um serviço da educação especial desenvolvido na escola que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, capaz de eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (BATISTA, 2006).

Mantoan (2003) ressalta que o AEE complementa e/ou suplementa a formação da criança com vistas à autonomia e independência. Em síntese, esse programa desempenha os seguintes papéis: apoia o desenvolvimento da criança com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; disponibiliza o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; oferece tecnologia assistiva – TA; adequa e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas das crianças e oportuniza a ampliação e a suplementação curricular (MANTOAN 2003).

A tecnologia assistiva envolve hoje várias áreas do conhecimento tais como a saúde, a reabilitação, a educação, entre outras. Representa um recurso ou uma estratégia a ser utilizada para a inclusão. Para Valente (2009, p. 29) “a tecnologia assistiva é entendida como um recurso para atender à necessidade pessoal, desempenhando funções do cotidiano de forma mais independente”. A sala de recursos multifuncional pode ser o local ideal e apropriado para que a criança com deficiência intelectual utilize ferramentas de tecnologia assistiva, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia.

Por meio das tecnologias assistivas, as crianças conhecem novas informações, como desenhos, cores, podendo criar suas produções. Segundo VALENTE, “A criança em contato

com essas habilidades tecnológicas tem a chance de desenvolver essas competências e habilidades como parte do seu desenvolvimento integral” (VALENTE, 2009, p. 31).

Para Valente (2009), a tecnologia assistiva pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007c).

A Deficiência Intelectual é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas. A criança com essa deficiência pode aprender, mas com mais lentidão e através de estratégias adaptadas. Neste contexto o professor procura respeitar as diferenças de cada criança, acolhendo-o, com harmonia, paciência, buscando a família e comunidade como parceria nesta caminhada educacional.

Com as tecnologias assistivas a criança tem possibilidade de criar sua autonomia com mais segurança. Sasaki (2005), afirma que,

Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador), materiais pedagógicos de atividades da vida diária (a tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir-se, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atenda às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.) (SASSAKI, 2005, p. 23).

Percebemos que atualmente as escolas estão quase todas informatizadas. As crianças com deficiência têm o direito de participar das aulas de informática, assim como de receber instruções de pessoas preparadas, elas também precisam de tecnologias adaptadas.

Segundo o texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, Brasil (2008), para pessoas com deficiência, o trabalho nas salas de AEE é realizado sob o olhar atento de professores com conhecimentos específicos no ensino de: Libras; Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para pessoas com surdez; Sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos. Desenvolvimento de processos mentais; Adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, entre outros.

Conforme o Art. 12 da Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNF/CEB) de 02 de outubro 2009, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor de AEE é o responsável por realizar o atendimento ao educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, dependendo do caso, tem função complementar ou suplementar, considerando sempre as necessidades específicas desses alunos.

Para obter melhor compreensão desse cenário, será importante conhecer as atribuições estabelecidas para o profissional que atua como professor de AEE, explicitadas no Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Desse modo, percebe-se que o trabalho a ser desenvolvido pelo professor de AEE configura-se como uma tarefa bastante específica e complexa. O Art. 5.º da Resolução nº. 4/2009, determina que,

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou 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 ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que tem por objetivo é destinar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino regular, foi instituído em

2007, sendo a implantação do programa realizado em etapas e, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2008).

O PDE tem como uma de suas ações a ampliação do número de salas e equipamentos para a educação especial, além da capacitação de professores para o atendimento educacional especializado. O programa foi lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n.º 6.094, que dispõe sobre o plano de metas.

A política de educação inclusiva é implementada por meio de um conjunto de programas e ações, como o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e a Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, que engloba a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade a distância; o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; a Escola Acessível, para adaptação arquitetônica das escolas; o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa, Educação Inclusiva: Direito à diversidade “que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, formando educadores num sistema de multiplicadores (KASSAR, 2011, p. 73).

O PDE agrega 29 ações que abrigam todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao analisar o mencionado plano, Saviani (2007) fez algumas considerações e alertou que:

Para ter êxito, o PDE não depende apenas da base infra-estrutural. Para ser posto em operação ele vai depender, fundamentalmente, dos recursos humanos, entre os quais avulta a questão dos professores. Pode-se, pois, considerar que o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério. Quanto a esse aspecto, é consenso o reconhecimento de que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e de salário e a formação (SAVIANI, 2007, p. 124).

Além da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, (Brasil, 2009) a Nota Técnica n.º 11/2010, MEC, 2010, da Secretaria da Educação Especial (SEESP), define orientações para a institucionalização da oferta do AEE em SRMs implantadas nas escolas.

Como forma de promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a SEESP lançou em 2003 o Programa Educação Inclusiva, que emprega a necessidade de oferecer cursos com duração de 40 horas, a fim de formar profissionais aptos ao processo de construção de novos gestores e educadores.

Segundo o programa, o objetivo consistiu em que as redes atendessem com qualidade e incluíssem nas salas comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com dados do MEC, de 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios (PORTAL DO MEC, 2013).

As ações pedagógicas voltadas para a educação pressupõem ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mudanças de paradigma em relação à estruturação do sistema de ensino. Alguns pontos estão sendo revistos no sentido de aprimorar e redirecionar práticas para que o sistema educacional se torne inclusivo. No entanto, essas adequações fazem parte de um processo que nem sempre acontece no ritmo que desejamos.

Algumas questões como a padronização de ações e a homogeneização de procedimentos são comuns nas escolas e, mostram que a fase de transição exige aprimoramento nas atividades desenvolvidas no meio escolar.

Apesar de reconhecer a importância da mudança, tem-se a clareza de que o acesso configura-se como a primeira parte do processo. Para darmos continuidade a esse movimento, as pesquisas e ações precisam estar voltadas não mais para garantir o acesso, mas, sim, a permanência e a oferta de ensino de qualidade ao educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que está frequentando as classes comuns de ensino (BAPTISTA, 2011).

As salas de recursos se configuraram como o principal serviço de apoio especializado ao educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que se encontra incluído no ensino regular. Para garantir o apoio adequado ao aluno com deficiência, é imprescindível que o professor de AEE tenha interação com o professor regente e desenvolva suas ações com base no planejamento individualizado, traçado no início do ano letivo, para cada aluno que frequenta a sala de recursos (BATISTA, 2006).

O planejamento individualizado é uma forma de direcionar as ações para atingir os objetivos traçados em conjunto entre os dois professores (AEE e regente), que atendem o

educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Porém, para ampliar as percepções, buscar compreender o processo de desenvolvimento do aluno e refletir melhor sobre as ações da prática pedagógica no cotidiano, é necessário que o professor de AEE desenvolva uma postura diferenciada, com disciplina e organização, que envolva o registro diário de suas observações (BATISTA, 2006).

Notam-se diferentes maneiras de conceber a educação, que impulsionou as instituições de ensino a buscarem formas diferenciadas de organização, a fim de favorecer o atendimento às especificidades dos alunos com necessidades especiais. No âmbito escolar, acompanhamos essas modificações principalmente pelos movimentos das últimas décadas, iniciados pelo processo da integração e, logo após, pelo movimento da inclusão escolar.

Para Rodrigues (2006), ao analisar o movimento de inclusão escolar, não é difícil perceber como a concepção de aprendizagem da matriz histórico-cultural, que expressa a dimensão social do conhecimento, vem incentivando debates e auxiliando a buscar diferentes modos de ensinar. Essa concepção teve repercussão na educação da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente no atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual.

Todos esses fatores foram significativos para o surgimento do processo de inclusão escolar. Como resultado, identificamos a mudança quanto ao atendimento às pessoas com deficiência nas escolas brasileiras, em particular, no período compreendido entre os anos de 2006 a 2009, de modo a orientar o professor a buscar diferentes maneiras de comunicação e do aprender e ensinar.

Todos esses movimentos refletem a história da sociedade que segue em busca de respostas e ações eficientes em relação à compreensão e ao atendimento das pessoas, principalmente no que tange às pessoas com deficiência.

O oferecimento do AEE é dever do Estado e cabe à família a aceitação. Segundo Alves (2006), na educação inclusiva, os sistemas e instituições sociais são adaptados às necessidades de todas as pessoas oferecendo um ensino de qualidade a todos sem exceção. Na concepção inclusiva,

[...] o atendimento 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 garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e da mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, p. 27).

O Atendimento Educacional Especializado não pode se restringir aos alunos com deficiência. A escola deve atender as necessidades de todos os alunos; para tanto, é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e ofereçam práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos alunos, com ou sem deficiências e, sem discriminações.

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficit intelectual e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, uma vez que não podemos diferenciar um aluno por sua deficiência. Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua se agregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender (MANTOAN, 2006, p. 47).

No Atendimento Educacional Especializado, a criança constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas dos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento.

