



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELA PEREIRA NANTES

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM SALA DE AULA**

CAMPO GRANDE - MS

2019

DANIELA PEREIRA NANTES

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache.

CAMPO GRANDE - MS

2019

*Ao Luiz Silva, por ter acreditado muito e
antes mesmo de mim, em mim.*

AGRADECIMENTOS

Como não poderia ser diferente, primeiramente, agradeço a Deus pela vida, sabedoria e presença constante em minha vida.

À Prefeitura Municipal de Sidrolândia, na figura do Prefeito Marcelo Ascoli e da Secretária de Educação Alice Aparecida Rosa Gomes, pela oportunidade de realizar o sonho de cursar o Mestrado.

À Professora Doutora Alexandra Ayach Anache que, com seu grande amor à Educação Especial, foi fundamental na idealização e na realização desta pesquisa. Agradeço cada minuto dedicado à orientação deste trabalho.

Ao Professor Doutor Antônio Osório, por ter me desconstruído, muitas vezes, proporcionando-me assim outras maneiras de pensar que não fossem aquelas que construí, cultural e religiosamente.

À Rosely Madruga, por ter me sustentado, por muitas e muitas vezes, sempre com uma palavra de incentivo, de apoio e gestos de carinho.

À Renata dos Santos Nantes, por ter me incentivado a realizar esse sonho.

Ao Ariállisson Monteiro dos Santos por toda palavra de incentivo, quando me sentia incapaz.

Aos meus filhos, que são a primeira razão para eu tentar ser melhor a cada dia.

Aos meus pais, irmãos e cunhadas por todo o apoio, direta ou indiretamente.

E, finalmente, aquele em que encontrei a paz de espírito necessária para compreender o sentido da palavra felicidade!

A todos, a minha gratidão!

Daniela Pereira Nantes

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
SALA DE AULA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como
requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a. Dra. Alexandra Ayach Anache - UFMS
Orientadora



Prof.^a. Dra. Celi Correa Neres - UEMS
Membro Titular



Prof. Dr. Eladio Sebastian-Heredero - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 31 de outubro de 2019

RESUMO

Considerando a importância do processo de inclusão escolar no debate educacional contemporâneo, esta pesquisa visa investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na classe comum de uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul. Para tanto, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa nos moldes de estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participativa, a análise documental e questionários semiestruturados. A perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky¹ sobre o desenvolvimento humano foi adotada como referencial teórico e, com suporte em seus estudos, buscamos pelos significados que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Os resultados apontam que, apesar de todo o aparato de legislações e normatizações existente, amparando o estudante com deficiência intelectual para que receba uma educação de qualidade que lhe proporcione, de fato, uma efetiva inclusão escolar, não foi essa a realidade encontrada na escola *lócus* dessa pesquisa. Foi possível perceber um contexto escolar marcado pela descrença no educando, práticas pedagógicas tradicionais, mediação entre professor e estudante bastante restrita, demonstrando uma inclusão escolar muito aquém da estabelecida nos parâmetros das legislações e normas, o que ceifa a oportunidade de equidade na qualidade da Educação oferecida ao estudante com deficiência intelectual.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar. Educação Especial. Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas.

¹ Esta pesquisa adotará a grafia Vigotsky, no entanto, ao empregar citações, respeitará a forma escolhida pelo autor e a obra.

RESUMEN

En vista de la importancia del proceso de inclusión escolar en el debate educativo contemporáneo, esta investigación tiene como objetivo investigar las prácticas pedagógicas desarrolladas para promover el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual en la clase común de una escuela de Enseñanza Fundamental, de la red municipal de enseñanza de enseñanza Sidrolândia - MS. Metodología: Realizamos una investigación de cuño etnográfico, utilizando como instrumentos de recolección de datos la observación participante, el análisis documental, cuestionarios semiestructurados. La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky sobre el desarrollo humano será adoptada como referencial teórico y, con soporte en sus estudios, buscaremos por los significados que permean la enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual. Conclusión parcial: a pesar de todo un aparato de legislaciones y normatizaciones que reviste al estudiante con discapacidad intelectual a recibir una educación de calidad, que lo lleven a un efectivo aprendizaje, no fue esa realidad encontrada en la escuela, locus de la investigación. En el estudiante, falta de información, descuido con las prácticas pedagógicas inclusivas, así como con las adaptaciones curriculares, son ejemplos de la realidad encontrada. Se pretendió con esta investigación contribuir con el proceso de una efectiva inclusión del estudiante con discapacidad intelectual en las salas comunes, conforme rigen sus derechos.

Palabras clave: Incluso Escolar. Educación Especial. Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Estudantes regularmente matriculados na rede de ensino de Sidrolândia por tipos de deficiência informados pelas instituições	32
Quadro 2 - Turmas com estudantes com deficiências matriculados na Escola Municipal Criança Feliz	60
Quadro 3 - N.º de funcionários da Escola Municipal Criança Feliz.....	60
Quadro 4 - Caracterização dos participantes	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Sidrolândia.....	35
Figura 2 - Organização da rede pública de ensino no município de Sidrolândia - MS	37
Figura 3 - Entrada lateral e rampa de acesso às salas de aula, banheiros e cantina.....	68
Figura 4 - Parte externa das salas	70
Figura 5 - Situação do piso	71
Figura 6 - Situação das carteiras e paredes.....	71
Figura 7 - Uma das entradas da escola e área de acesso às salas de aula e quadra de esportes	72
Figura 8 - Uma das entradas da escola e área de acesso às salas de aula e quadra de esportes	70
Figura 9 - Aspecto externo do prédio.	70
Figura 10 - Rampa de acesso às salas de aula, banheiros e cantina	71
Figura 11 - Quadra de esportes.....	72
Figura 12 - Modelo de porta alargada	72
Figura 13 - Espaço externo.....	82
Figura 14 - Estrutura dos banheiros.....	69
Figura 15 - Pia para higiene.....	83
Figura 16 - Estudantes no pátio esperando o sinal de entrada.....	82
Figura 17 - Estudantes na hora do recreio	82
Figura 18 - Professora tomando leitura dos estudantes sem deficiência.	83
Figura 19 - Aula do dia 20/04.....	85
Figura 20 - Aula do dia 18/04.....	92
Figura 21 - Aula do dia 18/04 - atividade “diferenciada” realizada pelo estudante com deficiência.....	93
Figura 22 - Aula do dia 20/04 - Leandro copiando da lousa	93
Figura 23 - Aula do dia 27/04 - Aula passeio/projeto de leitura. Assistente do 3.º ano atendendo ao estudante com deficiência intelectual	94
Figura 24 - Aula do dia 27/04 - Aula passeio/projeto de leitura	94
Figura 25 - Aula do dia 27/04 - Aula passeio/projeto de leitura - turma 4.º ano.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de matrícula de Estudante com Deficiência na Educação Básica por dependência administrativa	28
Gráfico 2 - Estudantes com deficiência matriculados em classe comuns das instituições de ensino de Sidrolândia - MS	30
Gráfico 3 - Estudantes com deficiência matriculados em classes comuns por etapas de ensino/2017.....	31
Gráfico 4 - Número de estudantes matriculados em classes comuns por tipo de deficiência no município de Sidrolândia / 2017.....	34
Gráfico 5 - Evolução do IDEB na rede pública - anos iniciais.....	38
Gráfico 6 - Evolução do IDEB na rede pública - anos finais	39
Gráfico 7 - Evolução do IDEB na rede municipal - anos iniciais	39
Gráfico 8 - Evolução do IDEB na rede municipal - anos finais	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PROPOSIÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR	19
2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR EM CLASSES COMUNS.....	19
2.2 ASPECTOS POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CENÁRIO BRASILEIRO..	21
2.3 A INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	24
2.4 A INCLUSÃO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA - MS.....	26
2.5 DADOS ESTATÍSTICOS E INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA - MS.....	27
2.6 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
2.7 O MUNICÍPIO, <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	34
2.7.1 A rede pública escolar do município de Sidrolândia.....	37
2.7.2 O IDEB 2017 da rede pública do município	38
2.7.3 O IDEB 2017 da rede municipal de ensino de Sidrolândia.....	39
3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESCOLARIZAÇÃO: DOIS PESOS, DUAS MEDIDAS? 41	
3.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	41
3.2 APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	44
3.3 A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	49
4 CAMINHOS DA PESQUISA	59
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	65
5.1 ESTRUTURA FÍSICA E CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE DA ESCOLA CRIANÇA FELIZ	65
5.2 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	75
5.2.1 Professoras regentes e assistente	76
5.2.2 Direção e coordenação.....	77
5.2.3 Inclusão escolar do estudante com deficiência nas classes comuns	79
5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	81
5.3.1 A rotina escolar e organização das salas.....	81
5.3.2 O cotidiano dentro das salas de aulas inclusivas	85
5.3.3 Formação dos docentes e demais sujeitos da pesquisa.....	85
5.3.4 Planejamento pedagógico e as práticas curriculares.....	88
5.3.5 A avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101

APÊNDICE A - Parecer Comitê de ética.	108
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre – TCL.....	111
APÊNDICE C - Modelo de questionário para os professores.....	114
APÊNDICE D - Modelo de questionário para auxiliar de sala	116
APÊNDICE E - Modelo de questionário para direção e coordenação	117
APÊNDICE F - Respostas dadas ao questionário da pesquisa pelas professoras Alice e Laura	118
APÊNDICE G - Respostas dadas ao questionário da pesquisa pelo assistente de sala.....	120
APÊNDICE H - Respostas dadas ao questionário da pesquisa pela direção e coordenação..	121
ANEXO A - Número de matrículas de estudantes com deficiência por ano nas instituições de ensino do município de Sidrolândia	123
ANEXO B - Caracterização dos sujeitos da pesquisa	121

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de 25 anos atuando na Educação no município de Sidrolândia - MS, como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, bem como na Educação Especializada oferecida pela APAE da mesma localidade, pude acompanhar todos os processos referentes à inclusão do estudante com deficiência no ensino comum. No entanto, foi o trabalho como supervisora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia, durante 03 anos (2013-2016), que me permitiu sair do “meu mundo” para adentrar em outras trilhas, possibilitando-me perceber e sentir a realidade dos caminhos permeados pelos estudantes com deficiência nas escolas do município.

Entre o conhecimento da gama de legislações vigentes municipais e nacionais, as elaborações das resoluções da Secretaria Municipal e as visitas às escolas para inspeção escolar, observava crianças com deficiência e seus assistentes do lado de fora da sala de aula, enquanto o restante da turma estava estudando. Ouvia professores queixando-se de que “não adiantava ensinar esses estudantes com deficiência, porque não aprendiam”; percebia outros desesperados “por não saber o que fazer com o novo estudante com deficiência”; presenciava o assistente tentando fazer o papel do professor; e via o município satisfeito por conseguir oferecer matrícula e assistente, se necessário, a todos os estudantes com deficiência.

De acordo com o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do município de Sidrolândia, os denominados assistentes de Educação Fundamental são profissionais auxiliares do corpo docente que prestam apoio na educação e nos cuidados dos estudantes do 1.º ao 9.º ano, possuindo as seguintes atribuições:

Art. 15 - O cargo de Assistente de Ensino Fundamental será provido preferencialmente mediante concurso e ou nomeação pelo Prefeito Municipal, é o profissional que atua junto aos estudantes portadoras de deficiência, de transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades de superdotação, auxiliando o professor no processo ensino aprendizagem. Suas atribuições são: (Emenda Modificativa n.º 078/2015). I - auxiliar os Estudantes na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias; (Emenda Modificativa n. 079/2015); II - auxiliar o professor na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo das estudantes; (Emenda Modificativa n. 080/2015); III - cumprir o horário de entrada e saída estabelecida pela Unidade Escolar; IV - responsabilizar-se pelos estudantes que aguardam os pais ou o transporte escolar; (Emenda Modificativa n. 081); V - participar de todas as atividades realizadas pela Unidade Escolar; VI - Suprimido pela Emenda n. 013/2015; VII - Suprimido pela Emenda n. 013/2015; VIII - Suprimido pela Emenda n.º 005/2015; IX - desenvolver atividades de acompanhamento e complementação que vise o desenvolvimento escolar da criança de acordo com o que

o professor regente propõe; X - Manter sigilo sobre assuntos pertinentes ao serviço. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SIDROLÂNDIA, 2016).

A legislação municipal define o cargo de assistente e suas atribuições, mas não especifica a formação necessária para atuar na referida função. Cada dia mais, isso tudo me suscitava uma inquietude gritante, palpitante. Seria essa a verdadeira inclusão versada nas legislações? Será que estes estudantes estão aprendendo, de fato? Será que tudo aquilo que lhes é de direito, explicitado pelas leis, resoluções, deliberações e projetos pedagógicos da escola, está sendo feito?

Além da inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino comum constituir tema relevante e complexo, acrescenta-se a esta problemática o fato de que é somente quando pensamos em políticas de inclusão escolar para estudantes com deficiência intelectual que percebemos o quanto é preciso repensar todo o trabalho realizado com esse público, isto porque, concordando com Iacono (2009), a escola que temos valoriza a homogeneidade e reproduz em seu interior a mesma lógica da sociedade capitalista e meritocrática, portanto, não combinando com estudantes que, na maioria das vezes, serão os últimos a terminar as atividades escolares.

O principal documento orientativo do Ministério da Educação (MEC) - a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI (BRASIL, 2008a), sinaliza que, reconhecendo as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, evidencia-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, constituindo políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os estudantes.

De acordo com a política do MEC, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios necessários, orientando os estudantes e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do Ensino Regular.

Os dados apresentados no documento da PNEE-PEI (BRASIL, 2008a) registram a evolução de 337.326 matrículas, em 1998, para 700.624, em 2006, demonstrando um crescimento de 107% dos estudantes atendidos no país. Sendo que, no que se refere à inclusão em classes comuns do Ensino Regular, o crescimento foi de 640%, passando de 43.923 estudantes incluídos, em 1998, para 325.316, em 2006.

Segundo os dados de 2015 do Censo da Educação Básica, 751 mil estudantes com deficiência física, intelectual ou sensorial tiveram assegurado o direito de frequentar escolas da

rede regular no país, passando de um percentual de 13% de matrículas na Educação Básica, em 1998, para 79%, em 2014 (BRASIL, 2016). Se considerarmos somente a rede pública, o percentual de inclusão na Educação Básica é ainda maior, chegando a 93% (BRASIL, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta quem são os estudantes atendidos:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, p. 15).

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB n.º 04 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, determinando o público-alvo da Educação Especial, definindo o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevendo, também, a sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico da escola.

O caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial foi ratificado pela Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza, em seu art. 29, 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), complementar ou suplementar à escolarização, ofertados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Neste sentido, a importância do papel do AEE na escolarização e desenvolvimento do estudante com deficiência só é possível e eficaz por meio da ação conjunta entre os profissionais da sala de recursos multifuncional e de ensino comum, a fim de efetivar o processo de inclusão

de discentes com deficiência intelectual, sobretudo, quanto às atividades de planejamento (MAGALHÃES; CORRÊA; CAMPOS, 2018).

Em janeiro do ano de 2016, entrou em vigor a Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI), após 15 anos de tramitação e um árduo trabalho de consultas e audiências públicas por todo o Brasil (BRASIL, 2015). Esta legislação passou por importantes transformações - trabalhadas em conjunto com toda a sociedade - e, hoje, assegura e institui direitos em áreas fundamentais, como a Educação, configurando-se como um real avanço na inclusão de pessoas com deficiência na contemporaneidade. Uma novidade desta lei reside no fato que o conceito de deficiência mudou, ou seja, a LBI mostra que a deficiência está no meio social, e não nas pessoas, nos sujeitos com deficiência, propriamente. De acordo com o Estatuto, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Quanto mais acessos e oportunidades um estudante dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua deficiência (BRASIL, 2015).

Dentre as alterações, a LBI prevê para a Educação: proibição da cobrança de taxas extras para estudantes com deficiência; adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da Educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; e oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

O município de Sidrolândia - MS, especificamente o Conselho Municipal de Educação, possui a Deliberação CME/MS n.º 69, de 25 de abril de 2017, que dispõe sobre a Educação de estudantes que apresentam necessidades especiais, em seu art. 4.º, prevendo que caberá ao sistema de ensino:

- I - Garantir matrícula para todos, cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e os humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas;
- II - Estabelecer mecanismos que possibilitem o conhecimento da

demanda real de atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses estudantes; III - Assegurar as condições de acessibilidade dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais nas edificações, instalações, equipamentos, recursos tecnológicos, mobiliários, transporte escolar, nas comunicações e outras, nos termos da legislação vigente; IV - Promover a articulação com os demais serviços públicos, dentre eles a saúde e a assistência social, na organização do atendimento educacional especializado [...]. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SIDROLÂNCIA, 2017, p. 02).

O estudante com deficiência encontra-se amparado por legislações que garantem o seu acesso e permanência nas escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas. Anache (2011a, p. 110-111) aponta que, “com as políticas atuais, ocorreu maior acesso à educação de parcelas da população que, em outros momentos históricos, estiveram alijadas das escolas”.

Beyer (2005) alerta que, no mínimo, seria “ingenuidade” pensar na transformação das escolas em decorrência das políticas públicas educacionais. Para o autor, a Educação Especial passa por uma crise de identidade, pois há muitas pressões sociais para que os estudantes com deficiência saiam dos seus espaços segregados para serem atendidos no ensino comum:

Nós nos encontramos numa significativa mudança na função pedagógica da educação especial, o que pode representar uma mudança do conceito de uma educação fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de uma educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os estudantes nas escolas do ensino regular. Em poucas palavras, tal mudança paradigmática e também na proposta pragmática significa fundamentalmente um movimento de descentralização da educação especial. (BEYER, 2005, p. 12).