Portanto, os dois: escola comum e Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes. Por maior que seja a limitação do aluno com deficiência intelectual, ir à escola para aprender conteúdos acadêmicos e participar do grupo social mais amplo favorece o seu aproveitamento no Atendimento Educacional Especializado e vice-versa (GOMES, et al., 2007, p. 48).

A Educação Especial, atualmente como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, não é especializada no ensino de matérias curriculares para alunos com deficiência.

[...] No ensino básico ainda é comum se entender que o professor especializado é o que sabe ensinar o conteúdo curricular para alunos que têm dificuldade de aprendizagem escolar, sejam ou não pessoas com deficiência. Basta não estarem acompanhando a turma. Isso é uma das várias questões que temos de enfrentar na Política de Educação Especial, na perspectiva inclusiva (MANTOAN, 2008, p. 52).

Uma das grandes barreiras enfrentadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado ocorre especialmente no 1º segmento do ensino fundamental, onde o professor da classe regular transfere para o atendimento educacional especializado, a responsabilidade de ensinar o conteúdo curricular que não foi dado em sala de aula (BAPTISTA, 2011).

Cabe à escola trabalhar com todo o corpo docente e a comunidade escolar. É dever dela tornar clara a educação inclusiva e o verdadeiro papel do Atendimento Educacional Especializado dentro da escola, pois a mesma tem um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva, desde que seja oferecida a todos os alunos, independentemente de ter ou não deficiência, visto a necessidade de um trabalho especializado para desenvolver suas habilidades e competências (PACHECO, et. al., 2007).

Nos últimos anos esse conceito de integração não satisfaz mais a sociedade, a qual trilha um caminho rumo à inclusão. A inclusão é antes de tudo, uma busca por educação de qualidade para todos, que enriquece os envolvidos no processo educativo: crianças, professores, escola, pais e sociedade.

O professor do Atendimento Educacional Especializado propõe atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de situações vivenciais que possibilitem à criança organizar o seu pensamento. Esse atendimento se fundamenta em situações-problema e exige que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução dos mesmos (BAPTISTA, 2011).

Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar a criança com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas, as quais abordam principalmente a relação estabelecida com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual.

É função do professor solicitar materiais didáticos e pedagógicos adaptados, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos na sala de aula do ensino regular (GOMES, 2010).

A gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum, centrada na atenção aos aspectos que podem potencializar o seu desenvolvimento. Tem por objetivo eliminar as barreiras que dificultam o aprendizado do mesmo (GOMES, 2010).

O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, beneficiasse das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais, estabelecidas no espaço escolar. São elas marcadas pelos conflitos e contradições na vida em sociedade (GOMES, et al, 2010).

Para conseguir desenvolver a sua atividade dentro da perspectiva de educação inclusiva, o professor precisa receber o apoio de equipes próximas, de docentes especializados e de órgãos de gestão, que adotem um modelo de administração escolar verdadeiramente democrático e participativo (ALMEIDA, et al. 2007).

Por outro lado, a receptividade à inovação anima todos a criar e a ter liberdade para experimentar alternativas de ensino. A autonomia será naturalmente extensiva aos alunos com e sem deficiência. Para Almeida (2007), essa liberdade indispensável do professor e das crianças em criar as melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa uma boa planificação do trabalho.

Ser livre para aprender e ensinar não implica em falta de limites e de regras e, muito menos a queda no precipício do imprevisto. Se essas regras e limites não forem assumidos pelo exercício da liberdade, serão impostas pela incapacidade de usufruir dela.

A construção de um sistema inclusivo resulta de um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aqueles com deficiência intelectual, a possibilidade de aprender e de conviver dignamente numa sociedade diversificada. Desta maneira, a educação inclusiva se configura como um paradigma que compreende a educação como um direito humano fundamental (MARTINS, 2006, p. 36).

Nesse sentido, o fundamental é que ocorram mudanças na escola e no acesso ao conhecimento, e que essa escola seja mais justa e igualitária.

Segundo Carvalho (2004, p. 27), “os professores alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial”. O trabalho de qualificação dos educadores é fundamental, já que,

[...] inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência / e ou dificuldades de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, no caso, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (CARVALHO, 2004, p. 14).

Portanto, Carvalho (2004, p. 153) considera urgente a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, tanto dos cursos de Pedagogia como nas Licenciaturas, para que possam conter “(...) disciplina sobre a educação especial e inserir, nas demais disciplinas, conteúdos e prática de ensino que contemplem os alunos com necessidades educacionais especiais”.

Desse modo, acredito que os currículos dos cursos de licenciatura precisam ser revistos, para contemplar as exigências do atendimento à diversidade do aluno. As universidades são chamadas a reorganizarem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e revisando estratégias e conteúdos de formação, a fim de melhor prepararem os futuros professores para a atuação em classe regular com todos os alunos (CARVALHO, 2004).

Com o paradigma da inclusão, reconhece-se a necessidade de introduzir modificações, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, para que ao longo da sua carreira profissional, o professor tenha capacitação e possa ensinar a todos com qualidade. (BAPTISTA, 2011).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA: O MAIOR DESAFIO DO CAMINHO

Este capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram esta investigação científica. É por meio da pesquisa científica em ciências humanas, que se “reconhece o saber acumulado na história humana” principalmente, quando o interesse por pesquisa está voltado em aprofundar conhecimentos e fazer novas descobertas em prol da vida humana (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). Nesse sentido, pesquisar exige um esforço contínuo de busca, de análises sobre o fenômeno investigado aproximações sobre as análises.

A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de - usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas (CHIZZOTTI, 2006, p. 20).

A pesquisa científica pressupõe um diálogo complexo com diferentes visões de mundo, que viabilizam aquisições de domínios de conhecimentos. Esse diálogo com a diversidade de pensamento é que dá qualidade aos resultados da pesquisa.

Neste sentido, o pesquisador é a um só tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas em que o caminho, o caminhante e o processo caminhado torna-se um só. Assim, na construção metodológica pretendeu-se penetrar, com rigor, no sentido dos depoimentos colhidos nos questionários aplicados, sem me deter na rigidez das assertivas, que engessa a inteligência e a invenção.

Neste sentido, procurou-se desvendar nuances de concepções que, no meu entender, norteiam acontecimentos educacionais no contexto da educação da criança com deficiência intelectual. Este estudo se remeteu a uma relação de busca, interrogação, admiração, perplexidade, cuidado, zelo e, principalmente, paixão pelo processo inclusivo, consciente das visualidades que convidam a uma relação mais intensa e respeitosa com a infância.

A estrutura da pesquisa contemplou dois processos distintos, um deles caracterizado por um trabalho de natureza documental e teórica, quando se fez o aprofundamento conceitual das principais categorias de análise e a revisão da literatura em que se discutiu o tema a partir dos documentos oficiais relacionados à educação infantil inclusiva. Fizemos aqui o recorte da pesquisa documental.

Colocar em destaque a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles se pode extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Na pesquisa em educação é fundamental conhecer e compreender como se desenvolve o atendimento à deficiência intelectual, na história da educação e da humanidade. Esta pesquisa científica partiu do questionamento: Como as práticas dos professores em salas de Atendimento Educacional Especializado e dos professores da sala regular de ensino contribuem na aprendizagem das crianças com deficiência intelectual na educação infantil do município de Lages – SC?

Tem como proposta, a discussão sobre a prática pedagógica do professor da sala regular e do AEE, e o aluno com Deficiência Intelectual, tendo como universo de pesquisa quatro CEIMs do Sistema Municipal de Educação de Lages, onde existe a sala de AEE e a sala de ensino regular, com a presença de alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa tem por objetivo geral, verificar a formação e a prática docente em sala de Atendimento Educacional Especializado e sala regular de ensino com alunos da educação infantil que apresentam deficiência intelectual. Seus objetivos específicos tratam de: Refletir a partir de diferentes olhares, as descobertas e os caminhos históricos da deficiência intelectual na educação infantil; Conhecer a prática pedagógica de professores das salas de recursos multifuncionais e das, de ensino regular com o uso da tecnologia assistiva; Identificar a formação de professores para atuação no processo inclusivo de crianças da educação infantil com deficiência intelectual.

A escolha de um tema de pesquisa já é um passo inicial da metodologia. É preciso gostar do tema escolhido para pesquisa e esta escolha requer, “critérios, a começar pela disciplina quanto à organização do tempo para dedicar-se aos estudos” (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

4.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário da pesquisa envolveu professores que trabalham com crianças da educação infantil que são deficientes intelectuais e, com professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais dos CEIMs do município de Lages. A pesquisa foi com o professor na sala de

aula regular e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil do Município de Lages.

A pesquisa de campo envolveu oito professores sendo quatro dos que atuam na sala de aula e quatro dos que atuam na sala de recursos multifuncionais do Sistema Municipal de Educação de Lages-SC. O questionário foi aplicado para 02 professores de cada CEIM: Um professor da sala regular de ensino e o outro da sala de Atendimento Educacional Especializado do município de Lages, perfazendo um total de 08 professores. Os quatro CEIMs escolhidos para a coleta de dados foram: A, B, C, D.

A pesquisa, então se processou da seguinte forma:

- **Entrada no campo:** nessa etapa, a pesquisadora se apresentou à instituição educativa, a fim de obter autorização para efetuar a pesquisa. Nesse momento, foi elaborado o instrumento de coleta de dados tendo como referências os objetivos propostos.
- **Ficando no campo:** nesse momento, fez-se a coleta de informações, utilizando-se, para tanto, o questionário. Nesta etapa, ocorreu a comunhão da pesquisadora com os sujeitos que fizeram parte da pesquisa; por meio dela, a pesquisadora se envolveu intimamente com o tema a ser investigado, fazendo um contraponto entre teoria e prática, o que gerou um novo conhecimento.
- **Saindo do campo:** essa etapa foi realizada ao término de sua elaboração quando a pesquisadora devolveu os dados para os sujeitos da pesquisa, apresentando-se os seus resultados para a instituição educacional, ou seja, elaborou-se um *feedback* geral dos termos emergentes, oriundos dos dados coletados. Esta etapa aconteceu com bastante importância, já que toda a ação gera um retorno e as pessoas envolvidas acabam criando expectativas para com relação aos resultados obtidos com a pesquisa.

Para a análise dos questionários optou-se pela “Análise Textual Discursiva” de Moraes, e Galiazzi (2006 e 2011). Dessa forma a pesquisadora pode analisar a produção a partir de construções de categorias. Nesse sentido, “(...) uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo

e análise de discurso (2006, p. 118)”. A análise textual discursiva compreende (...) um processo auto-organizado que emergem novos entendimentos a partir de alguns componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

a) **Unitarização:** foi realizada com a fragmentação do material, destacando as unidades que o constituem de modo a identificar e categorizar as respostas dos questionários. Nesse sentido, se digitou todos os questionários com suas respectivas respostas, os imprimiu e ao efetuar a leitura, se foi identificando as categorias.

b) **Categorização:** nesse período a pesquisadora foi agrupando as respostas produzidas na etapa anterior, conforme seu significado, formando um conjunto de textos correlacionados. Essas Categorias emergiram da leitura realizada e se foi destacando alguns eixos temáticos da pesquisa: *Formação de professores para o processo de Inclusão: um diálogo possível entre professores da sala do Ensino Regular e os do AEE; Processo de Inclusão na Educação Infantil: um compromisso de todos em busca da autonomia; Atuação dos professores do AEE e planejamento compartilhado.*

c) **Captção do novo emergente:** então, após sucessivas leituras dos questionários, foram emergindo outras relações e outros agrupamentos que definiram exatamente como os dados deveriam ser analisados.

d) **Processo de auto-organização:** nessa etapa a pesquisadora construiu o texto que compõe a análise de dados da pesquisa tecendo uma trama que se delineou numa experiência vivenciada nesta pesquisa. Nessa etapa se procurou estabelecer as articulações entre os referenciais teóricos, respondendo-se às questões de pesquisa e os objetivos. Assim, promovemos a relação entre o concreto e o abstrato, a teoria e a prática, resgatando conteúdos abordados inicialmente no trabalho, mas agora associados as respostas e informações obtidas junto à realização da pesquisa.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS ACHADOS

Participaram da pesquisa oito professoras da educação infantil, sendo quatro professoras da sala de aula regular de ensino as quais foram denominadas de PSRE 1 e assim sucessivamente até PSRE 4 e quatro professoras da sala de AEE, a qual foi denominada de PSAEE 1 a PSAEE 4, (sala de atendimento educacional especializado).

O perfil dessas profissionais pode ser descrito a seguir: todas do sexo feminino, com idade entre 30 a 40 anos. As profissionais são graduadas em Pedagogia e possuem Pós-graduação, a maioria em Educação Especial. Três destas profissionais concluíram a graduação na intuição de ensino FACVEST, três na UNIPLAC e duas na UNIASSELVI. Atendem uma média de 15 alunos cada uma, em sua maioria, com mais de 10 anos de atuação no magistério.

A partir da Análise Textual Discursiva podemos elencar as três categorias de análise presentes nessa pesquisa:

- Formação de professores para o processo de Inclusão: um diálogo possível entre professores da sala do Ensino Regular e os do AEE.
- Processo de Inclusão na Educação Infantil: o compromisso de todos em busca de autonomia.
- Atuação dos professores do AEE e planejamento compartilhado.

Ao analisar os textos produzidos sobre suas compreensões acerca do tema em questão chegamos a algumas aproximações teóricas e práticas que serão apresentadas a seguir:

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE PROFESSORES DA SALA DO ENSINO REGULAR E OS DO AEE

Quanto à formação de como trabalhar com as crianças, quatro professoras responderam que seu processo de formação foi ótimo, no entanto as demais responderam que foi bom. Sobre o processo de formação elencaram questões que julgam ter faltado na sua formação, dentre as quais citaram que cinquenta por cento é de competência da instituição e os outros cinquenta são do interesse do acadêmico.

Segundo Mantoan (2005, p. 81) diz que “[...] é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação e capacitação de profissionais qualificados”. Sendo assim cabe ao professor estar em constante capacitação, para atender a criança com deficiência. Especialmente quando pensamos numa proposta de Atendimento Educacional Especializado que exige uma formação permanente e continuada em busca de alternativas inovadora para proporcionar a inclusão da criança na educação infantil ou demais modalidade que compõe a educação básica.

A proposta de AEE trouxe significativo avanço em relação às políticas anteriores, reconhecendo a responsabilidade da instituição escolar, que criasse condições para além de espaço físico acessível. O que exige um currículo flexível com professores em constante formação permanente e continuada, bem como de recursos que atendam as especificidades de cada criança. Essa formação permanente e continuada será necessária tanto para o profissional que trabalha nas salas de AEE quanto nas salas da educação infantil do ensino regular.

É possível afirmar, portanto, a importância do processo dos professores envolvidos com a inclusão, o compromisso na elaboração de um currículo flexível e leve em conta as especificidades das crianças atendidas pelo processo de inclusão.

Pressupõe-se então uma formação de docentes para a educação inclusiva e que contenha delineamentos específicos [...] que favoreçam a formação dos futuros docentes, contemplando em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para intervenção e o planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação - a formação do cidadão (DENARI, 2006, p.37).

Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão, também, contemplar a **melhoria das condições de acesso** e de **permanência das crianças** com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular. Os recursos de acessibilidade, como o nome já indica, asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços (DCN, 2013, p. 126, grifo nosso).

As premissas básicas da inclusão são a melhoria das condições de acesso e de permanência das crianças nas instituições educativas. No entanto, a qualificação docente pode ser considerada o ponto chave para a efetivação da política de inclusão e isso requer uma formação adequada para atender de forma significativa inclusão dessas crianças.

Nessa categoria de análise também emergiu as escolhas dos professores pelas áreas de atuação: educação infantil/educação especial. Essas respostas foram debatidas trazendo realidades que se diferenciam entre si.

A categoria Inclusão teve ocorrência em ambos os grupos, sendo mais utilizado por professoras das salas de atendimento educacional especializado. Observamos que neste contexto, três professoras da sala regular de ensino, disponibilizaram esta categoria, no entanto as professoras da sala AEE utilizaram esta categoria em outro momento. A professora da sala regular (*PSRE-3*) mencionou que

“Na verdade não escolhi, nos dias de hoje com a inclusão, nós como professores precisamos ter em mente que podemos em nossa sala de aula regular, atender crianças especiais” (PSRE-3 - 2014).

Notamos na fala desta professora que atualmente as escolas estão recebendo cada vez mais crianças com deficiência, sendo assim é necessário haver uma preparação específica, como proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, quando afirma que (...) será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (DCN, 2013, p. 140).

A professora da sala de AEE (*PSAEE-3*), *“disse ter escolhido, porque sentia-se angustiada em não poder ajudar as crianças com deficiência”*. Sobre esse assunto, podemos considerar que a angústia talvez esteja relacionada a organização curricular historicamente instalada nas escolas de trabalhar que de algum modo privilegia somente uma parcela das crianças. Assim, dentro de uma perspectiva mais humanizadora, igualitária e inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) vem propor na área da educação especial que essa modalidade de ensino seja transversal.

Art. 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. § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas 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 (...). § 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e,

na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, respaldado por leis, talvez as escolhas possam estar vinculadas aos desejos de se fazer diferente a partir de uma prática inovadora, como se posicionou a professora da sala regular (PSRE-1), relatando que,

Pensava ser este um tema interessante e inovador, assim trabalhar com alunos inclusos, provoca a reflexão sobre nossa prática pedagógica, evoluindo como profissional (PSRE-1 - 2014).