Bueno (1998, p. 4) coaduna com Anache (2011a) e Beyer (2005), quando ressalta que: “[...] temos que pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino”, levando em consideração o contexto socioeconômico, bem como o seu planejamento gradativo e contínuo, assegurando uma educação de qualidade.

Tendo em vista todo esse aparato de legislações e de políticas públicas a favor do estudante com deficiência, esta pesquisa investigou as práticas pedagógicas voltadas à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental I, visto que a legislação atual considera que a instituição comum é o ambiente mais favorável a esse alunado. Diferentemente das salas de AEE ou multifuncionais, as classes

comuns são aquelas que agregam estudantes com e sem deficiências, e que funcionam dentro de uma escola regular. No entanto, é possível acreditar que as experiências de inclusão de estudantes com deficiências matriculados são eficazes porque há uma gama de legislações a favor e pela garantia de sua matrícula?

Frequentemente, ao pensarmos em inclusão, compreendemos como sendo apenas a participação de pessoas com deficiência na Educação, de modo geral; no entanto, é importante trazer à tona e destacar que a inclusão ultrapassa este conceito. Nas palavras de Valle e Connor (2014, p. 84): “[...] a inclusão é um sistema de crenças de âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de problema a ser superado”, referindo-se à diversidade, seja de raça, classe, etnia, capacidade, gênero, orientação sexual, língua ou cultura, trazida para o contexto da sala de aula. Ainda, para os autores, a inclusão deve ser enquadrada como uma questão de justiça e de equidade social.

Baptista (2015) afirma que a inclusão não é restrita apenas à Educação Especial e à Educação, mas às pluralidades de sentidos de diferentes grupos, às relações entre os sexos, à apropriação dos sujeitos aos bens culturais, aos produtos e aos serviços.

Osório (2007) corrobora com os autores, ao afirmar que há “usos” e “abusos” da expressão “inclusão” nas tentativas de apropriá-la como uma “categoria universal”, o que é falso, pois sua subjetividade e relatividade esgotam os procedimentos operacionais na designação de um *locus* de intervenção institucional, como nas escolas, nas famílias, nos hospitais, nos presídios, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas igrejas, nos movimentos sociais, entre outros agrupamentos possíveis criados e adequados na sociedade moderna. Esse discurso mencionado pode estar ou não associado a outros aspectos, como gênero, raça, regionalidade, minorias sociais, deficiência, desemprego ou analfabetismo, mas a inclusão, a que se refere esta pesquisa, é do estudante com deficiência intelectual nas classes comuns, com foco em sua aprendizagem diante das práticas de ensino que lhe são dirigidas (OSÓRIO, 2007).

As diferentes políticas e estratégias de inclusão escolar têm sido centradas, sobretudo, na garantia de acesso de estudantes com algum tipo de deficiência no ensino comum, assegurando recursos técnicos de infraestrutura e acessibilidade. Conforme reconheceu o Ministério da Educação:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

O fato é que “podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 29), e o que preocupa é a aprendizagem de todos esses estudantes que estão matriculados regularmente e não recebem o atendimento que lhes é de direito, conforme apontam as pesquisas.

Monteiro (2015) constatou que os estudantes com deficiência intelectual recebiam práticas tradicionais de ensino e tinham pouca interação com o restante dos colegas. Do mesmo modo, Bernardo (2016) concluiu que o processo de inclusão escolar está aquém do que é previsto nos documentos e legislações vigentes, bem como há também falta de compreensão sobre o conceito de deficiência intelectual.

A pesquisa realizada por Braun (2012) revelou o quanto é difícil, perante a estrutura curricular, garantir processos de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência intelectual, pois as práticas favoreceram o aluno, na medida em que as condições de ensino para a sua aprendizagem passaram a ser conhecidas e consideradas.

Moscardini (2016), em sua pesquisa, concluiu que existe uma distância entre o que rege os documentos oficiais e o que é encontrado no processo de inclusão escolar, haja vista que não se fazem presentes propostas de trabalho colaborativas, o que acaba por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que possam contribuir para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Porta (2015) demonstrou que, mesmo em uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a prática pedagógica dirigida ao estudante com deficiência intelectual é tradicional, com meras transmissões de conteúdos pedagógicos, centrados na figura do professor, apesar da demanda específica do estudante com deficiência intelectual.

A investigação de Santos e Martins (2015) também apontou a presença de prática de cunho tradicional, voltada para uma pedagogia transmissiva, com poucas adequações curriculares, embora haja na escola a disponibilidade de material pedagógico e tecnológico que, caso fosse mais utilizado, poderia contribuir significativamente para a aprendizagem de todos os alunos.

Anache e Mitjás (2007b) pesquisaram as produções acadêmicas em nível de Mestrado e de Doutorado, no período de 1990 até 2005 e 2006, concluindo que o tema aprendizagem do estudante com deficiência intelectual foi abordado em 6% dos trabalhos, o que pode ser considerado um número inexpressivo diante desta problemática. Segundo Pletsch (2014), diversos autores mostram em suas pesquisas que há poucos estudos voltados à análise das práticas pedagógicas dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns.

Diante dessas ponderações, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns da instituição de ensino da rede municipal de Sidrolândia - MS, isto é, a inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual, tendo como objetivos específicos conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para ensinar os estudantes com deficiência intelectual e verificar como os docentes avaliam a aprendizagem desses estudantes.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras regentes, um auxiliar de sala, direção e coordenação pedagógica e estudantes com deficiência intelectual. O *lócus* foi uma escola da área urbana do município, que atende estudantes oriundos tanto da área urbana quanto da área rural, denominada ficticiamente nesta pesquisa por “Escola Municipal Criança Feliz”, e que oferece o Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano nos turnos matutino e vespertino. Observamos as práticas pedagógicas em duas salas de aulas dos anos finais do Ensino Fundamental I, ou seja, 4.º e 5.º anos, por serem os dois anos finais deste nível e por estas salas estarem matriculados estudantes com deficiência intelectual. Todos os nomes utilizados, tanto para os sujeitos para a instituição, foram alterados para a preservação da identidade dos participantes.

A fim de singularizar a pesquisa, foi feito um recorte quanto aos tipos de deficiências, ou seja, sendo adotada a deficiência intelectual, pois conforme já mencionado, pesquisas neste âmbito são urgentes, além desse público-alvo constituir aproximadamente 95% do alunado atendido pela instituição e 70% dos estudantes com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Sidrolândia - MS, *lócus* desta pesquisa.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso, pela possibilidade de descrever e interpretar os dados de maneira reflexiva no cotidiano escolar (YIN, 2001). Neste sentido, André (2013) ressalta que os estudos de caso podem ser usados:

[...] em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas comuns, onde estão matriculados estudantes com deficiência intelectual, o estudo de caso é um dos métodos mais apropriados. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para pesquisas em Ciências Humanas, pois permite ao investigador se aprofundar no fenômeno estudado, trazendo à tona nuances difíceis de serem enxergadas às claras. Para o autor, a essência do estudo de caso está no fato de ser uma estratégia para a pesquisa empírica investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. Sendo assim, este trabalho foi organizado da seguinte forma:

No capítulo intitulado: “Proposições da inclusão escolar”, discorreremos sobre como é vista, atualmente, a inclusão em classes comuns. Logo após, passamos para os aspectos da política nacional, regional e municipal. Apresentamos também dados estatísticos relativos à escolarização do estudante com deficiência intelectual nas classes comuns, no âmbito nacional e municipal. Detemo-nos aos índices educacionais do município, *locus* desta pesquisa.

A concepção de deficiência intelectual, de aprendizagem e de escolarização do estudante com deficiência intelectual foi exposto no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, discorreremos sobre os caminhos metodológicos deste trabalho, desde o estudo exploratório até a análise dos dados apresentados, que foram expressos no quinto capítulo. Os resultados apresentados foram organizados em três eixos, sendo eles: estrutura física e condições de acessibilidade, concepções dos sujeitos acerca da deficiência intelectual e inclusão escolar e as práticas pedagógicas no terceiro eixo. As considerações finais foram expressas no capítulo seis.

2 PROPOSIÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR EM CLASSES COMUNS

Desde os acordos internacionais firmados a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, em 2001, assinalam que inclusão implica em nova postura da escola comum em propor estratégias de ensino, ações que forneçam a inclusão social e práticas diferenciadas que atendam a todos os estudantes (BRASIL, 2001).

Coadunando com as diretrizes, Bueno *et al.* (2008) reforça que a inclusão e seus processos assumem papel central no contexto educacional contemporâneo, à medida que esse processo passa a ser compreendido como a nova missão da escola, isto é, uma nova postura. Nota-se um abarcamento maior do público-alvo dessa inclusão, que passa a abranger não só pessoas que apresentam deficiências, mas também àqueles com diferentes distúrbios, o que impõe uma expansão dos serviços ofertados aos mesmos, com vista a suprir às demandas trazidas por eles.

Jesus *et al.* (2015) ressalta que a garantia legal de inclusão é uma conquista para a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum, mas que, ainda, não é tudo. Faz-se necessário, segundo os autores:

Reestruturar a escola para a garantia do pilar acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os estudantes ainda é um grande desafio, pois o movimento de inclusão escolar conflita-se com a necessidade de investimentos na formação dos docentes para o trabalho com a diversidade, reestruturação das escolas nas esferas filosófica, pedagógica, estrutural e de gestão, construção de novas perspectivas de trabalho docente e de processos avaliativos e de releitura do currículo escolar que, por se fundamentar em uma sequência rígida de conteúdo, acaba por não contemplar as necessidades de aprendizagens dos estudantes. (JESUS *et al.*, 2015, p. 50).

Desta forma, o estudante com deficiência intelectual estar matriculado na classe comum não é garantia de inclusão (TACCA, 2011), ressaltando-se que o essencial para a efetiva inclusão escolar é a aprendizagem de todos que estão na escola, mas não conseguem aprender, o que não tem sido objeto de atenção central por parte dessas políticas. Percebe-se, então, que o estudante com deficiência está amparado por uma gama de legislações e diretrizes em todas as esferas, porém a garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, em um redimensionamento da escola, consistindo não somente na aceitação e inserção, mas também na busca da efetivação de sua aprendizagem. Para tanto, buscaram-se recursos capazes de atender às especificidades do estudante com deficiência intelectual, tal qual regem

as legislações, pois, segundo as autoras, o fato de o estudante estar matriculado na mesma turma não garante o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais (TACCA, 2011). Estas questões serão discutidas nos próximos capítulos, pois o objeto desta investigação é justamente identificar quais práticas pedagógicas estão sendo dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual na classe comum.

Mas, afinal, o que se entende por inclusão? De acordo com Sebastian Heredero (2010), a chegada da inclusão ao Brasil é um fato recente, podendo ser datada de 1988 e que, primeiramente, apareceu na forma de leis, decretos, documentos e que, hoje, vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas, por fim, atingindo a instituição escolar.

A inclusão escolar pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea, cujo objetivo é garantir o direito de todos à Educação. Bueno *et al.* (2008), ao analisar as dissertações e teses brasileiras sobre “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, abrangendo de 1997 a 2003, verificou que essa temática tem sido utilizada pelos pesquisadores como expressões sinônimas.

De acordo com o autor, por este tema estar em voga nas políticas nacionais e mundiais, nos discursos políticos, nas ações concretas dos governos e escolas, nas produções científicas e acadêmicas, acredita-se estar se tratando de um único fenômeno, com um único significado. Bueno *et al.* (2008) afirma que “educação inclusiva” e “inclusão escolar” não são sinônimos, visto que, na medida em que inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação de incorporação de estudantes que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado. Seguindo essa concepção, empregamos nesta pesquisa “inclusão escolar”, por entender que o fenômeno estudado é uma “proposição política em ação” que acontece todos os dias nas escolas.

2.2 ASPECTOS POLÍTICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CENÁRIO BRASILEIRO

O direito do estudante com deficiência à Educação é garantido pela Constituição Federal brasileira. O processo de inclusão desses educandos no Ensino Regular ganhou maior destaque a partir da década de 1990, alicerçado em uma série de leis e documentos, dentre os quais

destacamos a Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394, de 1996.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência é um dos Direitos Humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro, através da ratificação de normas internacionais, além de ser considerado um direito social fundamental. Por meio da abertura e adequação do sistema educativo, as instituições vêm acolhendo aqueles que possuem diversos tipos de deficiência. Ao acesso, segue-se a necessidade de adequar o ambiente educacional para recebê-los, através de ações que estimulem o desenvolvimento de suas habilidades.

Prieto (2015) considera que, dentre os documentos internacionais, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) são os documentos mais profícuos, pois serviram de referência para a criação de diretrizes de planos de governos e de programas de AEE nas redes de ensino. A Declaração de Salamanca, por exemplo, alertava sobre as necessidades de atender às especificidades das pessoas com deficiência, bem como a urgência de medidas que garantiriam o acesso desse público à Educação Básica (BRASIL, 1994).

A luta pelo direito ao acesso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Regular no Brasil foi garantida pela Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 208, preconiza:

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VII - parágrafo 1.º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. (BRASIL, 1988).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 1996, em seu art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, entre as normas para a organização da Educação Básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e, no art. 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996).

Essas leis sinalizam que, sendo a Educação um direito de todos, deve, então, o ensino dos estudantes com deficiência acontecer preferencialmente na escola comum. Essas leis estabelecem diretrizes para atender aos estudantes com deficiência no ensino comum, como por exemplo, o art. 59 da Lei n.º 9.394, o qual rege que os sistemas de ensino assegurarão:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

A partir deste, outros dispositivos e diretrizes foram estabelecidos no sentido de garantir e ofertar a Educação Básica, inclusive para os estudantes com deficiência, como por exemplo: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); o Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL 2008b); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU, ratificada pelo Decreto n.º 6.949/2009 (BRASIL, 2009a); as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial (a Resolução CNE n.º 4) (BRASIL, 2009b); o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014); e a Lei n.º 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência-LBI que, no capítulo IV, aborda o direito à Educação, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras (BRASIL, 2015).

2.3 A INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Antes de abordar as legislações municipais de Sidrolândia, *locus* desta pesquisa, faz-se mister mencionar a política no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, pois até o ano de 2013, o referido município seguia a legislação estadual. Toda legislação, seja estadual ou municipal, parte de uma lei maior, como por exemplo, a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que rege:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1.º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Podemos mencionar, ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Na Convenção Mundial dos Direitos da Pessoa Com Deficiência, promovida pela ONU em 2006, em seu art. 24, que trata sobre Educação, o item II garante também que:

As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

A Nota Técnica n.º 19/2010 garante o atendimento por profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação e prestação de auxílio individualizado aos estudantes que não as podem realizar com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade, e não à condição de deficiência.

Além dessas, outras políticas nacionais orientam a criação das políticas públicas no Estado: O Decreto n.º 7611, de 17 de novembro de 2011, que trata sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado; a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

De acordo com Neres (2010), o impacto das políticas públicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, no que se refere ao acesso, permanência e progressão na escolaridade dos estudantes com necessidades educacionais especiais foi na década de 1990. Segundo o autor:

A década de 1990 se configurou como marco da educação especial no Estado, que apoiado na política nacional, propôs a descentralização dos serviços da educação especial, como forma de alcançar a integração/inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais¹ na escola regular e na sociedade. (NERES, 2010, p. 186).

Desta forma, podemos dizer que a década de 1990 foi um marco na Educação Especial do Estado de Mato Grosso do Sul e que, certamente, muitas políticas públicas foram criadas, difundidas e substituídas por outras, acompanhando os avanços das legislações nacionais ou de acordo com o interesse e propostas apresentadas por cada governo, nestes 30 anos.

Atualmente, existe a Deliberação n.º 9367, de setembro de 2010 (MATO GROSSO DO SUL, 2010), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual, o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 56/2013, que orienta sobre a organização curricular do Ensino Fundamental nas escolas especiais do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e a Resolução CEE/MS n.º 7828/2005, que dispõe sobre a Educação Escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.

Neres (2010) afirma que, pela primeira vez, a filosofia da inclusão é expressa em documentos oficiais do Estado de Mato Grosso do Sul e seguindo a normatização nacional, que define critérios para a inclusão da pessoa com deficiência.

De acordo com Nascimento e Santos (2018), a trajetória da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, a nível estadual, passou por vários momentos e, com o passar dos anos, avançou em inúmeros pontos até chegar à efetivação da inclusão. “Por intermédio das políticas,

a pessoa com deficiência obteve seus direitos normatizados à luz da diretriz nacional, podendo, assim, frequentar os espaços escolares.” (NASCIMENTO; SANTOS, 2018, p. 59).

Os caminhos trilhados pelo Estado foram seguidos também pelo município de Sidrolândia, *lócus* desta pesquisa, visto que foi a partir do ano de 2013 que passou a ter a sua política legislada pelo Conselho Municipal de Educação.

2.4 A INCLUSÃO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA - MS

Como mencionado, até o ano de 2013, o referido município seguia a legislação do Estado. No entanto, com a LDB, Lei n.º 9394/1996, ofereceu-se autonomia aos municípios para optarem por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica.

Desta forma, em meio aos debates da reorganização dos sistemas de ensino e com o Projeto da LDB tramitando, em 04 de abril de 1990, entrou em vigor no município de Sidrolândia - MS a Lei Orgânica Municipal, a qual estabeleceu, em seu artigo 160, a criação do Conselho Municipal de Educação. Porém, a criação do Conselho Municipal de Educação ficou apenas no papel até o ano de 2011, quando foi criado o Sistema Municipal de Ensino, pela Lei Municipal n.º 1530, de 21 de dezembro de 2011 e consolidada pela Lei Municipal 1550, de 23 de abril de 2013.