Observamos que estas duas professoras estão comprometidas com o ato de trabalhar com as crianças com deficiência, buscando mediações na sua prática pedagógica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 temos referências as atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009), para implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos esses documentos oficiais têm em sua gênese a necessidade da formação permanente e continuada dos profissionais que optarem em trabalhar com essa modalidade de ensino, por isso as escolhas não são mais arbitrárias mas, conscientes e cabe ao professor, desejar trabalhar com inclusão ou não.

Nesse sentido, os sistemas de ensino assegurarão a observância das seguintes orientações fundamentais: **I** – métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; **II** – formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas classes comuns de ensino regular; **III** – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (DCN, 2013, p. 43).

5.2 PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O COMPROMISSO DE TODOS EM BUSCA DA AUTONOMIA

Nessa segunda categoria a ênfase estará, não nas escolhas, mas no crédito pela inclusão das crianças com deficiência intelectual no ensino regular.

Como vimos historicamente, a educação especial, traz em seu avanço uma série de resoluções e pareceres que completam e retratam uma política de educação inclusiva tardia, mas possível de avanço. A defesa pela inclusão das crianças com deficiência intelectual nas salas do ensino tem assegurado, as mesmas, um desenvolvimento significativo, reconhecendo e valorizando as especificidades de cada uma independente da modalidade de ensino. No entanto, para termos o compromisso de todos é interesse que reconhecer que o investimento está na formação de professores.

A preocupação volta-se para os professores já formados e que estão nas salas de aula. Aqui, apontamos, como alternativa, sua formação continuada em serviço: os professores, organizados em grupos de estudo, por componente curricular, buscam estudar, de conteúdo em conteúdo, o contexto, as situações, os problemas que originaram os conteúdos e as suas significações em contextos, situações e problemas reais para alunos reais (HENGENMÜHLE, 2007: 105).

Dar prioridade a um debate de grandes proporções a respeito da inclusão das crianças com deficiência intelectual tem influência direta nas ações que emergiram a partir dos pareceres legitimados socialmente e que exigem uma participação ativa da de todos.

A bandeira “Toda criança na Escola!” inclui “todas”. Por que, antes de terem a deficiência, são crianças de direito dentro de uma realidade que conduz à lógica da exclusão. Assim, temos uma distância perversa entre o ideário da lei e o compromisso de todos para todos.

Há necessidade de assumirmos esse compromisso de forma responsável, humana e com garantias de iniciativas eficazes capazes de realizar de modo pleno a inclusão da criança com deficiência intelectual na rede regular de ensino.

Ainda neste contexto, professora da sala de AEE (PSAEE-2), diz que *“acredita na inclusão, procurando diferentes maneiras para inserir esse aluno no convívio escolar”*. Acreditamos que está professora citada acima está empenhada com o seu profissional.

Outra professora da sala regular (PSRE-3), salienta ainda que *“as crianças com limitações”, cabe ao professor desenvolver um trabalho com o aluno com deficiência intelectual. Eu acredito na inclusão”*.

Sendo que duas das professoras entrevistadas, (PSAEE-4), (PSRE-4), trouxeram em suas falas que *“acreditam na inclusão”*. Outras duas professoras pensam na inclusão como *“um trabalho inovador e questionador”* (PSAEE-1, 2014), (PSAEE-2, 2014).

Duas professoras disseram que foram escolhidas para trabalhar com a inclusão *“pelo trabalho que estavam realizando com alunos que possuíam alguma deficiência, tornando-se adeptas ao processo de educação inclusiva”* (PSAEE-3, 2014), (PSAEE-4, 2014).

Por meio da pesquisa, procuramos trazer a contribuição de autores, para o enriquecimento da mesma. Sendo assim buscamos o entendimento de diferentes pensadores sobre as categorias que escolhemos. A categoria inclusão, na visão dos autores pode ser entendida como:

Para Glat (2010, p. 89) “[...] reforça ser importante a Universidade manter linhas de ação voltadas para a formação inicial, quanto continua”. Sendo a isso, pensamos que o professor responsável pelo ato de ensinar, e comprometido com a educação, procura estar sempre inovando e reciclando-se, para atender seus alunos com carinho e responsabilidade. Segundo Mantoan (2005),

[...] Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças (MANTOAN, 2005, p. 20).

Sendo assim Mantoan (2005) acredita que a escola inclusiva, necessita de transformações profundas para que o processo inclusivo aconteça.

No entanto observamos que para Baptista (2011, p. 66), “as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum, abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos”.

Baptista (2011) nos chama a atenção em relação ao currículo, onde acredita que seria viável a reformulação dos mesmos.

Com o intuito de saber como as professoras trabalham em sua prática pedagógica de maneira a favorecer a construção de habilidades que possam articular saberes e informações. Escolhemos como uma das categorias, a palavra Autonomia, sendo assim, entendemos esta categoria como, faculdade de se governar por si mesmo. Esta categoria aparece nove vezes na sala com (PSRE) e oito vezes na sala com (PSAEE). As palavras que mais nos chamaram atenção é “ritmo e comparar”.

Duas das entrevistadas, sendo elas a professora da sala regular e professora da sala de AEE (PSRE-1 e PSAEE-1),

Entendem que é muito importante conhecer o aluno, procurando trabalhar com ele a autonomia, saber dos seus interesses, utilizar planos de ação bem

elaborados, com atividades focadas na articulação de saberes e informações (PSRE-1, 2014 e PSAEE-1, 2014).

A professora da sala regular (PSRE-2) diz que *“a autonomia pode se dar, apresentando aos estudantes, situações que nos levam a refletir, indagar, comparar e resolver o que é necessário”*. Assim, notou-se que todas demonstram preocupação em articular o saber de alguma forma, para que o estudante tire o máximo de proveito.

Com relação à articulação do conhecimento à prática pedagógica, no que diz respeito à observação a professora da sala de AEE (PSAEE -4), diz que,

É por meio das atividades no dia a dia, nos gestos, nas atitudes, no contexto escolar e familiar, que se dá autonomia ao aluno, por meio das habilidades em lidar com conteúdos escolares (PSAEE -4).

Segundo as professoras da sala regular (PSRE-2 e PSRE-3), *“é importante conhecer a realidade da criança, e o grau da deficiência, trazendo atividades que trabalhem com sua autonomia e sua autoestima”*.

Mediante a isso, observamos que as professoras citadas acima, tem a preocupação de trabalhar com a autoestima e a autonomia procurando inserir este aluno no contexto educacional.

A professora da sala de AEE (PSAEE - 2), relata que observa seus alunos no transcorrer do processo educacional no todo, segundo ela, esta observação, também pode ser feita por meio da *“singularidade de cada caso, pois todos aprendem, sempre a seu modo, a seu tempo e seu ritmo”*.

A professora da sala regular (PSRE-3) concorda com o pensamento da colega e argumenta que

Cada estudante tem seu tempo para aprender, o trabalho na sala de AEE tem por objetivo a preparação para a vida, que o estudante seja capaz de sentir-se cidadão, parte integrante de todos os segmentos sociais em que está inserido, participando ativamente de todas as atividades cotidianas dentro e fora da escola (PSRE-3, 2014).

Ainda com relação à prática pedagógica, concebe-se que, diante de situações problema propiciadas pelo professor, os alunos buscam soluções para resolvê-las com eficácia. As professoras entrevistadas que trabalham na sala de AEE, responderam de forma coletiva, concordando com este pensamento e argumentando que o plano do AEE baseia-se em atividades diferenciadas, instigantes e desafiadoras, respeitando os limites de cada aluno.

Com relação à articulação entre conhecimento científico e prática pedagógica, tanto as professoras de sala de AEE quanto às professoras das salas regulares, foram unânimes em dizer o quanto esta articulação é importante.

O conhecimento científico propicia uma base sólida; ajuda a compreender os processos educativos; não há prática autêntica sem embasamento teórico; é indispensável essa articulação, pois leva a construção de novos saberes (PSAEE-1, 2, 3, 4, 2014), (PSRE-1, 2, 3, 4, 2014).

Neste sentido segundo Arruda e Portal (2012, p. 203)

[...] Para que ocorra uma verdadeira transformação da prática do professor, é preciso buscar novas e diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e investir nas estruturas que afetam a dinâmica da sala de aula.

No contexto do processo educacional o qual estamos abordando, o professor deve buscar embasamento teórico para levar o conhecimento ao aluno de uma forma clara, utilizando diferentes estratégias para que o mesmo construa saberes.

Segundo Freire (2011, p. 15) “[...] a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo – progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos”.

Neste sentido observamos que a formação docente deve ser pensada e analisada pelos professores para proporcionar aos alunos autonomia no processo ensino aprendizagem.