Além das legislações nacionais e estaduais, o município de Sidrolândia possui documentos que norteiam e regulamentam a Educação Especial nas instituições municipais, particulares e no Centro de Educação Especial de Sidrolândia - CEES/APAE, sendo eles:

- A **Deliberação CME/MS n.º 069, de 25 de abril de 2017**, que dispõe sobre a Educação de estudantes que apresentam necessidades especiais (termo usado no referido documento), a qual define o público-alvo da Educação Especial, o que cabe (dever) ao Sistema Municipal de Ensino, locais de atendimentos e suas providências para atendimento, dentre outros pontos;

- A **Resolução SEME n.º 52, de 22 de janeiro de 2019**, que prevê sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, entre outras providências, dedicando um capítulo à Educação Inclusiva e ao

Atendimento Educacional Especializado - AEE, onde explicita, dentre outros assuntos, que a escola deve oportunizar a inclusão dos estudantes com deficiência em salas comuns e sua operacionalização, tais como: currículo, recursos, avaliação, acessibilidade, organização e constituição das turmas.

- O **Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições** que, em breves parágrafos, resume o papel da instituição no tocante à Educação Inclusiva:

A unidade escolar oportunizará aos estudantes com necessidades educacionais especiais, a inclusão em sala comum, garantindo-lhe o acesso à educação escolar e o desenvolvimento de suas potencialidades, flexibilizando e adaptando o currículo, a metodologia de ensino, oferecendo recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação, adequando ao desenvolvimento dos mesmos.

- E o **Regimento Escolar da instituição**, que dedica o capítulo V para “o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, além da forma de atendimento em classes comuns, ambiente hospitalar e domiciliar, e atendimento em sala de recursos multifuncionais.

Destarte, muitos são os direitos e garantias fundamentais previstos na legislação municipal, nacional ou nas internacionais que foram ratificados pelo Brasil. O direito do estudante com deficiência à Educação mostra-se, não raras vezes, apenas formalizado na lei, não transcendendo para a realidade, pois as diversas pesquisas na área vêm indicando distância significativa entre o que a lei propõe e a realidade educacional, conforme explicitado na introdução esta pesquisa.

2.5 DADOS ESTATÍSTICOS E INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA - MS

Nesta seção, apresentaremos dados estatísticos relacionados à matrícula de estudante com deficiência na Educação, com o intuito de auxiliar nas análises da pesquisa.

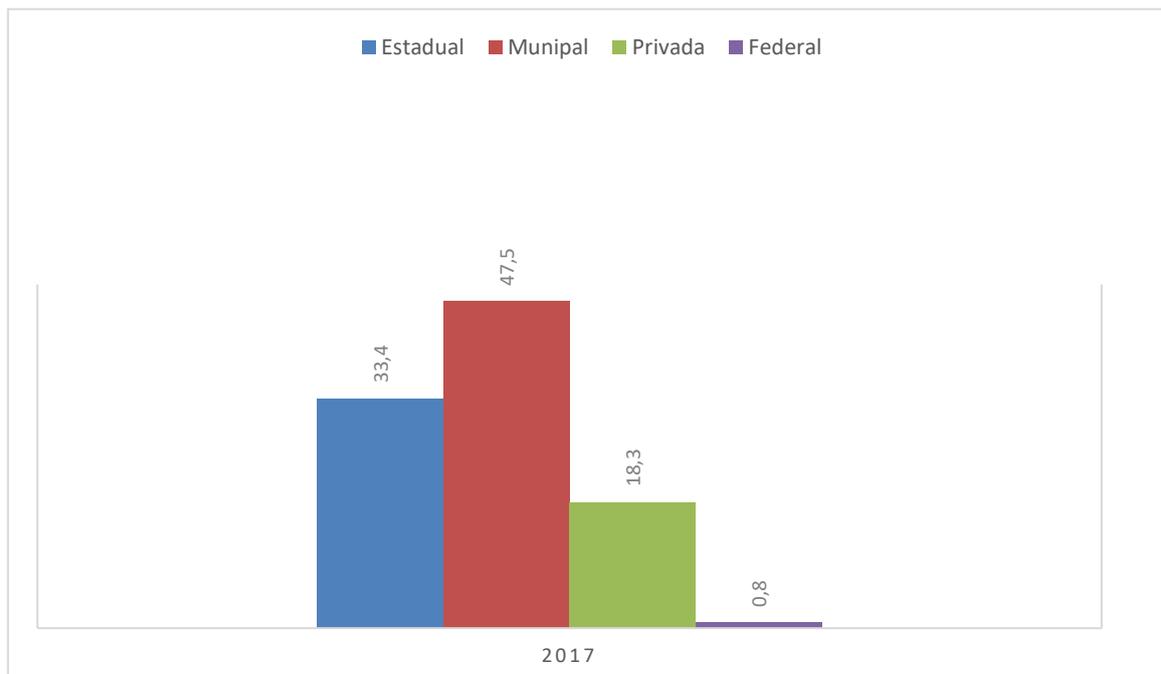


Gráfico 1 - Percentual de matrícula de Estudante com Deficiência na Educação Básica por dependência administrativa

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Verifica-se que a esfera municipal detém o maior número de estudantes matriculados, seguida pela rede estadual e privada. Acreditamos, em grande medida, pela imperatividade das legislações e políticas públicas, impostas aos governos dos Estados e Municípios para que instituem o princípio da Educação Inclusiva, matriculando todos os estudantes com deficiência, preferencialmente, em salas de aula comuns. A exemplo disso, podemos citar a Resolução

CNE/CEB n.º 2/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2.º, determinando que:

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

A LBI, em seu art. 28, também incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015). Assim, garante a deliberação n.º 69, de 25 de abril de 2017, do Conselho Municipal de Educação de Sidrolândia, quando determina em seus artigos que:

Art. 7.º - A educação escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais far-se-á em escolas do ensino regular, comuns ou especiais, resguardadas as condições de acessibilidade previstas na legislação vigente. Art. 8.º - Todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com início na educação infantil, devem ser ofertadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais em classes das escolas comuns do ensino regular, mediante plano específico, em consonância com a proposta pedagógica da escola. (SIDROLÂNDIA, 2017)

Por ter sido um estudo exploratório e por querer ter uma visão mais abrangente, pesquisamos informações sobre quantidade e tipos de deficiência dos estudantes matriculados em cada turma, em todas as etapas de ensino, nas esferas estadual, municipal e privada.

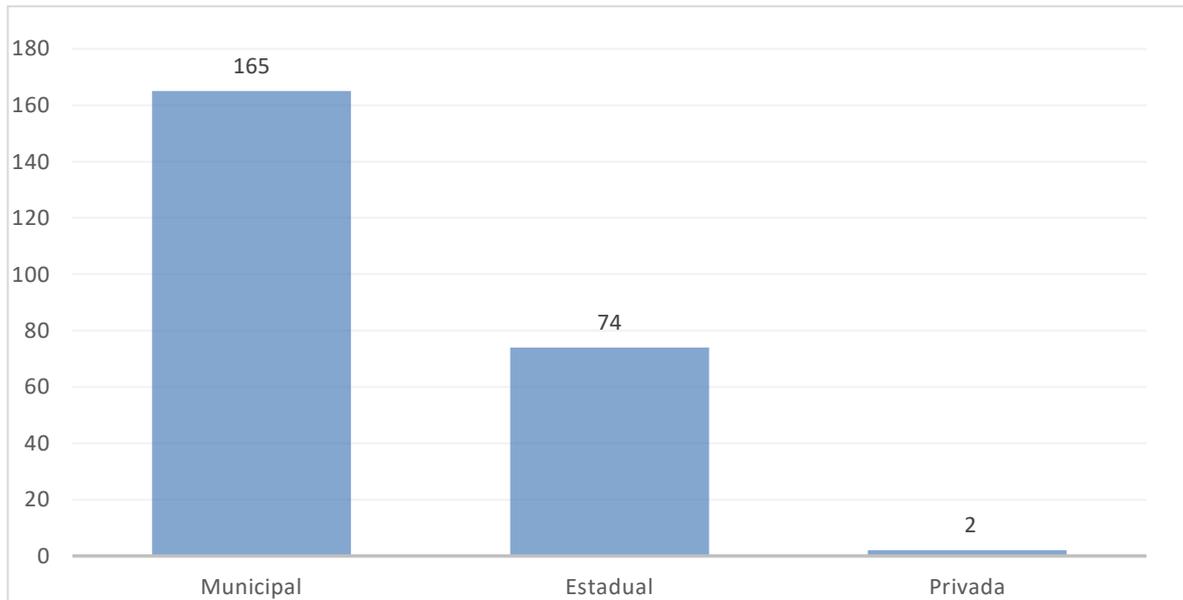


Gráfico 2 - Estudantes com deficiência matriculados em classe comuns das instituições de ensino de Sidrolândia - MS

Fonte: MEC/INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Verifica-se uma alta concentração de matrículas na rede municipal. Esses dados podem ser justificados pelo que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, em seus artigos:

Art. 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. 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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013). § 1.º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2.º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3.º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. § 4.º - A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4.º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei n.º 13.632, de 2018).

Como os municípios são incumbidos obrigatoriamente de matricular todos os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e havendo um maior número de matrículas nestes dois níveis, conforme ilustra o gráfico, o público-alvo da Educação Especial na rede municipal equivale a 83% dos estudantes com deficiências matriculados. Estes são percentuais significativos que tornam a presente pesquisa relevante.

2.6 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia, todos os estudantes com deficiência têm sua vaga garantida na rede regular de ensino, inclusive com número reduzido de estudantes e assistentes, caso necessário.

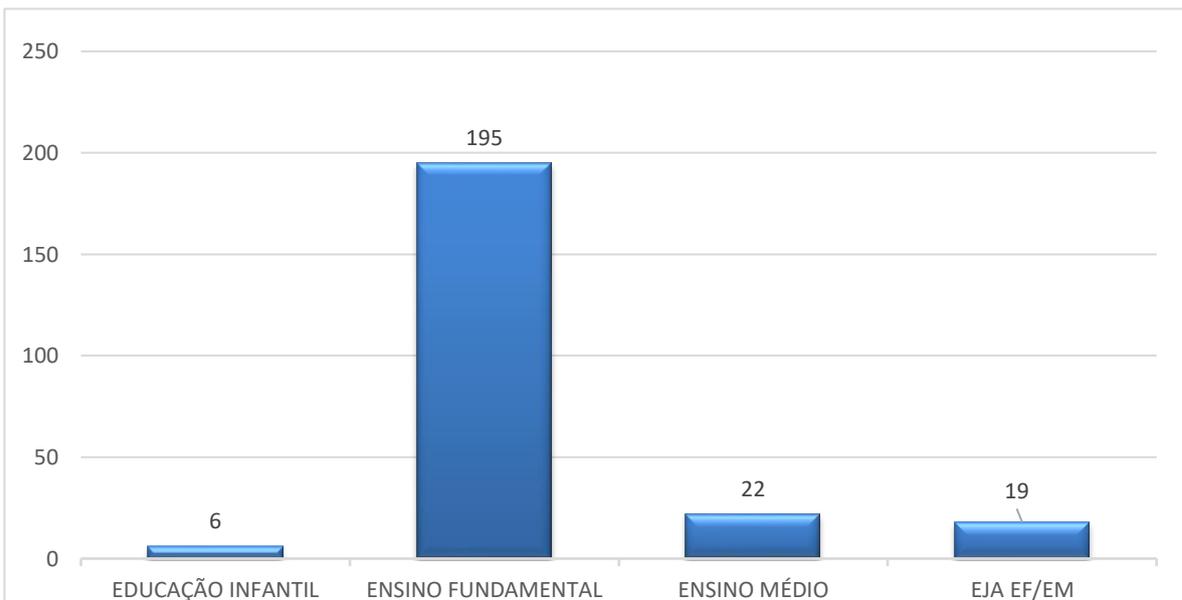


Gráfico 3 - Estudantes com deficiência matriculados em classes comuns por etapas de ensino/2017

Fonte: MEC/INEP - Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Desta forma, preliminarmente, realizamos um estudo exploratório destinado a saber onde estavam matriculados os estudantes com deficiência nas instituições comuns de

Sidrolândia - MS. Com as devidas autorizações, tanto da Secretaria Municipal quanto das direções das instituições particulares, fomos às instituições para proceder a um estudo exploratório, objetivando encontrar o público-alvo da Educação Especial.

Quadro 1 - Estudantes regularmente matriculados na rede de ensino de Sidrolândia por tipos de deficiência informados pelas instituições

Tipos de deficiências*	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Privada	Total
Deficiente físico/cadeirante	02	-	-	02
Deficiência intelectual/Retardo mental/Deficiência Mental	58	41	-	99
Surdez/ Deficiência auditiva	01	03	-	04
Transtornos de condutas típicas	04	-	-	04
Paralisia cerebral	06	02	01	09
Síndrome de Down	07	02	-	09
Deficiência visual/ baixa visão	04	01	-	05
TDAH	20	-	-	20
Transtornos Globais do Desenvolvimento	02	01	01	04
Transtorno. Específico do Desenv. das Habilidades Escolares	08	-	-	08
Transtornos Neuro sociais, Comportamentais e Emocionais.	05	-	-	05
Transtornos Específicos da Fala e Linguagem.	02	-	-	02
Retardo do Desenvolvimento Fisiológico Normal.	01	-	-	01
Transtornos do Desenvolvimento Específico	01	-	-	01
Síndrome de Treacher Collins	-	-	01	01
Outras patologias	08	-	-	08
Total	132	50	03	185

Fonte: Dados fornecidos pelas instituições - ano 2017.

Legenda: *Conforme nomenclatura e CID informados pelas instituições.

Obs.: As nomenclaturas estão de acordo com o que foi informado pelas instituições.

O Quadro 1 considerou as respostas dadas pelas instituições, na íntegra, inclusive considerando o que a escola chama de “deficiência”. Registramos 185 estudantes matriculados na Educação Básica. O quadro mostra os tipos de deficiências dos estudantes, conforme laudos e CID apresentados pelas instituições de ensino. Percebemos um número muito expressivo de crianças que apresentam deficiência intelectual ($f = 53,5\%$). Foi comum encontrar nos laudos e CIDs apresentados pelas instituições as terminologias: retardo mental leve/moderado/grave, deficiência mental e deficiência intelectual.

Diante disso, Anache (2008) ressalta que essa falha no julgamento crítico das avaliações conceituais dos profissionais da Educação Especial é uma característica que acompanha esse campo desde o seu nascimento. A autora discute a forma como o diagnóstico do estudante com deficiência intelectual é conduzido, ao destacar que a maioria dessas pessoas é categorizada como “deficiente intelectual leve”, por não alcançar aos objetivos escolares que lhes são definidos, sublinhando que parte considerável desses indivíduos provém de camada menos favorecida da população e que, por essa razão, não se encontra inserida em um contexto rico de estímulos que propicie o seu desenvolvimento. Nessa afirmação, é destacado o papel essencial que a instituição escolar assume na sociedade moderna quanto à delimitação da normalidade, enaltecendo a influência central que o contexto social exerce na determinação dessa condição.

Para Anache (2008), deve ser contestada qualquer proposta de avaliação que se valha apenas de mecanismos psicométricos para a definição de uma potencial condição de deficiência, assumindo essa conceituação a partir de um enfoque pontual e marginalizando as possibilidades de desenvolvimento apresentadas pelas pessoas com esse quadro, o que acaba por trazer dificuldades consideráveis para a estimulação física e cognitiva destes sujeitos.

Por julgarmos mais adequado, nesta pesquisa, usaremos o termo “deficiência intelectual” que, segundo Anache (2011a), constitui nomenclatura que:

[...] foi oficialmente utilizada, em 1995, quando a Organização das Nações Unidas juntamente com The National Institute of Child Health and Human Development, The Josepj P. Kennedy, Jr. Foundation, e The 1995 Special Olympics World Games realizara em Nova York o simpósio chamado *Intellectual disability: programs, policies, and planning for the future* (Deficiência Intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro). Em outubro de 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento em Montreal, Canadá assumindo a nova terminologia. Nessa ocasião foi aprovado o documento intitulado Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual (*Déclaration de Montreal sur la Déficiénce Intellectuelle, Montreal Declaration on Intellectual Disability*). (ANACHE, 2011a, p. 117, grifos do autor).

O atual manual para profissionais da área da saúde mental, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM - V), que é referência em termos de pesquisa em saúde mental, também utiliza o termo “Deficiência Intelectual” para se referir às pessoas com déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.

Anache (2011a), ainda, esclarece que a mudança de terminologia de deficiência mental para intelectual tenciona esclarecer que o problema se trata de funcionamento de intelecto, e não da mente como um todo. A escola inclusiva conhece cada estudante, respeita suas

potencialidades, necessidades e a elas responde, com qualidade pedagógica, independentemente de qualquer nomenclatura que seja dada à sua deficiência. Sendo assim, consideramos que deficiência intelectual é o termo de uso mais comum por pesquisadores, médicos, educadores e outros.