5.3 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE E PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

Abordaremos neste subitem a categoria onde constatamos que a mesma foi agrupada em ambos os grupos, mas com a predominância do grupo de AEE, sendo assim observamos que as professoras da sala regular de ensino usaram essa categoria por cinco momentos, verificamos também que os professores da sala de AEE mencionaram três vezes a referida categoria.

Para as entrevistadas a ocorrência planejamento, mostrou vários significados e importâncias relevantes que serão analisados a seguir. No entanto, faz-se necessário destacar nas Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) os indicativos sobre a questão do planejamento.

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino

comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (DCN, 2013, p. 299).

Nesse sentido, o planejamento das atividades propostas precisam estar compartilhados e integrados, como nos aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 301).

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do Atendimento Educacional Especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

No Art. 9º do mesmo documento fica expresso que “A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores do ensino regular”. Assim, essa categoria apresenta a professora da sala de AEE (PSAEE-1), que retrata sobre “*a necessidade de um planejamento diferenciado com materiais diversos, para o desenvolvimento da criança*”. Sendo assim planejar, desenvolver e avaliar o aprendizado da criança primeiramente passa a conhecê-lo nas suas individualidades e particularidades para então trabalhar em cima disto e precisam ser compartilhados pelos dois professores envolvidos.

Outras duas professoras da sala regular relatam que “*é interessante o professor ministrar as atividades usando metodologia adequada, para a aprendizagem do educando*” (PSRE-2, 2014), (PSRE-4, 2014). Isso é possível a partir de definições compartilhadas pelos dois professores para poderem alcançar as metas com mais eficiência.

Desse modo, são atribuições dos professores do AEE, identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas das crianças avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; e, orientar os professores da sala do ensino regular e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados, ampliando habilidades e promovendo autonomia nas atividades escolares.

Nesse sentido, emerge o compromisso com o compartilhamento do planejamento das ações de modo a garantir o cumprimento dos princípios éticos expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013):

(...) valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças (DCN, 2013, p. 87).

Dentro desse contexto, resgatamos a professora da sala de AEE (PSAEE-2), que afirma *“que o professor “delegue” atividades promovendo o aprendizado e autonomia do aluno, de acordo com as possibilidades e as necessidades dos mesmos”*. Uma outra da sala regular (PSRE-3), diz que *“o planejamento é feito igual a todos, só faz adaptações quando as atividades diferentes é o lúdico, na escrita igual, e no mais somos todos iguais”*. Sendo assim observamos que as professoras, procuram tratar as crianças dentro do princípio ético e com muito carinho, respeito e sem discriminação. No entanto, essa postura exige um bom planejamento das atividades, conforma apontado pelas Diretrizes curriculares Nacionais (2013).

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (...) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

Essa sensibilidade de planejar várias estratégias de ensino e procurar articular ao interesse das crianças é essencial para a inclusão, já que as crianças têm diferentes estilos na aprendizagem, aproveitando as potencialidades que dispõem em sua vida.

Outra professora da sala de AEE (PSAEE-1) afirma que,

Para planejar, desenvolver e avaliar o aprendizado da criança, primeiramente há a necessidade de conhecê-la nas suas individualidades e particularidades, para assim trabalhar com o mesmo (PSAEE-1, 2014).

Percebemos nesse relato, que a partir do momento em que se conhece a realidade da criança e suas limitações, procura-se desenvolver um trabalho colocando no centro as suas habilidades e, desenvolvendo assim sua autonomia. Como evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013):

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências (...) (DCN, 2013, p. 90).

Nesse contexto otimizado por um planejamento compartilhado entre os profissionais do Ensino Regular e AEE temos a possibilidade de diferenciar ações e evidenciar conquistas como expressado pelas professoras da sala regular (PSRE-1) e (PSRE-4) quando afirmam que:

Há necessidade de um planejamento diferenciado com materiais diversos e maneiras diferentes de ensinar os conteúdos, considerando cada conquista como parte do desenvolvimento da criança (PSRE-1).

O planejamento é realizado da mesma forma com todos os alunos, mais seu desenvolvimento acontece conforme o interesse demonstrado pelo aluno durante as atividades (PSRE-4).

Observou-se que as professoras descritas acima planejam várias estratégias de ensino e procuram articular ao interesse do aluno, já que as crianças têm diferentes estilos na aprendizagem, aproveitando as potencialidades que dispõem em sua vivência. Assim, percebemos que as professoras da educação infantil têm como foco garantir o direito da criança em aprender, por meio de um planejamento bem elaborado, o professor oportuniza desafios, brinca com faz de conta, entrando no mundo mágico do era uma vez. Alguns autores acreditam

que a categoria planejamento, tem diferentes sentidos. Lerner, (2002, p. 84) descreve planejamento como:

[...], procurando estabelecer critérios pertinentes, como planejar momentos apreciação literária, manuseio de materiais que fazem parte do cotidiano do aluno, ao mesmo tempo ir ampliando os seus conhecimentos em relação a eles em ações elaboradas planejadas para esse fim [...].

Lerner (2002) nos coloca a importância para que o professor planeje sua prática pedagógica com muito cuidado e criatividade procurando ampliar a mesma.

Os autores citados acima nos chamam a atenção para o planejamento individual do professor que trabalha com o aluno com deficiência intelectual que o mesmo utilize metodologias diversificadas mudando sua prática e oportunizando conhecimento aos mesmos. Observa-se com esse relato, que a partir do momento em que o professor conhece a realidade da criança e suas limitações, o mesmo procura desenvolver um trabalho com este aluno desenvolvendo sua aprendizagem.

Assim, a Aprendizagem por acreditarmos ser o ato de aprender, tomar conhecimento de, tornar-se capaz de algo, graças a estudo, observação, experiência, etc. Ao abordar a categoria aprendizagem verificamos que a mesma foi usada pelos professores da sala regular de ensino cinco vezes, e os professores da sala de AEE, utilizaram a mesma também por oito vezes. Dentro desta categoria as palavras que nos chamaram atenção foram: “autoestima e limite”.

Na visão das professoras participantes da pesquisa, a aprendizagem é vista de várias maneiras: para a (PSRE-1), *“deve-se observar e considerar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Promover atividades diversificadas que atendam às necessidades de desenvolvimento de cada grupo ou de cada indivíduo”*. Para a (PSAEE-1), *“procura utilizar métodos diferentes e por meio da observação no dia a dia, investiga e analisa o aluno. Sendo assim cada criança é única, tem seus limites, e ritmos diferentes”*. Para a (PSRE-4), *a paciência, afetividade e respeito são comportamentos individuais, pode proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolver habilidades, integrando-os a um grupo”*.

Sendo assim vê-se que as professoras procuram aproveitar as potencialidades que dispõem em suas vivências para que a aprendizagem seja significativa.

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de

ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (UNESCO apud MENDES, 2002).

Dentro desse contexto, a professora da sala de AEE (PSAEE-4), relata que *oferece à criança “uma aprendizagem em que o aluno tenha meios para acessar ao conhecimento por meio de planejamento diversificado, novas estratégias e metodologias para que os mesmos sejam capazes de atingir o potencial de cada um deles, respeitando suas diferenças.”*

A professora citada acima, nos relata que procura examinar constantemente sua prática pedagógica em sala de aula, verificando as modificações necessárias no planejamento, ajustando-as de forma a atender as necessidades de cada educando. Acerca das repostas obtidas, observa-se que as professoras articulam o conhecimento e a prática de modo que realmente este processo de aprendizado aconteça com alunos com deficiência intelectual, pois as receitas do que fazer e como fazer é ainda uma incógnita para muitas

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107).

Algumas professoras da sala regular de ensino e da sala de AEE abordam a necessidade de oferecer um ambiente lúdico, imaginativo e cheio de criatividade. Percebemos que para elas, é interessante oportunizar situações a fim de que a criança se desenvolva, atendendo as necessidades do seu contexto social e, por fim, sendo assim observamos por meio destes relatos que o professor precisa utilizar recursos variados para explorar suas habilidades.

Um ponto interessante nas salas de Atendimento Educacional Especializado é o de que os profissionais trabalham de forma mais individualizada, conhecendo profundamente cada aluno ou cada situação, constatado segundo o relato de uma das entrevistadas, a professora da sala de AEE (PSAEE-3)

Na sala de AEE esse processo torna-se mais fácil de ser trabalhado, pois antes de conhecermos o estudante fazemos entrevistas com os pais e os professores que trabalham com o mesmo, quando chegamos na criança já temos informações necessárias para iniciarmos o trabalho. Assim fica mais fácil identificar seus interesses e identificar as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas (PSAEE-3, 2014).

Neste sentido a professora da sala de AEE (PSAEE-4), diz, acerca da mesma abordagem, que:

As habilidades são elaboradas de acordo com as competências necessárias para realizar algo. Nos atendimentos de AEE, os profissionais elaboram planos de ação, com o objetivo de direcionar a sua prática, alcançando os objetivos propostos (PSAEE-4, 2014).