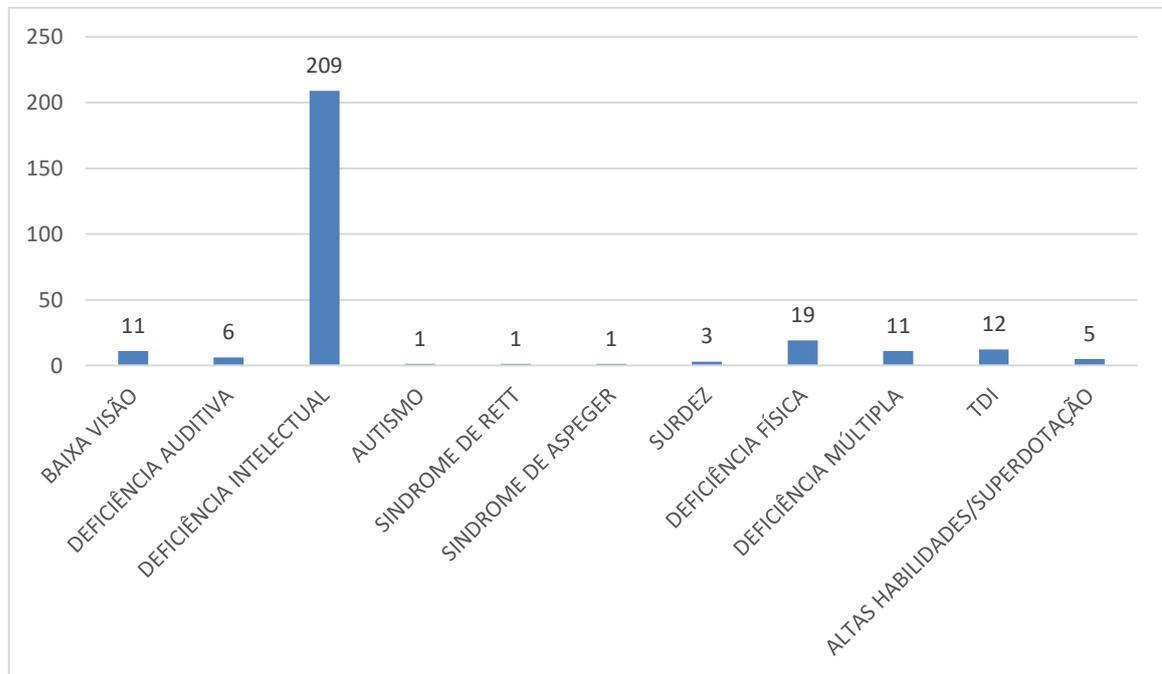


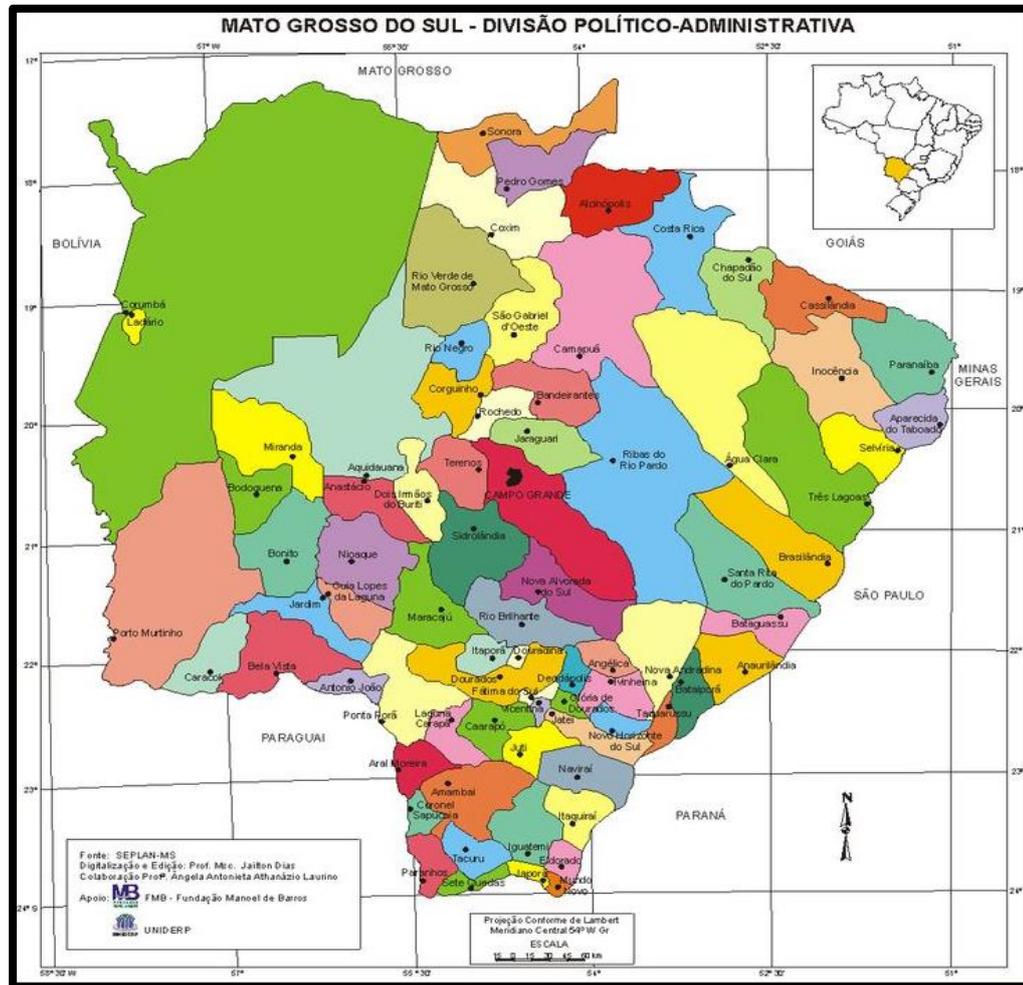
Gráfico 4 - Número de estudantes matriculados em classes comuns por tipo de deficiência no município de Sidrolândia / 2017

Fonte: MEC/INEP - Sinopse estatística da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Os dados sobre essa população registram as matrículas de 279 estudantes com deficiência (física, intelectual, visual e auditiva), transtorno global do desenvolvimento (autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2017), o que não coaduna com os dados apresentados pelas instituições, no que tange aos tipos de deficiência e ao número de matrículas. Considerando que a pesquisa exploratória foi realizada no mês de março e abril de 2017, é possível que o número de matrículas aumentou em virtude dos dados do IBGE serem atualizados a cada ano.

Bueno (2013) já nos alerta para o paradoxo do público-alvo da Educação Especial, pois considera que as políticas dela decorrentes expressam problemas e contradições quanto ao deixar claro quem é esse público-alvo.

2.7 O MUNICÍPIO, *LÓCUS* DA PESQUISA



Situado a 72 km da capital Campo Grande - MS, a cidade de Sidrolândia possui uma população de 49.712 habitantes (IBGE, 2018). As Figuras 1 e 2 mostram a localização do referido município.

Figura 1 - Localização do município de Sidrolândia
Fonte: MAPAS DO MUNDO (2018).

O município de Sidrolândia está localizado no sul da região Centro-Oeste do Brasil e, em Estado, faz fronteira com o Paraguai.

De acordo com as informações encontradas no site da Prefeitura Municipal de Sidrolândia², a região do município de Sidrolândia, apesar de ser conhecida desde o início do século XVII, quando foram devassados pelos sertanistas bandeirantes, passaram apenas a ser povoadas com a chegada da família do sertanista mineiro Gabriel Francisco Lopes, que trouxe seu sogro Antônio Gonçalves Barbosa, além de seu irmão Inocêncio Barbosa. Em meados do século, eles estabeleceram as primeiras fazendas de gado na região que, com a abundância de pasto, qualidade e fertilidade do solo, prosperaram com rapidez. Com isso, a região acabou atraindo outros migrantes que se radicaram, dedicando-se, especialmente, à criação de bovinos, apesar do povoamento do atual município de Sidrolândia se dever à família Barbosa, que anos depois partiu para povoar outros rincões do Sul de Mato Grosso, instalando fazendas para a criação de bovinos e novos povoamentos.

Segundo informações do site da Prefeitura, a fundação de Sidrolândia foi estabelecida por Vicente de Brito, que era tronco da família Brito, e José Pereira Martins, que fundaram suas fazendas na região em 1870, logo após a Guerra do Paraguai. Em 1872, chegava o cuiabano Hermenegildo Alves Pereira para fundar outra fazenda, a Ponto Alto. Um dos filhos de Vicente de Brito, Porfírio, fundou mais quatro fazendas e fez de tudo para evitar a debandada de seus descendentes. Uma das filhas de Porfírio casou-se com Sidrônio Antunes de Andrade, que era catarinense de Lages. Anos mais tarde, em função da morte de sua esposa, em 1926, Sidrônio resolveu lotear a fazenda São Bento que recebeu de herança, o que acabou concretizando apenas em 31 de março de 1942, quando colocou para vender seus lotes já muito demarcados, batizando a nova povoação de Sidrolândia. A partir daí, o núcleo começou a desenvolver-se rápido, surgiram várias construções residenciais e muitos estabelecimentos comerciais. Em 25 de abril de 1944, foi inaugurada na povoação de Sidrolândia, com o nome de Estação de Anhanduí, a Estação Telegráfica e Ferroviária da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, em um ramal que liga Campo Grande a Ponta Porã, transformando-se em um dos esteios do progresso da nova localidade, a qual se desenvolveu de tal forma que levou o Governo do Estado a criar, pela Lei n.º 207, de 1.º de fevereiro de 1948, o Distrito de Paz de Sidrolândia. Em 11 de dezembro de 1953, pela Lei Estadual n.º 684, o mesmo é elevado à categoria de município, desmembrado de Campo Grande e instalado em 1.º de janeiro de 1954.

O município está em constante desenvolvimento, sendo assim, novos moradores chegam em busca de oportunidades de trabalho, logo, sendo matriculados constantemente novos estudantes na rede de ensino. A rede pública de educação do município é formada por 5

² Disponível em: <<https://www.sidrolandia.ms.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

escolas estaduais, sendo 2 na área urbana, 2 na área rural e 1 na área indígena; 21 escolas municipais, sendo 7 centros de Educação Infantil e 5 escolas na área urbana, 7 escolas na área rural (assentamentos) e 2 escolas indígenas, que oferecem a Educação Básica em dois turnos. É de responsabilidade do município atender obrigatoriamente estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A rede estadual é incumbida de atender, obrigatoriamente, ao ensino médio.

2.7.1 A rede pública escolar do município de Sidrolândia

Como mencionado, a rede pública de Educação do município é formada por 5 escolas estaduais, sendo 2 na área urbana, 2 na área rural e 1 na área indígena; 21 escolas municipais, sendo 7 centros de Educação Infantil e 5 escolas na área urbana, 7 escolas na área rural (assentamentos) e 2 escolas indígenas, que oferecem a Educação Básica nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme demonstra a figura abaixo:

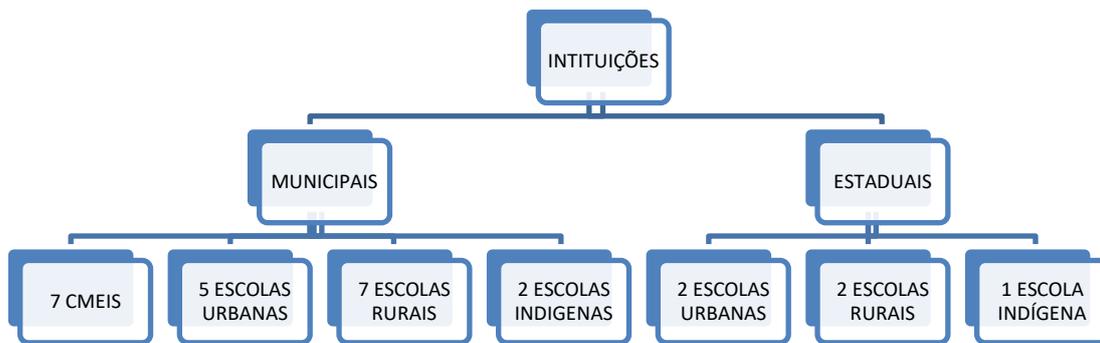


Figura 2 - Organização da rede pública de ensino no município de Sidrolândia - MS

Por meio do censo escolar 2017 (INEP/MEC, 2017), vimos que o número de matrículas na Educação Básica da rede de ensino de Sidrolândia é de 11.922 estudantes, divididos entre os três turnos e as 26 instituições escolares.

Se considerarmos o número de estudantes matriculados (11.922) nas classes comuns, percebemos que a população de estudantes com deficiência matriculados (279) equivale a 1,16% das matrículas na Educação Básica. Se ainda consideramos apenas os estudantes com deficiência intelectual (209) nas matrículas de estudantes com deficiência, percebemos que a deficiência intelectual representa 70% do alunado com deficiência no município.

Especificamente, na Escola Criança Feliz, *locus* da pesquisa, este público representa 98% dos estudantes com deficiência atendidos, o que torna ainda mais relevante esta pesquisa.

2.7.2 O IDEB 2017 da rede pública do município

Quanto ao IDEB de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo índice é calculado com base no aprendizado dos estudantes em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), encontramos, ainda, no sítio do INEP alguns dados relacionados ao índice de desenvolvimento da Educação Básica, que serão descritos em seguida.

De acordo com o INEP (2017), o IDEB dos anos iniciais cresceu (5,1), mas não atingiu a sua meta (5,3) e nem a meta nacional (6,0).

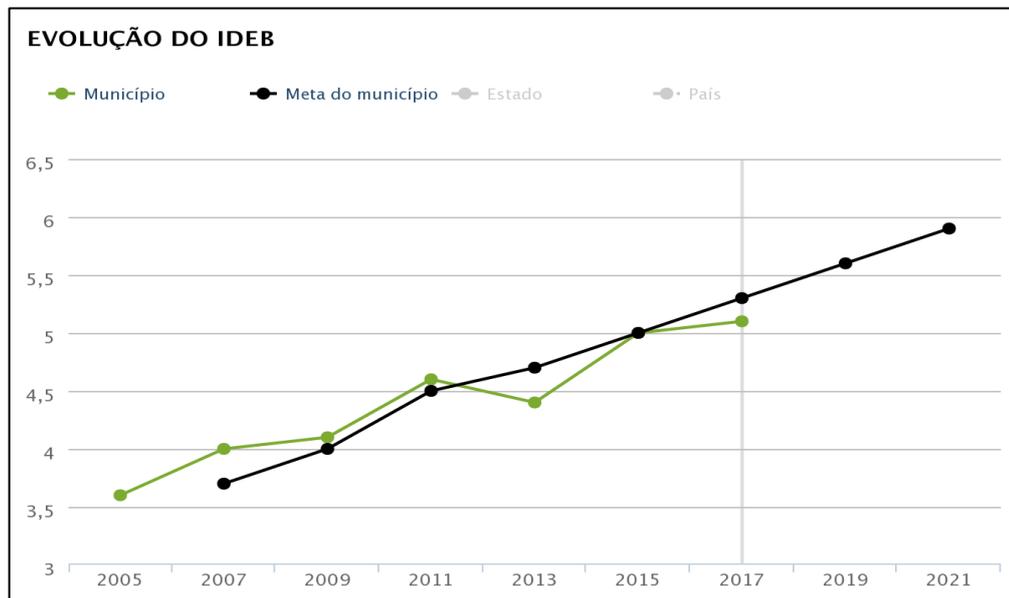


Gráfico 5 - Evolução do IDEB na rede pública - anos iniciais

Fonte: Fundação Lemann e Meritt (2017).

Quanto ao Ideb dos Anos Finais, atingiu (4,3) e teve ainda uma queda no índice, não atingindo sua meta (4,9) e não alcançando a média nacional (6,0).

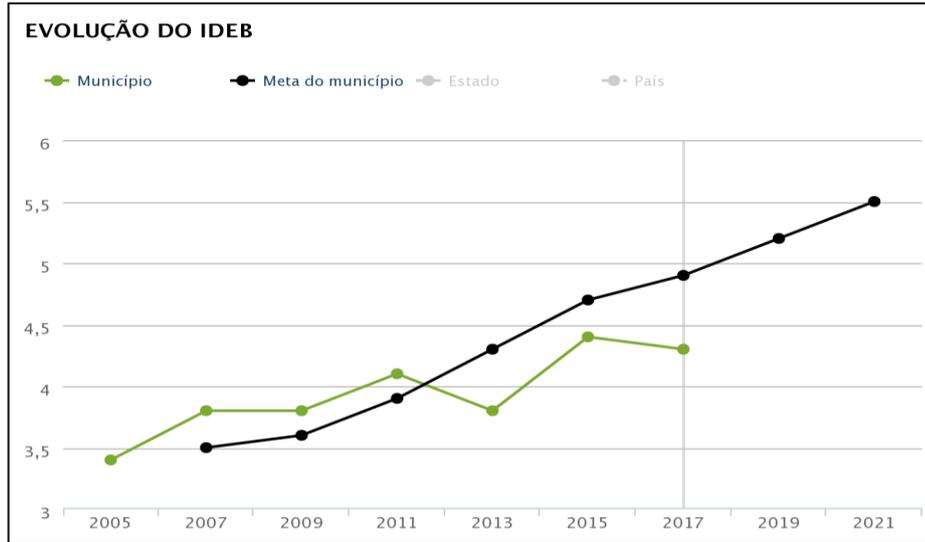


Gráfico 6 - Evolução do IDEB na rede pública - anos finais

Fonte: Fundação Lemann e Meritt (2017).

2.7.3 O IDEB 2017 da rede municipal de ensino de Sidrolândia

O Ideb 2017 nos Anos Iniciais (5,0) cresceu, mas não atingiu a sua meta (5,4) e não alcançou a meta nacional (6,0).

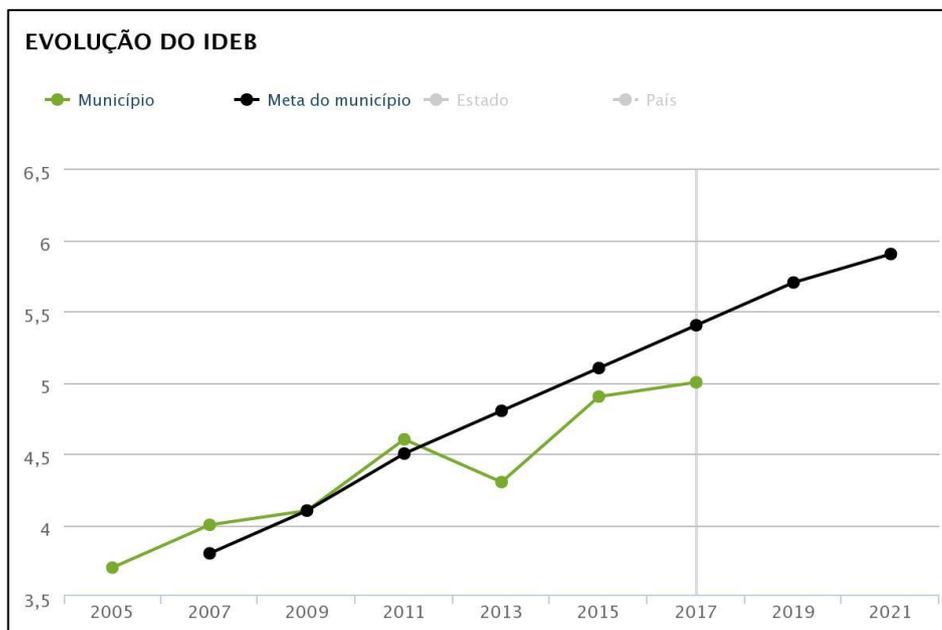


Gráfico 7 - Evolução do IDEB na rede municipal - anos iniciais

Fonte: Fundação Lemann e Meritt (2017).

Quanto ao Ideb dos anos finais, atingiu (4,0), teve ainda uma grande queda no índice, não atingiu sua meta (5,0) e não alcançou a média nacional (6,0).

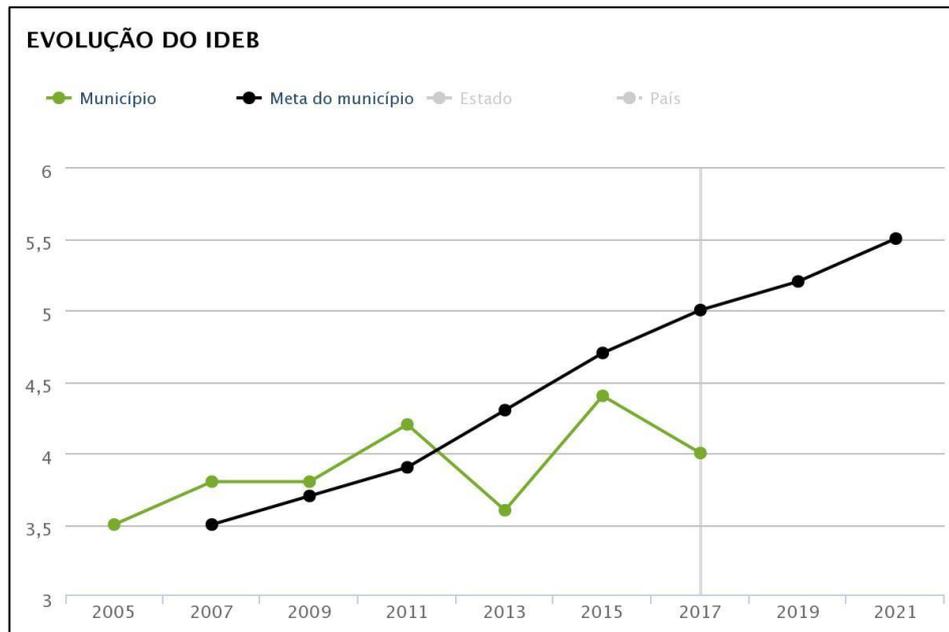


Gráfico 8 - Evolução do IDEB na rede municipal - anos finais
 Fonte: Fundação Lemann e Meritt (2017).

Os índices apresentados no Gráfico 8 informam que o município de Sidrolândia tem o desafio de melhorá-los. Assim, faz-se necessários investimentos no aprimoramento da prática pedagógica de estudantes da rede de Educação Básica, onde se inclui àqueles com deficiências.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESCOLARIZAÇÃO: DOIS PESOS, DUAS MEDIDAS?

Neste capítulo, abordaremos a definição e a caracterização da Deficiência Intelectual sob a perspectiva Histórico-Cultural. Para tanto, pretende-se apresentar as reflexões sobre a escolarização destes estudantes que estão matriculados no ensino comum.

3.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL³

A “deficiência intelectual” já foi denominada com expressões como deficiência mental, retardo mental e debilidade mental. Essas diferentes terminologias estiveram ligadas às condições históricas, sociais e materiais de um determinado momento histórico, questões estas que não serão aprofundadas nesta pesquisa, pois não é o nosso objeto de estudo. Anache (2011a) ressalta que o termo “deficiência intelectual” foi oficializado no ano de 1995, quando:

A Organização das Nações Unidas juntamente com The National Institute of Child Health and Human Development, The Joseph P. Kenedy, Jr. Foundation, e The 1995 Special Olympics World Games realizara em Nova York o simpósio chamado *Intellectual disability: programs, policies, and planning for the future* (programas, políticas e planejamento para o futuro). Em outubro de 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento em Montreal, Canadá assumindo a nova terminologia. (ANACHE, 2011a, p. 117, grifos do autor).

A referida autora ressalta que o objetivo da mudança de termo e de conceito foi para demonstrar um modo de organização e funcionamento do intelecto, e não da mente como um todo. Diante disso, justifica-se, inclusive, a alteração do nome da Associação Americana de Retardo Mental (AARM) para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), em 2007. Reafirma-se, com isso, o propósito de se considerar a deficiência intelectual como “[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, que abrange várias habilidades sociais, originadas antes dos 18 anos.” (ANACHE, 2011a, p. 117).

³ Esta pesquisa adotará a terminologia atual Deficiência Intelectual (DI), no entanto, ao empregar citações, respeitará o termo escolhido pelo autor.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5) (APA, 2014), utilizado mundialmente como base de diagnósticos de saúde mental da Associação Americana de Psiquiatria, define como é realizado o diagnóstico de transtornos mentais. Preceitua este documento que a deficiência intelectual é um dos transtornos do neurodesenvolvimento com início no período do desenvolvimento, sendo caracterizado por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, sendo que:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (APA, 2014, p. 31).

Quanto aos critérios do diagnóstico de deficiência intelectual, o manual especifica que há três critérios que devem ser preenchidos, sendo eles:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados. B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. (APA, 2014, p. 31).

Quanto à gravidade, pode ser classificada como: leve, moderada, grave e profunda. Para avaliar a gravidade da deficiência do sujeito, Anache (2011a) pontua alguns critérios de avaliação:

1. Avaliação da inteligência por meio de instrumentos psicométricos. O resultado em torno de 70 a 75 sugere limitações no funcionamento intelectual. 2. Os testes padronizados também podem ajudar a identificar as limitações no comportamento adaptativo, que compreende três tipos de competências: Habilidades conceituais, de linguagem e alfabetização, dinheiro, tempo e número de conceitos e auto direção; habilidades sociais, habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (ou seja, desconfiança), a resolução de problemas e a

capacidade de seguir as regras/leis e obedecer para evitar ser vítima; Habilidades práticas de atividades de vida diária (cuidados pessoais), qualificação profissional, saúde, transporte/viagens, horários/rotina, segurança, uso do dinheiro, o uso do telefone. Essas habilidades devem ser avaliadas por vários profissionais, considerando os diversos fatores, dentre eles sociais, culturais e econômicas que podem interferir no processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual. (ANACHE, 2011a, p. 117-118).

Balduino (2006, p. 1), reforça que “a inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum tem encontrado muitas barreiras”, especialmente àqueles com deficiência intelectual, por necessitarem de adaptações curriculares, para que aconteça a aprendizagem e o seu desenvolvimento. Tacca (2011, p. 142) afirma que: “[...] o sucesso da aprendizagem do estudante com deficiência pode ser conseguido por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas expectativas a respeito de seus estudantes, que seja seguro e acolhedor e que entenda a diferença como um fator positivo”.

Para Anache (2008), as barreiras próprias à estruturação de iniciativas de ensino orientadas para a supressão das dificuldades desse público se encontram diretamente relacionadas à perspectiva homogeneizadora, que norteia o ensino comum e que organiza suas dinâmicas a partir de uma visão niveladora de aluno ideal, que dispõe de todas as habilidades requeridas por esse modelo educacional, excluindo assim todos aqueles que se afastam em maior ou menor grau desse padrão. Segundo a autora, as propostas de ensino pensadas a partir dessa perspectiva desconsideram os possíveis obstáculos impostos pela deficiência, que acabam por impedir que o estudante que apresenta esse quadro estabeleça contato com o saber sistematizado, cerceando o seu desenvolvimento cognitivo e condenando-o a uma participação social secundária.

Segundo Aranha (2004, p. 7): “A escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para, gradativamente, programar as adequações necessárias, para garantir o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento”. Por isso, a inclusão escolar pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que um determinado estudante com deficiências se ajuste a ela. Quem se ajusta a quem? A escola ao estudante com deficiência ou o estudante se ajusta à escola?

Lima e Pletsch (2019) ressaltam que a apropriação do conhecimento acadêmico pelo estudante com deficiência intelectual em classes comuns encontram várias barreiras “descritas por diferentes autores (BRAUN, 2012; SOUZA, 2013; PLETSCHE; GLAT, 2011; PADILHA, 2014; OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2016; CAMPOS, 2016; SILVA, 2016; MENDES, 2016; LIMA; PLETSCHE, 2019). Anache e Mitjás (2007a) apontam que:

[...] sob o tema aprendizagem, reuniu-se um conjunto de teses e de dissertações que pesquisou as formas de aprender dos estudantes com deficiência mental, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, motricidade, personalidade e criatividade, ou seja, considerando-o como uma ação singular do sujeito que aprende. Com essa temática, foram encontrados 6% (7) entre o total de 122 trabalhos pesquisados. (ANACHE; MITJANS, 2007a, p. 262).

Coadunando com as autoras citadas, Oliveira (2016) e Mendes (2016) sinalizam que discussões sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual ainda são escassas diante da demanda, mesmo com avanços nas pesquisas em Educação Especial. Dito isto, na próxima seção, propomo-nos refletir sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns. Desta forma, esta pesquisa norteou seus caminhos sob a perspectiva Histórico-Cultural, embasada pelos estudos de Vigotsky (1997; 2001; 2003), visto que possibilita o entendimento para as bases de uma concepção de homem com deficiência, rompendo com as tradicionais compreensões fatalistas e deterministas, que veem na deficiência apenas limites, impossibilidades e fracassos.

3.2 A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao buscar desenvolver qualquer estudo, em qualquer área, seja a respeito do que for, é primordial escolher o referencial teórico-metodológico que será usado, pois norteia o pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho científico. De acordo com Anache (2007):

Dependendo da concepção de sujeito, de ciência, de deficiência, de educação e de aprendizagem, o autor posiciona-se. Há uma “lente” escolhida para tal empreendimento. Ainda que o pesquisador busque a impessoalidade ou a neutralidade preconizada pela ciência positivista, elas também têm suas marcas, portanto, sua ideologia. A teoria não é um sistema estático, mas um sistema aberto que possibilita a interlocução com os momentos empíricos do processo. É necessário, porém, um marco teórico estabelecido. (ANACHE, 2007, p. 265).

Anache (2007), ao analisar as produções acadêmicas sobre deficiência mental, a nível de Mestrado e Doutorado, no período de 1990 a 2006, percebeu o aumento de trabalhos respaldados na perspectiva sócio histórica como possibilidade de romper com a visão

ambientalista de educação, de sujeito e de deficiência, tradicional na educação de pessoas com deficiência mental. Coadunando com os estudos de Anache (2007), Costa (2006) reforça que é inegável a contribuição de Vigotsky para a Educação, assim como a aceitação e adequação de suas obras à nossa realidade brasileira e que, apesar de produzida por volta de 1930, as mesmas são mais do que atuais, visto que lançam muitas possibilidades para a compreensão das questões relativas à Educação Especial e para a busca de uma intervenção inovadora.

Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934) foi um estudioso pesquisador adiante de seu tempo. Segundo Façanha e Fahd (2016):

Em suas ideias, Vigotsky admite o caráter sócio-histórico e cultural do processo de desenvolvimento e percebe a deficiência a partir da influência mútua das diferenças nos processos individuais de desenvolvimento das pessoas com deficiências e de suas relações desfavoráveis com o meio. Assume uma postura antagônica à dos clínicos, que se baseavam na exigência de tipos biológicos padronizados, o que, invariavelmente, produzia uma patologização das diferenças observadas nas pessoas que não correspondessem a esse padrão estabelecido. Ele contestou, seguramente, as ideologias que, até então, imperavam, seguindo o critério dessa última perspectiva. (FAÇANHA; FAHD, 2016, p. 130).

Os autores afirmam que são inegáveis as contribuições de Vigotsky para a Educação Especial, especificamente quando se refere à pessoa com deficiência. Em seus estudos, Vigotsky (2009) concebeu que a deficiência origina algumas mudanças no desenvolvimento dos indivíduos, motivadas não exclusivamente por causas orgânicas, mas também pelas sociais. Suas análises ultrapassaram as explicações exclusivamente organicistas sobre o desenvolvimento.

Assim sendo, a aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de pensamento a outro, daí a importância das relações sociais. Batista e Tacca (2011) ressaltam que Vigotsky, ao enunciar o imperativo das relações sociais, culturais e históricas para a constituição do ser como humano, coloca a aprendizagem como impulsionadora das possibilidades do desenvolvimento e, desta forma, mostra a necessária eficiência dos processos pedagógicos, pois:

Desse modo, as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende, esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para construir o seu pensar e o ser agir no mundo. (BATISTA; TACCA, 2011, p. 143).

Vigotsky (2009) entende que a escola não somente é espaço para aprendizagem dos conceitos científicos, mas é também um campo essencial para o desenvolvimento, quando realizado sobre as funções em amadurecimento. A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então, conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que, atualmente, se encontram na zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKY, 2009).

González Rey (2011) reforça que um ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas sim por criar um espaço subjetivo e social, que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar suas atividades.

Anache (2011a) explica que as atividades cognitivas das pessoas com deficiência foram analisadas por Vigotsky sob dois aspectos: primários e secundários. O aspecto primário refere-se ao nível de comprometimento neurológico da pessoa, detectado por uma avaliação médica. Esse aspecto primário leva ao aspecto secundário, isto é, leva à ausência de experiências socioculturais que a pessoa deixou de viver em função de sua “deficiência”. Ter consciência dessa dinâmica leva-nos a pensar em:

Construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas para que seja possível atender as necessidades educativas especiais dos estudantes com deficiência intelectual. Desse prisma, tem-se muito a dizer sobre os sujeitos com deficiência mental, indo além da descrição e/ou da constatação do seu *déficit*. (ANACHE, 2011a, p. 112, grifo do autor).

Portanto, é necessário promover a compensação na prática pedagógica, o que significaria “não para atenuar as dificuldades decorrentes do defeito, mas dedicar todas as forças para compensá-lo, propor apenas essas tarefas e fazê-lo em tal ordem, que respondam à gradualidade do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo.” (VIGOTSKY, 1997, p. 47, tradução nossa). Isto implica uma reflexão quanto ao fato de que os processos pedagógicos não devem se ater às limitações orgânicas impostas aos educandos pelas deficiências, porque a ação educativa deve se voltar para a compensação desses déficits através das inúmeras possibilidades de crescimento do sujeito. Para Vigotsky (1997), a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio, sendo assim, os aspectos biológicos não são determinantes. Segundo Vigotsky (1997), o desenvolvimento de qualquer pessoa, tenha ela

deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que se estabelece.

Entretanto, é inegável que o estudante com deficiência intelectual tem mais limitações que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Anache (2011a) reforça que o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual pede o rompimento com o paradigma homogeneizador e requer criação de outras maneiras de ensiná-los. Assim, independentemente de o estudante ter ou não deficiência, é possível a sua educação, pois pode superar a limitação imposta pela deficiência, visto que não se deve reduzir a educação à deficiência, mas também não se pode negar a mesma, pois as possibilidades de compensação inerentes a esses déficits podem ser compensadas pelas práticas pedagógicas, que objetivam mobilizar as potencialidades intactas e estimular o surgimento de novas estruturas de aprendizagens.

Na visão de Vigotsky (2003), o ensino deve buscar superar as limitações a partir do ensino, entendendo a pessoa com deficiência como um ser capaz de desenvolver todo o seu potencial, por meio do acesso aos conhecimentos científicos e das mediações - estas essenciais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência.

Rossato (2010) afirma que para desenvolver o seu psiquismo, o estudante precisa das relações com o mundo ao seu redor. Para o estudante com deficiência, esse processo não acontece de outro modo, pois só vai avançar em sua aprendizagem ao estabelecer relações sociais, as quais são necessárias para a transformação de suas funções elementares em superiores.

Assim, os pensamentos de Rossato (2010) e Anache (2011a) remetem-nos à importância do trabalho pedagógico, desenvolvido de forma a promover esses processos compensatórios, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência.

Nesse sentido, Vigotsky (2003) aponta que a escola deve buscar superar as dificuldades dos estudantes de todas as formas possíveis, para que consiga ir além dos conhecimentos do cotidiano, pois é a escola que, por meio de seu trabalho e pela mediação, propiciará ao estudante com deficiência o desenvolvimento de seu pensamento e uma concepção científica de mundo.

Temos esta intenção em dar uma imagem de vinculação existente entre os fenômenos fundamentais da vida (natureza, trabalho e sociedade), de desenvolver uma concepção científica de mundo na criança mentalmente retardada, e de ir formando nele dentro da escola, uma atitude consciente no sentido da vida futura. (VIGOTSKY, 1997, p. 150).

Para Vigotsky (2003, p. 101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”, destarte, é a partir da escola que ocorre a transformação da consciência, configurando-se o seu papel como indispensável para a formação do homem social. Nota-se que Vigotsky defende a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual por acreditar em sua potencialidade e no papel social da escola para o desenvolvimento psíquico dos mesmos. Dessa maneira, reforçamos a importância das relações sociais para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência em seu processo de escolarização, pois se entende que esta é a base para a aprendizagem.