Segundo Freire (2002, p. 14),

[...] Esses sujeitos aprendem quando os seus educadores os colocam de forma a construir e reconstruir esse “saber ensinado”, tornando-se um sujeito do processo e, somente assim, será um saber ensinado e aprendido na sua razão de ser.

Sendo assim, o professor procura adaptar a aprendizagem da leitura aos alunos com deficiência intelectual, procurando desenvolver as competências e habilidades da escrita e leitura na sala de aula. Ainda em relação a categoria aprendizagem, as professoras da sala de AEE (PSAEE-1), (PSAEE-2) dizem que “*a criança irá interessar-se pelo aprendizado quando o professor oportuniza desafios*”.

As professoras da sala regular (PSRE-2), (PSRE-3), (PSRE-4), nos colocam que ser professor é ser

Um mediador de aprendizagens; portanto, procura desenvolver estratégias diferentes trazendo para a sala de aula jogos, brincadeiras, ou seja, propiciando ao aluno um lugar calmo, prazeroso e alegre (PSRE-2 - 2014), (PSRE-3 - 2014), (PSRE-4 - 2014).

Para a professora da sala de AEE (PSAEE – 4), aprendizagem é “*quando ele estabelece relação do novo conteúdo com conceitos já conhecidos, incorporando e assimilando as novas informações*”. Outra professora da sala de AEE (PSAEE -3), “*partindo do seu rendimento anterior aos atendimentos, e após uma “reflexão” com os demais professores observamos se houve aprendizagem deste aluno*”. Analisamos por meio destas respostas, que cabe ao professor promover em sua prática pedagógica em sala de aula, atividades que desenvolvam as dificuldades dos alunos.

A aprendizagem para Gonzáles, (2002, p. 111) é “(...) compreender o processo de aprendizagem do aluno e levantar suas necessidades educacionais especiais, as quais precisam de respostas educativas adequadas, a serem construídas pela escola”. Esse mesmo autor ressalta que é interessante que o profissional da educação entenda como é viável e importante a

construção deste processo de aprendizagem do aluno. Sendo assim cabe ao professor verificar as limitações do mesmo.

Segundo Mantoan (2005, p. 31) “(...) a aprendizagem como experiência relacional e participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.” Neste sentido Mantoan (2005) comenta que é importante o professor ao conviver com as diferenças, procure enriquecer sua prática dando sentido à mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, observamos a preocupação dos professores que trabalham nos CEIMs do Sistema Municipal de Educação de Lages, em estar continuamente preparando-se para exercer seu papel como educadores, na educação inclusiva. Sendo assim os mesmos procuram estar em busca de capacitações para oferecerem a estes alunos autonomia, e qualidade de vida por meio do processo ensino aprendizagem.

Apesar de todas as dificuldades que o professor de uma escola inclusiva enfrenta, constatamos por meio da pesquisa, que as entrevistadas procuram desenvolver para a criança com deficiência intelectual, práticas pedagógicas simples, mais por meio de criatividade procuram inovar a mesma inserindo este aluno no contexto escolar.

Com a intenção de nos aproximar do objeto desta investigação procuramos nos apropriar do conhecimento bibliográfico e desta forma abordamos as Políticas Públicas na Educação Especial, no Brasil, Santa Catarina, e Lages (SC), observamos que as leis elaboradas para que ocorra a inclusão, por vezes nem sempre são cumpridas. Existe uma carência significativa em relação à preparação das instituições escolares para receber estes alunos, pois compreendemos que este recinto educacional, precisa ser um espaço aberto para oferecer a todos, educação de qualidade.

Cada Estado brasileiro possui autonomia para criar suas próprias leis, tendo como suporte a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a partir disso consideramos que o Estado Catarinense, determina a política de educação especial tendo como fundamentos à cidadania e a dignidade da pessoa humana conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989. Mediante a isso entendemos que as políticas públicas da educação especial foram implantadas paulatinamente em todo Brasil, tendo por objetivo a comunidade escolar empregar e adequar às referidas leis.

A pesquisa de campo foi realizada com professores da educação infantil do município de Lages, da sala regular de ensino e das salas de AEE do Sistema Municipal de Ensino. A investigação foi realizada por meio de questionários, respondidos pelos professores, o qual nos mostrou que o ensino inclusivo, no caso para alunos com deficiência intelectual, está avançando no município de Lages.

Verificamos que os educadores, que participaram dessa pesquisa, não tiveram dificuldades para expor o seu ponto de vista. No entanto, os mesmos argumentam que construir sua prática pedagógica no dia a dia não é tarefa fácil, pois são necessários recursos e estratégias

diversificadas que venham ao encontro das necessidades do educando com deficiência intelectual, para tornar esse conhecimento pertinente.

Observamos ainda por meio da pesquisa que o Brasil está passando atualmente por mudanças políticas e educacionais, que possuem como requisito fundamental a mudança da escola na sua estrutura física e pedagógica e a formação do professor de maneira geral e em específico dos que trabalham com alunos com deficiência.

Neste sentido na visão dos professores pesquisados, a escola procura elaborar propostas pedagógicas de forma a atender o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação viabilizando assim, seguir critérios de crescimento intelectual, social e humano.

Para atender esse público, os professores do Sistema Municipal de Lages, utilizam metodologias inovadoras, com criatividade assim práticas diferenciadas, capazes de tornar possível a inclusão. Sendo assim o professor para atender esta clientela precisa estar preparado pedagogicamente, por meio de leituras, brincadeiras e atividades assimiláveis pelas crianças com deficiência intelectual, que tenham consonância com sua prática pedagógica.

Neste contexto os educadores entrevistados, nos relatam que alunos com deficiência intelectual podem ter oportunidades de aprender, favorecendo dessa forma, seu desenvolvimento. Sendo assim propicia a integração do grupo, proporcionando as crianças, e ajudando desta maneira o desenvolvimento das competências acessíveis e da socialização, além de contribuir com as aprendizagens, já que o professor não pode ser a única fonte de inspiração para as mesmas.

Observamos também por meio da pesquisa, que o professor da sala regular de ensino, ainda não sente-se preparado para trabalhar com a diversidade, relacionada ao aluno com deficiência intelectual.

No entanto os mesmos procuram ter conhecimento e opinião formada sobre a educação inclusiva, mas muitas vezes, sentem-se angustiados, porque não tiveram acesso a formação acadêmica para trabalhar com este aluno com deficiência intelectual. Relataram também que procuram ter conhecimento sobre o assunto, procurando vários autores que escrevem sobre o tema.

Com relação à formação continuada na educação inclusiva, oferecida pela Secretaria Municipal da Educação, no período de 2009 a 2012, recebiam formação apenas os professores da sala regular de ensino que possuíam na sua turma de 1º ao 5º ano, alunos com deficiência. Relataram que quando tinha formação sobre o tema inclusão, os educadores frequentavam estes

curso de assessoramento, e procuravam aproveitar este encontro onde trocavam ideias ocorrendo desta forma o enriquecimento da sua prática pedagógica.

Observamos por meio da pesquisa que participavam da formação apenas os professores que estavam interessados na inclusão. Sendo assim a Secretaria Municipal de Educação de Lages, em 2014 e 2015, está reformulando a formação para os professores que possuem alunos com deficiência em sua sala de aula. De acordo com a pesquisa, verificamos também que os professores da sala de atendimento educacional especializado, procuram preparar-se para exercerem o papel de educadores, estando capacitados para a função.

A qual tem por objetivo promover ao aluno com deficiência intelectual possibilidades de ter acesso ao conhecimento de uma maneira mais vagarosa para apropriação do saber, elaborando planos de ações para direcionar o seu trabalho. Criando desta forma atividades, para que o aluno com deficiência seja um sujeito ativo do conhecimento e consiga desempenhar a sua autonomia.

Com base nos relatos apresentados pelos professores do AEE verificamos, que os mesmos frequentam assessoramentos por meio da Secretaria Municipal da Educação de Lages, onde tem acesso a diversas palestras bimestrais,

Neste contexto o professor busca a utilização de estratégias de estudo, de organização em sala de aula fazendo com que os alunos com deficiência procurem seus pares. Esta forma de ensinar, se dá por meio de ações simples, realizadas pelo docente mas que são fundamentais para ajudar o aluno com deficiência intelectual a se organizar e a avançar no seu desenvolvimento.

As entrevistadas também nos relatam que os estudantes com deficiência intelectual, são responsabilidade da escola e da família como um todo e não de um único professor.

Constatamos também que os entrevistados procuram embasamento teórico, estratégias diferenciadas, tecnologias inovadoras, para remover barreiras que possam impedir o aluno com deficiência intelectual, a ter acesso a uma educação de qualidade, de encontrar um trabalho coerente com a sua realidade e de ter suas vozes ouvidas.