Mas como descobrir as potencialidades do estudante com deficiência intelectual no seu processo de escolarização? Vigotsky (2003) entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que representa o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha, ou seja, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até o momento. O segundo nível é o desenvolvimento potencial, que representa o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém (um adulto ou outra criança mais experiente) que lhe dê orientações adequadas (mediações), consegue resolver. Sendo assim, “a Zona de Desenvolvimento Proximal” define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, e que estão, presentemente, em estado embrionário.” (VIGOTSKY, 2003, p. 97).

Em tempo, seguiremos o termo defendido por Prestes (2010), que utiliza o termo *zona de desenvolvimento iminente*, que segundo a autora,

sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 173).

Em relação à Zona de Desenvolvimento Iminente, Vygotsky (*apud* Prestes, 2010) esclarece que,

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o

indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A zona de desenvolvimento iminente em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2004, p. 485, *apud* PRESTES, 2010, p.174-175).

Costa (2006) considera que:

[...] a educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos estudantes, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura. (COSTA, 2006, p. 235).

Destarte, Vigotsky (1997) considera que a “deficiência” não se constituiria em “defeito” ou “problema” em si ou um impedimento para o desenvolvimento do estudante, mas sim as formas de lidarmos com eles, impossibilitando trocas e relações significativas que levam ao seu crescimento pelas mediações estabelecidas. Nessa direção, a escola tem papel imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, pois em seu interior é que se concretizam essas possibilidades de mediações.

Para Sebastian Heredero (2010), a deficiência intelectual assume características diversas, a depender das condições de vida do estudante. Portanto, as dificuldades de abstração de conceitos, por exemplo, podem estar relacionadas com os limites da proposta pedagógica, exigindo conhecimentos sobre os processos de aprendizagem dos alunos para construir estratégias pedagógicas.

3.3 A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os pressupostos de Vigotsky, apesar de formulados na década de 1930, como vimos, são atuais e coincidem com muitos dos objetivos da escola inclusiva, pois requerem o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados. Ao

definir a zona de desenvolvimento iminente, Vigotsky (2003) apontou um novo rumo para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência e também mostrou o papel inerente que a escola possui para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Segundo Vigotsky (2003), o desenvolvimento de qualquer criança, com deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece, ou seja, como já mencionamos, os aspectos biológicos não são determinantes.

Vigotsky (1997; 2001; 2003) defendia que o desenvolvimento cognitivo, em cada etapa da vida, não apresenta aspectos estanques e universais, mas é construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio, denominando como mediação o elo intermediário entre os sujeitos e seu contexto. De acordo com Costa (2006), não são as intervenções aleatórias que possibilitam o desenvolvimento do estudante. Para a autora:

[...] uma intervenção adequada deve possibilitar trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento; deve possibilitar ao indivíduo agir sobre o objeto de conhecimento, qualquer que seja sua natureza, explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza - comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipóteses, etc. (COSTA, 2006. p. 235-236).

Assim sendo, dependendo de como são conduzidas essas mediações, podem levar ao sucesso ou ao fracasso, pois, segundo Vigotsky (2003):

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKY, 2003, p. 75).

Caramori e Dall'Àqua (2012) ressaltam que um professor consciente de seu trabalho e da importância de suas ações sobre a aprendizagem de seus estudantes, isto é, da sua prática pedagógica, tem a oportunidade de potencializar as capacidades que todos os seres humanos possuem. E, através dessa premissa, os estudantes com deficiência intelectual podem superar suas dificuldades e, assim, têm a oportunidade de aprender, visto que “o emprego de estratégias pedagógicas se dá diariamente na prática do professor, pois esse é o conhecimento que se adquire fazendo, vivenciando dificuldades e tentando transpô-las, buscando saídas para ajudar os estudantes com maiores dificuldades.” (CARAMORI; DALL'AQUA, 2012, p. 115).

A organização do trabalho pedagógico é condicionada à organização curricular, isto é, é a prática pedagógica que dá “movimento ao currículo”, ou seja, a prática coloca o currículo em ação. Segundo Sacristán (1997), aninhadas às práticas do professor, distinguem-se dois tipos de práticas pedagógicas: de caráter antropológico e referentes às práticas institucionalizadas. As práticas pedagógicas de caráter antropológico não são uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual, isto é, a prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre ela, sendo anterior ao aparecimento dos sistemas formais de Educação. Já na prática institucionalizada, a atividade docente é condicionada pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que está inserida, isto é, a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais.

Sacristán (1997) esclarece que, no ambiente cultural, desenvolvem-se práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir: a) práticas institucionais: relacionadas com o funcionamento escolar e configuradas pela sua estrutura; b) práticas organizativas: relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização; c) práticas didáticas: que são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissão docente em um sentido técnico e restrito; e d) práticas concorrentes: são aquelas não estritamente pedagógicas, que mesmo fora do sistema escolar exercem grande influência sobre a própria atividade técnica dos professores.

A partir destas considerações de Sacristán (1997), podemos observar que o conceito de prática pedagógica não se limita às atividades dos professores em sala de aula. Porém, nesta investigação, dedicar-nos-emos a estudar a prática pedagógica, entendida como o conjunto de atividades exercidas pelos professores em sala de aula, ou seja, o conjunto das práticas didáticas, segundo Sacristán (1997).

Franco (2016, p. 542) pontua que, geralmente, práticas pedagógicas e práticas educativas são sinônimas, no entanto: “Quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”.

A prática pedagógica ocorre de forma intencional e reflexiva, é a práxis, o fazer reflexivo do professor, uma atividade socialmente constituída. Assim, para a prática como ação

docente tornar-se prática pedagógica, “faz-se necessária a reflexão crítica de sua prática e a consciência das intencionalidades.” (FRANCO, 2016, p. 543). O autor continua:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos estudantes mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno. (FRANCO, 2016, p. 547).

As práticas pedagógicas inclusivas, de forma crítica, requerem um posicionamento social crítico e não cristalizado acerca do que se entende por Educação, Educação Inclusiva, estudante com deficiência, conceitos versados anteriormente. Assim, as práticas pedagógicas vão além do fazer em sala de aula, da ministração das aulas, para uma atitude de questionamento da realidade vigente.

Nunes (2019), em sua pesquisa, visou identificar “as concepções favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão de estudantes com DI”. Para a autora, a matrícula do estudante com deficiência em classes comuns não significa inclusão. Para isso, é necessário capacitar esse professor quanto às práticas pedagógicas inclusivas que são dirigidas ao estudante com deficiência intelectual. Portanto, é fundamental e importante que ocorram nas escolas comuns alterações no seu dia a dia, como analisar as “práticas pedagógicas, que sugere a flexibilização ou adequação de currículo, modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com todos os estudantes em sala de aula, na criação de aspectos facilitadores de aprendizagem, com base no contexto atual no país.” (NUNES, 2019, p. 26). Portanto, sugere-se uma avaliação nas formas de capacitar os professores para o atendimento dos estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Regular.

Caramori (2014) enfatiza que o professor, ao evidenciar ao estudante o que quer, deixando claro as atividades, tarefas e conteúdos novos, faz com que o conhecimento e as atividades escolares tornem-se mais fluídas. A isto, a autora chama de estratégias pedagógicas, que são definidas como ações executadas pelos professores e que funcionam como suporte, auxiliando a prática docente.

Caramori (2014), em sua tese, analisou as práticas pedagógicas de professores do Brasil e da Espanha, visando verificar como essas se efetivam nas escolas para atender à diversidade,

à heterogeneidade existente nas unidades. Assim como Franco (2016), Caramori (2014) traz a ideia da intencionalidade como um dos elementos mediadores no processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência. Portanto, as ações e relações implicadas nas práticas pedagógicas são componentes que expressam o desenho curricular da escola, o qual se apresenta como um tema complexo, por ser um marco regulatório das políticas educacionais, administrativas, econômicas e sociais (MESQUITA, 2010). Para Sacristán (2000):

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Segundo o mesmo autor, o currículo compreende uma seleção de conteúdos culturais que farão parte do projeto educativo proposto pela escola, porém, ultrapassa a simples seleção de conteúdo, sendo sua realização possível, de acordo com as condições políticas e administrativas da instituição. Sacristán (2000), ainda, diz que: “O currículo é muita coisa ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdo de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

Sendo assim, o currículo é o centro da ação educativa, pois influencia diretamente a qualidade do ensino, pois delimita atividades, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos pela escola, somando as experiências transmitidas pelos professores e estudantes envolvidos, tendo como bases a sociedade, as políticas, a escola e a cultura dos indivíduos.

O currículo é um dos maiores desafios da inclusão e é por meio dele que o professor disporá de estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os estudantes na classe, adaptando-o segundo as necessidades e as características de cada estudante, com deficiência ou não. Relacionado a isso, Carvalho (2009) enfatiza que:

Não se trata de elaborar outro currículo, e sim de trabalhar com o que foi adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos, a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos. (CARVALHO, 2009, p. 105).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, é função da escola criar condições para atender às novas exigências da sociedade atual, onde a Inclusão Escolar aconteça com a implementação de um currículo inclusivo, sendo esse entendido pelos órgãos gestores do país como flexibilizações e adaptações curriculares necessárias para que todos sejam assistidos e possam desenvolver suas aprendizagens.

Em tempo, Lopes (2010), ao buscar na literatura pesquisas sobre as mudanças que precisam se efetivar no currículo para que a escola se torne inclusiva, encontrou diversos termos para se referir às flexibilizações e adequações curriculares, como podemos observar:

Adaptações curriculares (REGANHAN, 2006; FERREIRA 2003; GLAT; OLIVEIRA, 2003; GONZÁLEZ, 2002; ARANHA, 2000; BRASIL, 1998b; HEREDERO, 1999), **flexibilizações curriculares** (GARCIA, 2006; LEITE, 2003; MARTINS, 2003), **adequações curriculares** (PLETSCH, 2009a; OLIVEIRA, 2008; CORRÊA; OLIVEIRA, 2008; CARVALHO, 1998; 2009) e **diferenciação curricular** (RODRIGUES, 2003; 2006). (LOPES, 2010, p. 45).

Lopes (2010) também encontrou termos utilizados como sinônimos:

Adaptações/Adequações (MALACRIDA; MOREIRA, 2009); **Diversificação/Diferenciação** (PACHECO, 2008); **ora Adaptações, ora adequações** (LEITE; MARTINS, 2010); **Flexibilização/adaptação**: (TORRES; PASTOR, 1998; ARANHA, 2000; BRASIL, 2001; GLAT; OLIVEIRA, 2003; FERNANDES, 2006; LOPES; MARQUEZINE, 2009). (LOPES, 2010, p. 45).

Diante do exposto, discutir as terminologias encontradas em pesquisas não é nosso objetivo, mas merece atenção em futuras pesquisas. A questão foi trazida à tona para justificar o termo utilizado neste estudo, no caso, adaptações curriculares.

O termo adaptação curricular, há muitos anos, vem sendo discutido no bojo das escolas e nos cursos de formação de professores. Desde 1998, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura, disponibilizou aos docentes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Adaptações Curriculares Estratégicas para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Conforme consta nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 16), “as adaptações curriculares instituem alternativas educacionais para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos [...]. Não é um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”.

Sebastian Heredero (2010) esclarece que as adaptações curriculares devem ser realizadas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual de cada estudante, para assim dar conta das necessidades individuais e de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para o autor, algumas medidas podem ser realizadas pela escola nas seguintes situações:

- Flexibilizar os critérios e os procedimentos pedagógicos, levando em conta a diversidade dos seus alunos;
- Permitir discussões e propiciar medidas metodológicas diferenciadas, de avaliação e promoção, que contemplem as diferenças individuais dos estudantes no contexto escolar;
- Favorecer e estimular a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino-aprendizagem às características do estudante com deficiência;
- Valorizar as potencialidades e capacidades dos estudantes;
- Assumir a responsabilidade da identificação e avaliação diagnóstica dos estudantes que apresentem deficiências, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações;
- Elaborar documentos informativos mais completos e elucidativos;
- Definir os objetivos gerais, considerando a diversidade discente;
- Realizar avaliações do contexto que interferem no processo pedagógico.

Para Sebastian Heredero (2010), as medidas supracitadas tomadas pela escola levam à promoção da aprendizagem, à formação integral dos estudantes, oferecendo autonomia ao trabalho discente, facilitando as oportunidades para a aprendizagem cooperativa e conseguindo atingir o máximo desenvolvimento dos mesmos. De acordo com o art. 28, da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015):

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 18).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) preconizam:

Art. 7.º - O atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Art. 8.º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] III - Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 02).

Sendo a escola comum o centro onde acontecem essas mudanças propostas nos arcabouços das legislações, Sebastian Heredero (2010, p. 153) ressalta que qualquer proposta de construção de uma Educação Inclusiva requer mudanças na gestão escolar, na formação de professores e em suas metodologias de ensino, “com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os estudantes”.

Segundo o mesmo autor, uma dessas ações poderia ser a estratégia como as Adaptações Curriculares Individuais que, partindo do currículo proposto pela escola, organizam o que o estudante com deficiência pode aprender dos mesmos conteúdos e atividades que o restante da turma está estudando. Essa proposta é o que assegura a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015):

Art. 28 - Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

No município de Sidrolândia, o próprio regimento da instituição onde se realizou a pesquisa e que está em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e com a Resolução n.º 52/2018 da Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia, que dispõe sobre a organização curricular das escolas, em seu art. 83, rege:

Art. 83 - Esta escola oferece aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação incluídos, condições de acesso e permanência, mediante flexibilização curricular e metodologias adequadas às necessidades individuais apresentadas. (REGIMENTO ESCOLAR, 2018).

E, no inciso VI, do art. 85:

VI - Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação respeitada a frequência obrigatória. (REGIMENTO ESCOLAR, 2018).

Destarte, é necessário reconhecer que cada estudante tem sua especificidade e, portanto, aprende de uma forma específica e em seu tempo. Respeitar essas considerações significa oportunizar aos estudantes com deficiência aprender o que todos estão aprendendo, fazendo as adequações necessárias ao currículo. De acordo com Sebastian Heredero (2010), acompanhando uma tendência internacional, o Brasil aderiu às expressões adaptações curriculares ou adequações curriculares para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo, para dar condições aos estudantes com deficiência acompanhá-lo no contexto escolar.

As adaptações curriculares são, desta forma, instrumentos que podem e devem oportunizar o avanço no desenvolvimento geral de cada pessoa. Sebastian Heredero (2010) ressalta que as adaptações curriculares:

[...] afetam os elementos de acesso: espaços, tempo, agrupamentos, materiais, recursos; afetam parcialmente alguns elementos do currículo, pois supõem alterações na metodologia didática, ritmo de instruções; não afetam o currículo básico da matéria: objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Trata-se de ajustes pouco significativos nos conteúdos, formas de ensinar, à sequenciação e planificação de conteúdos e tarefas; ou até as estratégias de avaliação, procedimentos de avaliação, ou recursos utilizados. Nesse sentido, embora se tentem adequar as necessidades do aluno, não supõem uma extrema individualização do ensino. Isso torna possível o estabelecimento de linhas gerais, ou adaptações de tipo que sejam passíveis de ser utilizadas com um grande número de estudantes com características similares. Mantêm os objetivos e conteúdos próprios do ciclo: o que ensinar e o que avaliar. (SEBASTIAN HEREDERO, 2010, p. 199).

O que se discute não é facilitar a vida do estudante com deficiência intelectual, muito menos reduzir ou diferenciar o currículo, mas lhe conceder a oportunidade de aprender os conteúdos que todos estão aprendendo, respeitando e respondendo às suas especificidades, o que é essencial para uma efetiva inclusão escolar.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, tendo como instrumento metodológico um estudo de caso que, segundo Gibbs (2009), permite abordar o mundo lá fora, entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais, visando uma compreensão profunda das questões que emergem. De acordo com André (2013):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Esse tipo de pesquisa permite uma maior aproximação com a escola para tentar entender como ela opera em seu dia a dia e analisar as práticas pedagógicas, ao se aproximar do objeto de estudo. De acordo com André (2013), conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu cotidiano, apreendendo sobre as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações e conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Assim como sugere André (2013), esta pesquisa iniciou com a fase exploratória, onde visitei todas as escolas urbanas do município, públicas e privadas, coletando informações sobre a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esta fase resultou em dados e informações que foram usadas na definição do foco de estudo.

Na fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise - o caso -, confirmar - ou não - as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. (ANDRÉ, 2013, p. 98).

No início da pesquisa, solicitamos junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Sidrolândia, por meio de ofício, a autorização para a sua realização. Depois de autorizada, realizamos uma pesquisa exploratória em todas as instituições das redes públicas e privadas para saber quantos e onde estavam matriculados os estudantes com deficiência do município. Esse mapeamento foi necessário para delimitarmos o *locus* e os sujeitos da pesquisa. Após os ajustes necessários no projeto, o mesmo foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Plataforma Brasil, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sendo aprovado conforme parecer n.º 2.620.743 e CAAE n.º 82503117.0.0000.0021 (Apêndice A).

Para o seguimento do estudo, selecionamos uma escola municipal situada no município de Sidrolândia - MS, que atende estudantes oriundos tanto da área urbana quanto da área rural, e oferece o Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano, nos turnos matutino e vespertino. Sendo essa a instituição da rede municipal de ensino que possuía o maior número de estudantes diagnosticados com deficiência intelectual.

Seu funcionamento está autorizado por 5 anos pela Deliberação CME/MS n.º 63, de 12 de maio de 2016. É a segunda maior escola do município, com 669 estudantes matriculados regularmente, distribuídos em 25 turmas, dos quais 30 estudantes são público-alvo da Educação Especial, conforme indicado no Quadro 2.

Quadro 2 - Turmas com Estudantes com deficiências matriculados na Escola Municipal Criança Feliz

TURMAS	N.º DE ESTUDANTES	TIPOS DE DEFICIÊNCIA*
2.º A	01	Deficiência Intelectual
2.º B	03	Deficiência Intelectual
3.º A	01	Deficiente Físico/Cadeirante
3.º B	02	Cardiopatia e Deficiência Intelectual
3.º D	01	Deficiência Intelectual
4.º B	02	Deficiência Intelectual
4.º C	02	Síndrome De Down e Deficiência Intelectual
5.º C	03	Deficiência Intelectual
5.º D	02	Deficiência Intelectual
6.º B	01	Deficiência Intelectual
6.º C	02	Deficiência Intelectual
7.º C	02	Deficiência Intelectual

8.º A	01	Deficiência Intelectual
8.º B	02	Síndrome De Down e Deficiência Intelectual

Fonte: Secretaria Escolar (2017).

*OBS.: As nomenclaturas informadas dos tipos de deficiência estão conforme informadas pela instituição.

A escola conta com 86 funcionários, tanto efetivos quanto concursados, conforme ilustra o Quadro 3:

Quadro 3 - N.º de funcionários da Escola Municipal Criança Feliz

Categories	Quantidade
Administrativos efetivos	15
Administrativos contratados	14
Professores efetivos	37
Professores contratados	20
Total	86

Fonte: Secretaria Escolar (2019).

Aqui, entende-se por funcionários administrativos aqueles que exercem a função de secretário escolar, diretor, coordenador, assistentes de serviços gerais, inspetor, assistentes de sala, merendeiras e vigias. Por efetivo, entende-se o funcionário concursado no serviço público municipal e os que são contratados temporariamente para exercer uma função. Todos os professores são licenciados para exercer seus cargos e, em sua maioria, possuem Especialização em Educação.

A seleção das duas turmas teve como base o estudo exploratório realizado no início da pesquisa e os dados obtidos pelo Censo Escolar de 2017. Conforme mencionado anteriormente, selecionamos as turmas que tinham o maior número de estudantes matriculados diagnosticados com deficiência intelectual. Deste modo, seis estudantes com deficiências intelectuais, os seus dois professores regentes o assistente de uma das turmas. Esse recorte quanto ao tipo de deficiência foi dado pelo número expressivo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, levantados durante o estudo exploratório.

Os sujeitos da pesquisa foram: o diretor da instituição, o seu coordenador pedagógico, dois professores regentes das turmas selecionadas e um assistente de sala. De acordo com os

procedimentos éticos, foram utilizados nomes fictícios para identificação dos participantes da pesquisa. O Quadro 4 apresenta informações sobre a caracterização dos participantes.

Quadro 4 - Caracterização dos participantes

Participante Função	Idade	Formação	Tempo de magistério e/ou experiência	Carga horária de trabalho	Turma em que atua	Número de estudantes da turma
Alice Professora	55 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Diversidade e Educação Especial	18 anos	44 h/a (2 períodos)	3.º ano do EF e EJA (APAE)	30
Laura Professora	56 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	35 anos	22 h/a (1 período)	4.º ano do E.F.	37
João Assistente	20 anos	Cursando 1.º semestre de Pedagogia (EAD)	1 mês	22 h/a (1 período)	3.º ano do EF	30
Marcia Coordenadora	44 anos	Licenciada em Educação Física	8 anos de magistério e 6 meses no cargo	40 horas	-	-
Luiz Diretor	27 anos	Licenciado em Educação Física	5 anos de magistério e 1 ano no cargo	40 horas	-	-

Fonte: Entrevista semiestruturada.

Os participantes desse estudo tinham 40 anos, em média. O tempo de atuação no magistério era de 30 anos, em média. Uma professora atuava no 3.º ano, e a outra no 4.º ano. Quanto à formação profissional, observa-se que, com exceção do assistente, todos são licenciados, além de que as professoras são Especialistas em Educação Especial. O assistente atua apenas no 3.º ano junto com a professora Alice, atendendo diretamente 5 estudantes com deficiência. Começou recentemente a cursar Pedagogia a distância.

Após a seleção dos sujeitos conversamos com os professores, direção, coordenação e assistente sobre os objetivos da pesquisa e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Na fase da coleta de dados, a pesquisa exigiu um trabalho de revisão das informações, isso em virtude de aspectos inconsistentes ou aparente incorreção, como por exemplo, confusões conceituais quanto aos tipos de deficiência.

Na primeira escola e sala comum selecionada para realizar a pesquisa de campo, seguindo os critérios já mencionados, os estudantes, propostos inicialmente como sujeitos da pesquisa, não possuíam deficiência intelectual, de fato. Depois de uma semana, solicitamos os laudos para confirmar o diagnóstico de deficiência intelectual, porém de acordo com os mesmos, os estudantes estavam diagnosticados como TDHA. Sendo assim, retomamos a pesquisa em outra instituição escolar e outras classes, onde os sujeitos apresentavam efetivamente o diagnóstico de deficiência intelectual. Vale ressaltar que foi informado também para o professor de sala que os estudantes tinham deficiência intelectual.

Para coletar os dados qualitativos deste estudo, utilizamos a observação, a análise documental e o questionário semiaberto, que substituiu as entrevistas, pelo fato dos sujeitos (professores e gestores) alegarem não ter tempo disponível para tal, seguindo em suas questões os critérios atribuídos a uma boa entrevista, conforme Stake (*apud* ANDRÉ, 2013), com questões baseadas nos pontos críticos, que reportavam ao objeto da pesquisa e que não permitem respostas do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos e explicações (APÊNDICE C, APÊNDICE D e APÊNDICE E).

As observações enfocaram as aulas dos regentes de classe durante as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além da rotina escolar nos dois turnos de aula: matutino e vespertino. Foram dispensadas duas semanas ao seguimento do inventário de observação das práticas em sala de aula e da rotina escolar. As observações bem estruturadas dirigem o pesquisador para a compreensão do caso, sendo assim, as mesmas foram registradas, com detalhes, em um caderno de registros. André (2013) ressalta que estas informações devem fornecer uma descrição incontestável, que sirva para futuras análises e para a composição do relatório final.

A análise dos dados foi realizada, conforme André (2013) descreve:

O primeiro passo é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas. Nessa tarefa, o pesquisador pode utilizar alguma forma de codificação, como letras ou outro código, pode usar canetas de diferentes cores para distinguir temas significativos ou pode recorrer aos recursos de computador e até usar um software que destaque palavras ou expressões significativas. Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente, em que aspectos comuns serão reunidos, pontos de destaque separados e realizadas novas combinações ou desmembramentos. A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo. (ANDRÉ, 2013, p. 101).

Quanto a análise, embasou-se na perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, adotando-se o referencial teórico de Vigotsky (1997; 2001; 2003; 1983), visto que oferece lugar de destaque para as relações entre desenvolvimento e aprendizagem em suas obras. Para ele, a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas a aprendizagem escolar introduz elementos novos em seu desenvolvimento.

Desta forma, as análises e interpretações dos dados coletados terão contribuições da Teoria Sociocultural de Vigotsky e de seus colaboradores que, a partir do século XIX, buscaram explicar a complexidade do desenvolvimento cognitivo humano. Esta teoria vem tomando proporções cada vez maiores, no âmbito das práticas educacionais das pessoas com deficiência intelectual, conforme Costa (2006). Vigotsky (1997) propõe examinar as possíveis limitações das crianças com deficiência não com um olhar de complacência ou desânimo, mas com uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, há também possibilidades de que possam ser uma fonte de crescimento. Nas palavras de Costa (2006):

[...] um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade. (COSTA, 2006, p. 233).

Os resultados foram organizados em eixos temáticos e seus conteúdos foram analisados de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A organização dos dados, sua apresentação e análise foram estruturadas em torno de categorias de análises, sendo elas: a) condições de acessibilidade da escola e sala de aula; b) concepções dos sujeitos; e c) práticas pedagógicas. Em relação à primeira categoria, apresentaremos as condições físicas da escola e das duas classes onde foi feita a pesquisa, sempre procurando estabelecer uma análise das normas técnicas de acessibilidade no desenho universal. Na segunda categoria, concepções dos sujeitos da escola frente à deficiência intelectual, discutiremos a concepção de deficiência e inclusão escolar. E na terceira categoria, práticas pedagógicas, analisaremos a rotina da escola e das duas salas de aulas observadas, o planejamento, a relação professor-aluno, a metodologia e a avaliação, de acordo com as informações dos sujeitos (professor, assistente escolar, diretor e coordenador) junto aos estudantes com deficiência intelectual.

5.1 ESTRUTURA FÍSICA E CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE DA ESCOLA CRIANÇA FELIZ

Para iniciar, conceituamos acessibilidade, utilizando a definição trazida pelo Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que esclarece:

Acessibilidade é [...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2006, p. 45-46).

O que está atrelado a demandas objetivas de ação:

Art. 24 - Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2006).

Com o intuito de estabelecer parâmetros técnicos de projetos, construções, instalação e adaptação, visando o desenho universal, em 2004, foi criada pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) a Norma Brasileira n.º 9050/2004, denominada Acessibilidade, Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos. Essa norma também traz em seu bojo o conceito de Acessibilidade: “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.” (ABNT, 2004).

Ao divulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CMDPD) (ONU, 2006), por meio dos Decretos n.º 186/2008 e n.º 6.949/2009, o Brasil assumiu o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão de sua condição. A fim de viabilizar que essas políticas públicas se concretizem nas instituições escolares, foi criado o Decreto n.º 6.571/2008, assegurando que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no Ensino Regular aos estudantes com deficiência.

Como vimos, a acessibilidade é um direito de todos, de modo a proporcionar melhores condições de mobilidade, autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas de todos os estabelecimentos públicos e privados. Quanto às escolas, estabelece a seguinte recomendação: “a entrada de estudantes deve estar preferencialmente localizada na via de menor fluxo de tráfego de veículos.” (ABNT, 2004, p. 87).

Neste ponto, a Escola Municipal Criança Feliz atende a este quesito, pois, a entrada e a saída dos estudantes se dá por uma via com pouco movimento de carros e motos. Quanto à sua estrutura física, observa-se que necessita de reforma em todos os aspectos e dependências. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, que iniciou a reforma da estrutura física, a previsão de conclusão é para o final do ano de 2019.

Ao entrar na escola, percebe-se que já foram realizadas algumas adequações de acessibilidade, havendo guia rebaixada nas calçadas e rampa de acesso.



Figura 3 - Entrada lateral e rampa de acesso às salas de aula, banheiros e cantina
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Os acessos não estão identificados como um espaço de acesso a estudantes cadeirantes e não há nenhuma outra identificação alusiva à indicação de acessibilidade. A indicação de acessibilidade das edificações, do mobiliário e dos espaços deve ser feita com o uso do símbolo, preferencialmente branco sobre o fundo azul.

Nas duas entradas laterais, percebe-se a ausência de cobertura que liga a escola até o final da calçada. O mesmo na ligação de um espaço a outro da escola, como do ginásio ou das salas para a secretaria ou salas de aulas.

Ressalta-se que, pelas normas da ABNT (ABNT 9050/2004, p. 87), deve existir, pelo menos, uma rota acessível interligando o acesso de estudantes às áreas administrativas, prática esportiva, recreação, alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos. Todos estes ambientes devem ser acessíveis, mas na escola algumas rotas não estão de acordo com o que rege a normatização.

A escola tem uma estrutura precária, com pouco atrativos. As janelas e paredes são sujas e com sinais de pichações, feitas com corretivos, canetas e canetinhas. As pinturas estão desbotadas e, em muitas partes, descascando. A limpeza da escola e salas é feita duas vezes ao dia, às 11h30min e às 17h30min. O pátio é varrido pela manhã, às 6h e às 12h.



Figura 4 - Parte externa das salas
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Há apenas um bebedouro com duas torneiras para atender a todos os estudantes.

As salas de aula do 3.º e 4.º anos possuem pouca ventilação natural e sua iluminação necessita ser complementada com a artificial. Estão equipadas com quadro verde, jogos de mesas e cadeiras em número exato para todos, porém malconservadas, com marcas de depredações e pichações, tanto nas paredes quanto nas cadeiras e mesas

O piso é vermelho de material antigo e possui algumas imperfeições (como rachaduras e buracos). As quatro janelas existentes são basculantes, de difícil abertura, que funcionam com acionamento de uma alavanca na vertical, que abre as diversas folhas que ficam na horizontal de uma única vez. Estas janelas não são suficientes para manter a ventilação da sala, elevando a temperatura, mesmo com os 4 ventiladores de teto funcionando.



Figura 5 - Situação do piso
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

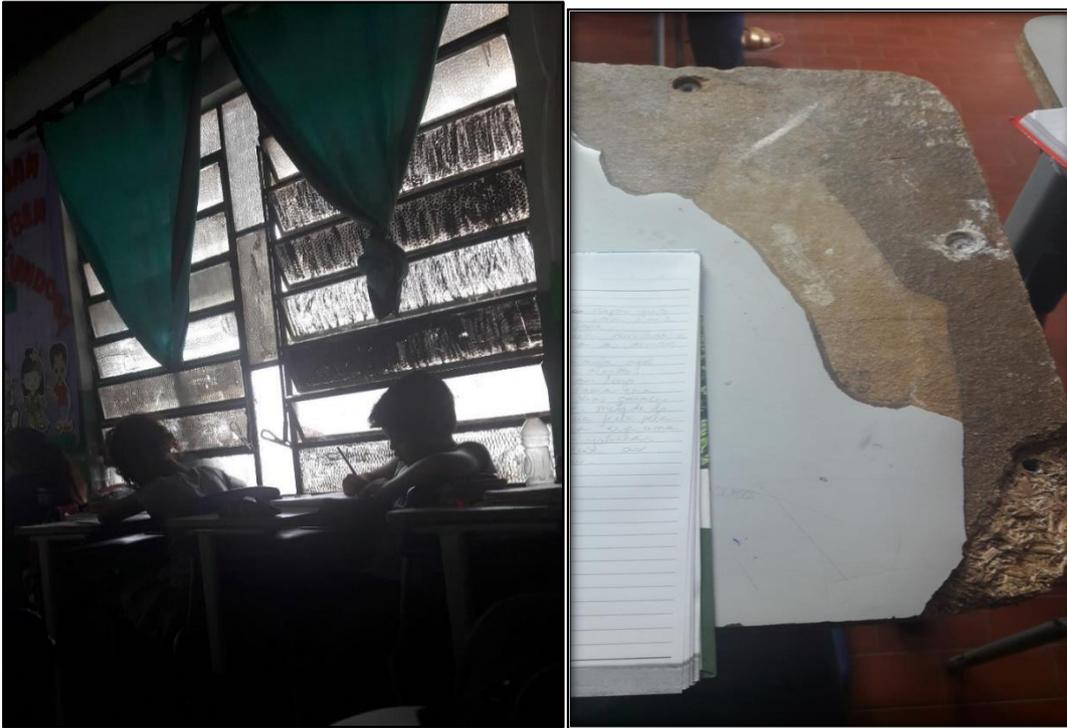


Figura 6 - Situação das carteiras e paredes
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 7 - Uma das entradas da escola e área de acesso às salas de aula e quadra de esportes
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 8 - Uma das entradas da escola e área de acesso às salas de aula e quadra de esportes
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 9 - Aspecto externo do prédio
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Como já mencionado, o acesso às dependências é realizado por um portão pequeno para estudantes que chegam a pé e por um portão grande para estudantes com bicicletas. O prédio é térreo e é construído em alvenaria. Por ser uma construção antiga, está em condições físicas precárias, no que tange às instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias. O acesso principal para as salas de aula é feito por rampas de acesso.



Figura 10 - Rampa de acesso às salas de aula, banheiros e cantina
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A dependência mais nova da escola é a quadra de esportes, que foi construída em 2007 e que também precisa de reparos, pois apresenta pinturas desbotadas, redes desgastadas e piso irregular.



Figura 11 - Quadra de esportes
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

O espaço externo, isto é, o pátio, utilizado pelos estudantes no recreio, aulas externas, momentos de lazer, entre outras atividades, possui barreiras arquitetônicas e estruturais, como podemos observar pelas fotos.



Figura 12 - Modelo de porta alargada
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 13 - Espaço externo

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Há rampas de acesso e piso tátil que dão acesso aos banheiros. Cada banheiro, tanto masculino quanto feminino, possui portas alargadas e seis sanitários, sendo um acessível para deficientes físicos com portas alargadas e barras de apoio, garantindo o número mínimo de banheiros acessíveis que pede a legislação: “pelo menos 5% dos sanitários, com no mínimo um sanitário para cada sexo, de uso dos estudantes, deve ser acessíveis.” (ABNT, 2004, p. 87).



Figura 14 - Estrutura dos banheiros
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

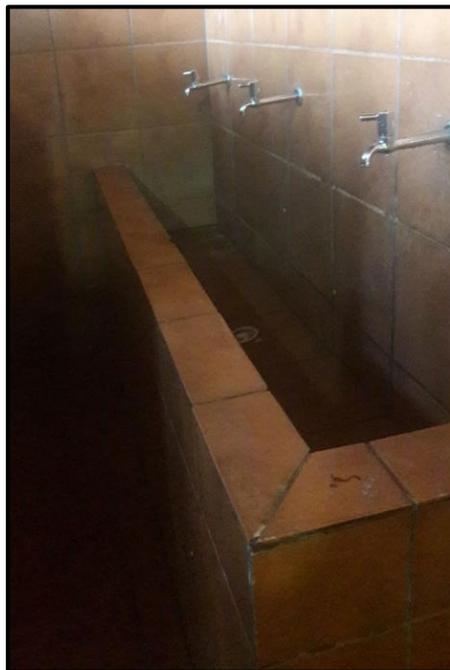


Figura 15 - Pia para higiene
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Para Corrêa e Manzini (2012), a acessibilidade é um dos primeiros requisitos que possibilita aos estudantes o acesso à escola, pois “garante a possibilidade, de todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços,

frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades.” (ARANHA, 2004, p. 21). Sendo assim, a efetivação da inclusão escolar vai além da matrícula, do currículo e das práticas pedagógicas.