Os resultados desta pesquisa deixam claros a necessidade de novos estudos sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e professores para colaborar na elaboração de propostas e formas de aplicação da inclusão atendendo assim as necessidades desta população. Garantindo os direitos e deveres de todos para melhor ensiná-los, quebrando paradigmas oportunizando igualdade para todos.

Ao mesmo tempo em que a legislação garante que a escola receba e matricule todos os alunos que a procuram, faz-se necessário propiciar condições para que estes alunos sejam inseridos e permaneçam, com qualidade, na escola.

Pode-se considerar que o sucesso da inclusão escolar depende em parte, do trabalho pedagógico do professor. Para que essa resposta às necessidades de aprendizagem diferenciadas aos alunos e, possa então propor um ensino de alto rendimento, considera-se então, as especificidades básicas dos mesmos. Este profissional precisa ter formação e capacitação que proporcione conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, habilitando-o a atender as necessidades dos alunos.

No entanto, o que se percebe e é constatado por diversos estudos, é que a maioria dos professores em exercício desempenham suas atividades pedagógicas, a partir da formação recebida, tanto dos cursos de magistério em nível médio, quanto nos cursos superiores.

Espera-se que o trabalho contribua para novas pesquisas na área educacional e na mudança de práticas pedagógicas de docentes que favoreçam a educação inclusiva. Por meio de artigos, publicações e participação em eventos relacionados a educação inclusiva poderemos continuar divulgando esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AAMR. **American Association of Mental Retardation.** 2007: www.mhmrcv.org/poc/view_doc.php?type... Acesso em março de 2013

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities** end **Developmental disabilities.** Faq. On intellectual disability 2010. aaidd.org/intellectual-disability/definition. Acesso em março de 2014.

ALMEIDA, M. da S.R. **O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo?** Instituto Inclusão Brasil, “Compromisso com a dignidade humana”. 28 out. 2007.

Disponível em <http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2007/10/o-que-deficinciaintelectual-ou-atraso.html>> acesso em 20/10/2014.

ALVES Fatima, **Inclusão muitos olhares vários caminhos e um grande desafio**, Editora Wak: Rio de Janeiro, 2006.

ARRUDA, Marina Patrício; PORTAL, Leda Lisia Françosi. **Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do professor do século XXI.** Florianópolis, v. 13, n. 01, p. jan. /jun. 2012.

ARRUDA, Marina Patrício; ARAUJO, Aliete Perin; LOCKS, Geraldo Augusto and PAGLIOSA, Fernando Luiz. **Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde.** Rev. bras. educ. med.[online]. 2008, vol.32, n.4, pp. 518-524. ISSN 1981-5271. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022008000400015>.

ARNAIS, Magali Ap. de O. **Novas Crianças na Creche: o desafio da inclusão.** 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n. spe1, p.59-76, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota **Educação inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental.** [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p: il.

BRASIL. **Decreto nº. 48.961, de 22 de setembro de 1960**, publicado no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960.

_____ Ministério da Educação. **Constituição Federal.** Brasília; Imprensa Oficial, 1988.

_____ **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

_____ Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente.** MEC; 1990.

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

_____ UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas**

Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833, Brasília, 23 dez. 1996.

_____**Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____**Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.**

_____**IBGE. Censo Demográfico 2000.** Resultados do Universo. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acessado no dia 23/10/2013 às 10h30min

_____**Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC; SEEP; 2001.

_____**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2,** de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília MEC, 2001. portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf Acesso em 14/04/2015

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** São Paulo: Ed. Esplanada. BRASIL. Ministério da Educação MEC/SEESP; 2001.

_____**Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação.** MEC; 2001.

_____**Decreto nº 3.956** de 08/10/2001. www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2001/df3956.html Acesso em 30/03/2015.

_____**Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____**Parecer CNE/CEB nº1/1997,** aprovado em 26 de fevereiro de 1997. Orientações **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2004,** aprovado em 10 de março de 2004. portal.mec.gov.br > Conselho Nacional de Educação.

_____**Ministério da Educação. Sala de Recursos Multifuncionais.** MEC/SEEP; MEC; SEEP; 2006.

_____**Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____**SEESP/MEC. Série: Saberes e práticas de inclusão.** 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006, 92 p.

_____**Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

_____**Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação.** MEC; 2007.

_____**Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

Parecer n 06/2007. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Aprovado em 01/02/2007 educacaoespecialpoliticaspublicas.blogspot.com/.../parecer-cneceb06200.

 Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008.

Organização Mundial de Saúde - OMS: São Paulo: BIREME / OPAS / OMS, Julho de 2008. 150 p.

 Organização das Nações Unidas – ONU. **Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência.** ONU, 09/07/2008. Decreto Legislativo n 186/2008. SITE: www.bengalalegal.com. Acesso em 06/10/2013.

 Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 04/2009.** MEC; SEEP; 2008.

 Ministério da Educação. **Decreto n° 6.571,** de 17 de setembro de 2008. MEC; SEEP; 2008.

 Ministério da Educação. **Inclusão: Revista da Educação Especial/destaque: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Fórum de debates/ ps. 19, 23, 24, 29. MEC; SEEP; 2008.

 Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008.

Parecer no 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, aprovado em 03/06/2009 Relatora (Clélia Brandão Alvarenga Craveiro). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: 2009. portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf

 MEC/CNE/CEB. **Resolução n° 4, 2009.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1 123, Acesso em 11/04/2015 as 20:30

 Ministério da Educação. **Nota Técnica - SEESP/GAB/n° 9/2010 – Orientando para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.** MEC; SEEP; 2010.

 Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial – **Marcos -político legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-** Brasília 2010.

 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013.

 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva. 2008. Disponível.http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf f acesso em 10/04/2015 as 19:17

BRAUN. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola**

pública Federal. Projeto de qualificação (doutorado em Educação) Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2011.

BUCCIO, Maria Isabel; BUCCIO, Pedro Augustinho. **Educação especial: Uma história em construção.** Curitiba: IBPEX, 2008.

CALADO, Maria José e MACHADO, Glória Maria Alves. **A Prática Pedagógica No Atendimento Educacional Especializado.** <http://www.epepe.com.br/eixo4/CO04/MARIAJOSECALADO-CO04.pdf> Acesso em 12/04/2015 as 8:00.

CARVALHO, E. N. S. de & MACIEL, D. M. M. de A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002.** In: Revista Temas de Psicologia da SBP. v. 11, nº 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, R. **Educação inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre, mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAT, 2007c. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007,** Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: Acesso em: 05 jan. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, promulgada em 05 de outubro 1988 Editora Saraiva 2004.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Sobre a deficiência intelectual,** de 06 de outubro de 2004. Montreal Canadá OPS/OMS. Tradução livre: Dr. Jorge Marcio Pereira de Andrade. Disponível em: Acesso em: 12/04/2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. In: SIMON, Pedro. **SENADO FEDERAL SECRETARIA ESPECIAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES** Praça dos Três Poderes s/no – CEP 70165-900 Brasília – DF OS no 3863/2008.

DENARI, Fátima. **Um novo olhar sobre a formação do professor de educação especial:** da segregação a inclusão. In: RODRIGUES, Davis (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: summus, 2006. p. 86-111.

DESCOEUDRES, A. **A educação das crianças retardadas: seus princípios, métodos.** Aplicação a todas as crianças. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi, 1968
[.http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.42.pdf) Acesso em junho de 2014.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa-21ª Edição-** São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo, 2011.

FONSECA, V. **Da Educação Especial.** Programa de estimulação precoce, uma introdução às ideias de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Arte Médica, 2004.

FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. & GLAT, R. **Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular**. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

FREITAS, E. A.; OLIVEIRA, J. L. R. **Educação Inclusiva: uma filosofia, muitos conceitos, algumas práticas**. 2011. Disponível em:
http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2010/PDF/Microsoft%20Word%20-%20EDUCAcaO%20INCLUSIVA_UMA%20FILOSOFIA_MUITOS%20CONCEITOS.pdf
 Acesso em: 02 junh. 2012.

FRELLER, Cintia C.; FERRARI, Marian A. de L. D.; SEKKEL, Marie C. **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva** [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas / Teófilo Alves Galvão Filho. – 2009.

GAULEJAC, Vicente de. **As Origens da Vergonha** / Vicent de Gaulejac – Tradução de Maria Beatriz de Medina – São Paulo Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

GLAT, Fontes; Pletsch. **Estratégia Pedagógica para a Inclusão de Alunos com Deficiência Mental no Ensino Regular**. Rio de Janeiro, Letras 2007.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição n.º 24/2002.

GLAT, Rosana. **O Método da história de vida em pesquisas sobre auto percepção de pessoas com necessidades especiais**. Artigo, 2009. Disponível www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em 13 nov. 2013.

_____ **Somos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental** Rio de Janeiro: AEIR, 1998, p. 27.

GOMES, Adriana; FERNANDES, Anna; BATISTA, Cristina; SALUSTIANO Dorivaldo; MANTOAN Maria Teresa; FIGUEREDO Rita: **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental**. Secretaria de Educação Especial 2007.

GONZÁLES, J.A.T. **Educação e Diversidade: Bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HENGENMÜHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

HONORA e FRIZANCO. **Esclarecendo as Deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo, Ciranda cultural, 2008.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-2005, mar.2003.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea).

_____ **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.

- JOVER, A. **Inclusão: qualidade para todos**. Revista Nova Escola. a. XIV n. 123. Junho, 1999.
- KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KISHIMOTO, T. M. **Encontros e desencontros em educação infantil**. In: MACHADO, A. L. de A. (org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-48.
- LANCILLOTTI Samira Saad Pulchério. **Trabalho didático na educação de alunos com deficiência mental as experiências modelares de Montessori e Descoedres** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745- 551-5 588
- LERNER, D. **Ler e escrever: o real, o possível, e o necessário**. Porto alegre: Artemed, 2002.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: E.P.U., 2013.
- MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva**. Tese, 2013. www.unicamp.br/bc.
- MANTOAN, M.T.E. **Quem tiver que conte outra**. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001 p. 223-240.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2001.
- _____ **Inclusão escolar é um caminho sem volta**. São Paulo: Moderna, 2008.
- MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E.G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002 a.
- MENDES, E.G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. Revista Integração. Brasília: MEC, no. 24, p. 12-17, 2002 b.
- MILANEZ, Simone Ghedini Costa. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária, 2013.
- MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1937. Ideas generales sobre mi método. 3. ed. Buenos Aires: Losada, 1965.
- MORAES R, GALIAZZI MC. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí; 2011.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 3ª Edição. São Paulo; Cortez;

Brasília, DF. UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. **Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.** In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 16, n. 31, p. 51-78, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol. 15, fascículo 57, Cesgranrio/RJ, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa** 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
PAN, M. **O Direito a diferença.** Curitiba. IBPEX, 2008.

PACHECO José (Org.). **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise. **Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da associação americana de retardo mental (aamr)** de 2002, Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/240.pdf> Acesso em 13/04/2015.

PLETSCH, Márcia Denise. **Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da associação americana de retardo mental (aamr)** de 2002, Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/240.pdf> Acesso em 13/04/2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho, (Org.). **Educação Especial: Do querer ao fazer.** São Paulo: AVERCAMP, 2003.

RODRIGUES, E. **História da educação e ensino de história: desdobramentos de um campo disciplinar** (1990-2003). In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na História. Goiânia: UCG, 2006.

SANTOS, M. P. dos. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: consequências do sistema educacional brasileiro** Revista Integração. Brasília v. 10. n. 22, 2000.

SASSAKI Romeu K. (2005) (CIBEC/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretária de Educação Especial.** V.1, N°.1. (Out. 2005) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005, p. 23).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SEESP. **Programa Educação Inclusiva.** São Paulo: SEESP, 2003 e portal.mec.gov.br/seesp/www.educacao.sp.gov.br/ Acesso abril de 2014. A Secretaria de Educação Especial (**Seesp**). Acesso abril de 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES – SC. **Programa de Atenção Psicossocial (PAPS).** Lages: SME, 2007.

http://www.educacaolages.sc.gov.br/projeto_psicossocial.php Acesso em novembro de 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES – SC. Unidades Escolares. http://www.educacaolages.sc.gov.br/ensino_contato_ceim.php Acesso em novembro de 2013.

SMITH, D. **Introdução à educação especial, ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

SOUSA, Linete Oliveira De, **A Inclusão Escolar no Contexto da Educação Infantil**. Revista Científica Aprender. 6ª edição: 10/2012 <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=159> Acesso em 13/04/2015.

VALENTE José A. **Revista Pátio Educação Infantil**, (nov. 2008 / fevereiro de 2009), Nº 18, Editora Artmed S.A. p. 31 Editora: Artmed S.A.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. www.unicef.org.br/. Acesso em 14/04/2015.

APENDICE

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO ACADÊMICO
EM EDUCAÇÃO

Professora você é convidada para colaborar na pesquisa sobre: “Práticas Docentes no Atendimento Educacional Especializado, com Alunos da Educação Infantil que apresentam Deficiência Intelectual no Município de Lages – SC”.

A pesquisa tem como objetivo geral: Conhecer as práticas pedagógicas de professores em salas de aula regular e salas de atendimento educacional especializado, com alunos da educação infantil com Deficiência Intelectual.

Para completar a pesquisa estamos trazendo esse questionário. Sua participação é de suma importância, portanto, contamos com sua colaboração e desde já agradecemos.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Bloco 1 – Perfil do Professor

1. Nome:
2. Data e local de nascimento:/...../...../
3. Gênero: F () M () Idade:.....
4. Formação Acadêmica:

Qual o ano de Conclusão:Instituição: -----

5. Possui Especialização? Sim () Não ()

Qual:.....

6. Você considera seu processo de formação:
() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

7. Escreva até três questões que você julga ter faltado no seu processo de formação por ordem de prioridade:

1. _____
2. _____
3. _____

8. A quanto tempo trabalha no Sistema de Ensino Municipal?

Nome da escola:

9. Por que você escolheu ser professora da Educação Especial?

.....

Bloco 2 - Atendimento Educacional.

A Constituição brasileira de 1988, no Artigo 205, garante que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família [...]. Portanto, a escola necessita acolher alunos com deficiência intelectual e possibilitando sua inclusão.

1. Professor/a como você planeja, desenvolve e avalia o aprendizado do aluno com deficiência intelectual?

2. Professor/a descreva como você observa o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, na sala regular de ensino e na sala de Atendimento Educacional Especializado?

Bloco 3 - Práticas Educativas

O/A professor/a é um mediador de aprendizagens, e procura desenvolver estratégias diferenciadas, fazendo com que a sala de aula seja um lugar calmo prazeroso e alegre.

1. Na sua prática pedagógica na sala de Atendimento Educacional Especializado e/ou na sala regular, você cria condições para que o conhecimento aconteça?

Sim (), Não (). Justifique.

2. Como você articula seu conhecimento com a prática pedagógica para a realização das atividades dos alunos que tem deficiência intelectual, nas salas de aula regular e salas de Atendimento Educacional Especializado?

Lages, _____, de 2014.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu,

Residente e domiciliado a Rua:

Nº: Bairro:..... Cidade:.....,
portador da Carteira de Identidade, RG:....., nascido(a) em
___/___/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário*

da pesquisa sobre: “Práticas Docentes no Atendimento Educacional Especializado, com Alunos da Educação Infantil que apresentam Deficiência Intelectual no Município de Lages – SC”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. A pesquisa tem como objetivo geral conhecer as práticas pedagógicas de professores em salas de aula regular e salas de atendimento educacional especializado, com alunos da educação infantil com Deficiência Intelectual. Objetivos específicos: a) identificar o processo de ensino/aprendizagem de alunos da Educação Infantil que apresentam deficiência intelectual; b) conhecer a prática pedagógica dos professores de sala de aula regular e de AEE com esses alunos; c) investigar a formação do professor na concretização da proposta educacional.

2. A pesquisa é importante de ser realizada com os educadores das salas de aula regular e da sala de Atendimento Educacional Especializado, que apresentam deficiência intelectual nos CEIM do Município de Lages (SC), no intuito de conhecer a realidade da prática pedagógica inclusiva, na busca de um local democrático, seja em termos de acesso e permanência, assim como pela sua prática pedagógica em relação às diferenças individuais.

3. Participarão da pesquisa os professores que atuam nas salas de aula regular e nas salas de recursos multifuncionais do Sistema Municipal de Educação de Lages.

4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será de abordagem qualitativa, bibliográfica, documental com questionário. O questionário será aplicado por amostragem em 4 CEIMs do Município de Lages.

5. A pesquisa é importante de ser realizada para detectar o nível de conhecimento e a prática pedagógica dos professores que atuam nesta área. Acredita-se que a inclusão e a aprendizagem do referido aluno com deficiência intelectual na escola, decorra da formação do educador e da adequação da proposta pedagógica escolar.

6. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a Mestranda Suzana Maria Webber Xavier responsável pela pesquisa no telefone (49) 9915-6202 ou (49) 3222-0996, ou no endereço Rua Governador Jorge Lacerda, 23, Lages/SC.

7. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

8. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

9. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, os mesmos estarão disponíveis na dissertação de mestrado na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de 2014

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Suzana Maria Webber Xavier
Endereço para contato: Rua Governador Jorge Lacerda, 23
Telefone para contato: (49) 9915-6202 ou (49) 3222-0996
E-mail: suzanawx@hotmail.com