Em 2011, foi implantado o “Programa Escola Acessível”, documento este que orientou as instituições públicas a consolidar o projeto de uma escola inclusiva e acessível, inclusive com financiamento para essa efetivação. Consideramos que foi assim que a Escola Municipal Criança Feliz se estruturou para ter esse mínimo de acessibilidade que tem hoje: portas alargadas, rampas de acesso às salas de aula, banheiros, entrada da escola, piso tátil que percorre desde a entrada principal até as salas de aulas e banheiros, corrimões nas rampas, mesmo com as condições precárias da instituição.

5.2 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As concepções de deficiência presentes na história da Educação Especial fundamentam-se nos modelos biomédicos e social, os quais são determinantes das ações e relações que movimentam as práticas pedagógicas executadas pelos participantes desta pesquisa. Segundo Werneck (2005), “no enfoque do modelo médico, o problema reside na pessoa, trazendo consequências apenas para ela e sua família. Assim a sociedade está isenta de responsabilidade e compromisso para desconstruir processos de discriminação contra pessoas com deficiência.” (WERNECK, 2005, p. 25). Continuando sua explicação, o autor acrescenta que, no modelo social:

[...] a deficiência é a soma de duas condições inseparáveis: as sequelas existentes no corpo e as barreiras físicas econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo que tem essas sequelas. Sob esta ótica, é possível entender a deficiência como construção coletiva entre indivíduos (com e sem deficiência) e a sociedade. (WERNECK, 2005, p. 25).

5.2.1 Professoras regentes e assistente

Partindo dessa concepção, apresentamos a professora Alice, que tem quatro estudantes com deficiência em sua sala, sendo dois com deficiência intelectual. A mesma compreende que na: “*Deficiência intelectual a pessoa apresenta uma limitação onde dificulta interpretar conteúdos abstratos, a qual exige estratégias diferenciada por parte do educador, pois os DI requer muito estímulo pra desenvolver suas habilidades*”. Essa concepção está fundamentada no modelo médico, no qual a limitação está no sujeito, e não no meio social que, por vezes, não oferece possibilidades para a superação das barreiras (FACCI; EIDT.; TULESKI, 2006).

A professora tem Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial. Registra que não recebe apoio dos gestores da escola e nem dos pais, sendo que grande parte não aceita a deficiência dos filhos, acarretando maiores dificuldades à aprendizagem do estudante, como comenta a professora.

Para a professora Laura, que tem um estudante com deficiência intelectual em sua sala de aula, “os deficientes intelectuais são pessoas que têm dificuldades intelectuais em resolver atividades abstratas; compreender e empregar informações novas e múltiplas”, entendendo a condição do estudante como sendo de “retardamento mental moderado”. Também compreendemos como uma visão médica de deficiência.

Monteiro *et al.* (2014) ressaltam que, mesmo com as iniciativas de olhares mais positivos e prospectivos na formação do estudante com deficiência ganhando espaço em estudos científicos (BAPTISTA; CARDOSO; SANTOS, 2006; ANACHE, 2008; MELLETTI, 2009; DAINÊZ, 2009; CONTI, 2010; SOUZA, 2011), ainda hoje, a sociedade e as instituições de ensino tendem a subestimar as potencialidades de aprendizagem destes. “Essa concepção é oriunda da vertente médico-psicológica da história da educação especial, cujo foco é o indivíduo marcado por um defeito orgânico e/ou funcional naturalizado.” (MONTEIRO *et al.*, 2004, p. 135).

As professoras Laura e Alice, declaram que não recebem apoio dos gestores e tampouco dos pais, e que não tiveram opção de escolha para receber ou não esses estudantes em sua sala, sendo um desafio auxiliar os estudantes com deficiência intelectual.

O assistente de sala da professora Laura define deficiência intelectual como “falta de concentração, dificuldade de percepção do ambiente”. Nesse sentido, o “problema” está no estudante que não se concentra e que não percebe o ambiente, no entanto, ao ser questionado

sobre inclusão, informa que “é importante para o desenvolvimento dos estudantes”. Quanto ao apoio para trabalhar junto ao estudante com deficiência, o assistente diz que o estudante recebe “o apoio sim, de acordo com o objetivo pedagógico destacado pela professora regente”.

5.2.2 Direção e coordenação

Ao perguntarmos para o diretor da escola pesquisada o que ele entende por deficiência intelectual, ele responde-nos o seguinte: “É um transtorno de desenvolvimento caracterizado pela dificuldade de raciocínio e compreensão, tendo um nível cognitivo e comportamental abaixo do que é esperado para sua idade cronológica”. O coordenador esclarece que “são importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento de adaptação, expressão de habilidades, sejam elas conceituais, sociais e práticas”.

Essas acepções assemelham-se ao conceito existente no Manual de Diagnósticos dos Transtornos Mentais V, pois aborda a deficiência intelectual como transtorno do neurodesenvolvimento: “[...] caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.” (APA, 2014). Assim, entendemos a concepção informada por ambos como um entendimento psicológico de deficiência.

Não identificamos, de acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa (professoras, assistente de sala, diretor e coordenadora), uma concepção social de deficiência, mas um entendimento de que o problema está no estudante com deficiência intelectual, e não nas condições socialmente estabelecidas.

Nesse sentido, Monteiro *et al.* (2014) pontua o pensamento de Vigotsky (1997), quando afirma que:

A dificuldade de compreender o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual decorre do fato de a deficiência ser tratada como uma condição imutável, e não como um processo; de supor que, no caso da existência de comprometimentos biológicos, as crianças têm seu desenvolvimento diretamente determinado por causas orgânicas. [...] O interesse fica centrado no grau da deficiência, e as limitações são impostas pelo diagnóstico. Logo, o sujeito fica em segundo plano, pois privilegiar somente as características orgânicas leva a uma falta de expectativa quanto às suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. (MONTEIRO *et al.*, 2014, p. 26).

Expuseram-se divergências quando perguntamos sobre o apoio para os professores desenvolverem atividades com estudantes com deficiência intelectual, pois diretor e coordenador informam existir capacitação de acordo com a necessidade do educando, porém os professores registram que não há essa capacitação.

Conhecer com quem trabalhamos, no caso o estudante, entender como aprende, quais são suas características para além do domínio pedagógico, é uma das formas de melhorar nossa prática docente.

5.2.3 Inclusão escolar do estudante com deficiência nas classes comuns

Abordar inclusão escolar é refletir sobre a heterogeneidade existente na escola. É pensar que a aprendizagem é para todos os estudantes, levando em consideração as características de cada um. É refletir sobre as condições de aprendizagem para construir estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos conteúdos históricos e culturalmente produzidos de geração em geração.

Para a professora Alice, incluir esses estudantes em sala de aula “ainda é um grande desafio, pois enquanto pensarmos que o conhecimento se restringe na leitura e escrita, os estudantes (DI) serão inseridos na escola, porém não inclusos”. Esta fala demonstra que a deficiência, ainda, é fator determinante na seleção dos conteúdos que serão ensinados para os estudantes. Nesse caso, a aprendizagem de leitura e escrita é restrita para aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Incluir na escola principia o direito de aprender tudo que é oferecido aos outros estudantes sem deficiência, pois conforme pontua a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os estudantes aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de escolarização para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

De outro modo, a professora Laura declara que “o melhor para a criança com algum tipo de deficiência é estudar em um lugar que tenha outras crianças no ritmo de aprendizagem dela, com número de estudantes reduzido e com atendimento de profissionais capacitados”. Segundo esta professora, o melhor lugar para os estudantes com deficiência intelectual seria nas escolas especializadas, tensionando a discussão sobre o valor do ensino segregado e o inclusivo. Ao entendermos que:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (CÉSAR, 2003 *apud* SANCHES; TEODORO, 2006, p. 70).

Esse tensionamento aparece também nas afirmações do assistente pedagógico, quando afirma que inclusão escolar em sala é “de grande importância para o desenvolvimento deles no meio social”. No entanto, a professora regente entende que as crianças com deficiência devem estudar em local “apropriado” para elas.

O diretor da escola ponderou: “Eu acredito que não há a inclusão, pois o simples fato de eles estarem incluídos em sala não assegura que tenham as mesmas condições de aprendizagem. Precisamos de mais ‘atitudes’ para podermos ter meios de fazer com que esses estudantes se sintam iguais aos demais perante todos os seus direitos, porque o que vejo muito é os estudantes incluídos nas salas, mas sem fazer nem mesmo atividades que façam com que esses estudantes se socializem e enturmem com os demais”. De acordo com ele, não se faz inclusão inserindo o estudante na sala fisicamente. Sanches e Teodoro (2006, p. 72) afirmam que “não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno”. Assim, no entendimento do diretor e de acordo com sua resposta: “são necessárias mudanças de atitudes para que esses estudantes com deficiência intelectual sintam que são parte da escola e que a escola pertence a eles”.

As contradições presentes entre os participantes da pesquisa não se coadunam com o princípio da Declaração de Salamanca, o qual prevê que “todas as crianças devem estudar juntas” e os conhecimentos devem ser partilhados com todos, observando as metodologias específicas e os recursos, de acordo com as características de aprendizagem dos estudantes.

Em que pese estas contradições, há entendimentos entre os sujeitos da escola sobre as dificuldades para implementar os princípios da inclusão escolar, conforme explica a coordenadora pedagógica: “Não concordo que seja uma inclusão, pois as escolas não estão preparadas para receber esse tipo de aluno e muitos pais, na realidade, não se preocupam com a deficiência do filho, e sim de um lugar para deixá-los durante algumas horas”.

Quanto à relação escola-família, foi relatado que as dificuldades de tornar a escola inclusiva se deve à dificuldade que os responsáveis possuem de envolvimento com a educação e seus filhos, como declaram o diretor e a coordenadora pedagógica: “As escolas não são inclusivas” e os “pais não se responsabilizam pela educação dos filhos”.

Os participantes da pesquisa são licenciados em Educação, e as professoras regentes possuem Especialização em Educação Especial, no entanto, declaram que não se sentem preparadas para receber estudantes com deficiência.

Diante do exposto, há necessidade de aprofundamento de estudos sobre essa temática em pesquisas futuras.

Silveira, Enumo e Rosa (2012), Toledo e Vitaliano (2012), Briant e Oliver (2012), Triñanes e Arruda (2014), Vilaronga e Mendes (2014), Matos e Mendes (2015), e Costa Moreira e Seabra Júnior (2015) apontam a importância de compreender, a princípio, o processo de inclusão escolar, objetivando fazer o planejamento da aula antes de entrar em sala de aula, facilitando estabelecer as estratégias e os recursos a serem utilizados. Também apontam a relevância da equipe escolar composta por professores e profissionais da Educação Especial, a fim de possibilitar a discussão e reflexão com a equipe sobre a prática pedagógica e situações do cotidiano escolar, bem como o recebimento de orientações mais específicas.

5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.3.1 A rotina escolar e organização das salas

Na Escola Municipal Criança Feliz, os estudantes começam a chegar a partir das 6h30min. Às 7h e às 13h, soa o sinal para a entrada. Há a tolerância de 15 min para o ingresso à sala de aula.

A maioria dos estudantes desloca-se sozinho; outros vêm da área rural com o transporte escolar. Uns ficam sentados na arquibancada, outros caminham, outros correm pelo pátio e pela

quadra enquanto esperam o sinal sonoro de entrada (Figura 14). Dado o sinal, todos correm para a quadra de esportes para formar filas por turmas e por sexo. Cantam o hino nacional e recebem os recados da direção ou coordenação. Durante o ritual de entrada, os professores ficam em frente às filas das turmas onde ministrarão aula.



Figura 16 - Estudantes no pátio esperando o sinal de entrada

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

O turno escolar está dividido em 5 tempos de 50 minutos cada, que são preenchidos pelas disciplinas da base curricular, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, História, Geografia, Ciências, Mediação Curricular, Educação Física e Arte.

Os estudantes possuem intervalo de 15 min para o recreio, que acontece junto com os estudantes dos anos iniciais e finais. O espaço para o recreio é o pátio interno e externo da instituição. Quando soa o sinal indicando o fim do intervalo, os estudantes ficam nas portas das salas à espera do professor que entrará na 4.^a aula.



Figura 17 - Estudantes na hora do recreio

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Na sala do 3.º ano da professora Alice, as 32 mesas e cadeiras estão dispostas em fileiras, sendo que os estudantes com deficiências ficam sentados no fundo da sala, perto do assistente que os atende. Sobra bastante espaço para a professora circular entre as carteiras. Entre a lousa e as primeiras carteiras, há um espaço de 1,20m.

Há um armário de aço com duas portas, onde ficam alocados alguns livros e materiais da professora. As cortinas estão em bom estado de conservação. Como recurso visual, há 2 banners de vinil, sendo 1 com o alfabeto nas 4 formas de letras e outro com as sílabas complexas.



Figura 18 - Professora tomando leitura dos estudantes sem deficiência
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A sala de aula, considerando a quantidade de estudantes, é de tamanho adequado, pois permite uma boa circulação do grupo e a formação de agrupamentos. A sala está equipada com quadro de giz verde, jogos de mesas e cadeiras em número exato para todos, porém são malconservadas e nas paredes há marcas de depredações e pichações. As lâmpadas são fluorescentes e tubulares, de modelo cilíndrico e comprido.

Quanto à sala do 4.º ano, que funciona no turno vespertino, a rotina inicia às 13h. Os estudantes de todas as turmas fazem fila na quadra de esportes para entrar na sala. Cada professor vai até a quadra para buscar sua turma.

A professora Laura do 4.º ano, assim que entra na sala, começa a organizar as mesas e cadeiras em fileiras, pois todas ficam amontoadas no fundo da sala. A lousa também precisa ser limpa, o que é feito por um estudante que se voluntaria.

A professora cumprimenta oralmente os estudantes, faz a chamada, conversa com os mesmos, fazendo perguntas corriqueiras, questionando se fizeram a tarefa e pedindo para pegarem o caderno da matéria que será dada naquela aula.

José, o estudante com deficiência, fica sentado na carteira em frente à mesa da professora. Nesta turma, não há assistente. Como a sala é lotada (37 estudantes), encontro dificuldades para achar um espaço de observação. Sento-me na cadeira de um estudante ausente, no fundo da sala e em frente a um armário, de maneira que, para pegar os objetos de dentro, tenho que retirar a cadeira.

A sala do 4.º ano possui pouca ventilação natural e sua iluminação necessita ser complementada com a artificial. Está equipada com quadro de giz preto, 37 jogos de mesas e cadeiras em número exato para alocar todos os estudantes, porém estão malconservadas, com marcas de depredações e pichações, tanto nas paredes quanto nas cadeiras e mesas. Os jogos de mesas estão dispostos em fileiras. Nesta sala, é difícil a circulação em função da superlotação da sala de aula.

Existe também um armário de aço com duas portas, onde ficam alocados alguns livros e materiais da professora. As 4 janelas existentes são basculantes e de difícil abertura, que funcionam com o acionamento de uma alavanca na vertical, que abre as diversas folhas que ficam na horizontal de uma única vez.

Devido ao grande número de estudantes perante o tamanho da sala, os mesmos ficam praticamente a meio metro da lousa e, entre as fileiras, há uma distância de 60 centímetros, no máximo. Dispor as mesas de outras formas, segunda a professora Laura, é praticamente impossível.

Diante do exposto, observa-se que a estrutura física da sala não oferece condições adequadas para viabilizar estratégias e adaptações necessárias à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual nas salas de aulas.



Figura 19 - Aula do dia 20/04
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

5.3.2 O cotidiano dentro das salas de aulas inclusivas

A prática pedagógica é entendida, na percepção de Gimeno Sacristán (1999), como uma ação do professor no espaço de sala de aula. Partindo desse pressuposto e antes de mergulharmos no cotidiano da sala de aula, local onde se efetiva a inclusão escolar, pontuaremos o que Pletsch (2010) preceitua sobre práticas pedagógicas, como sendo: ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem).

5.3.3 Formação dos docentes e demais sujeitos da pesquisa

Para iniciar, pontuaremos o que preconiza a LDB, Lei n.º 9.394/96, quanto à formação dos profissionais que trabalham diretamente com os estudantes com deficiência, em seu art. 58:

Art. 58 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (BRASIL, 1996).

A Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 18, preceitua a formação dos docentes, bem como sua competência para trabalhar com estudantes com deficiência na Educação Básica:

Art. 18 - Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. § 1.º - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2.º - São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3.º - Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; § 4.º - Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2001, p. 5).

Anache (2011b) ressalta que a resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 02/2001 apresentou um conjunto de competências necessárias para cada tipo de professor. Cabe a estes professores capacitados, identificar os estudantes com deficiência, suas necessidades específicas e oferecer-lhes atividade pedagógica adequada para propiciar sua aprendizagem.

Se partirmos do princípio de que, para haver uma efetiva inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual, basta a formação adequada dos professores e dos gestores,

presumiríamos que a inclusão na Escola Criança Feliz é um exemplo bem-sucedido, pois as professoras apresentam formação adequada e Especialização para atuar com estudantes com deficiência, e a gestão pedagógica também possui Licenciatura, que mesmo em quantidade menor, tem disciplinas específicas à Educação Especial. Porém, a realidade apresentada não condiz com o que as leis e resolução asseguram, como vimos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e na Resolução n.º 02 do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Conforme demonstram as falas dos sujeitos, temos:

- Professora Alice: “Acredito que é o desafio que muitos educadores não estão preparados para receber estes alunos. Muitas vezes, eu me sinto impotente por não saber lidar com certas situações”.

- Professora Laura quanto à sua opinião sobre a inclusão destes estudantes na sala comum: “Que o melhor para a criança com algum tipo de deficiência é estudar em um lugar em que tenha outras crianças no ritmo de aprendizagem dela, com número de estudantes reduzido e com atendimento de profissionais capacitados”.

- Direção: “Eu acredito que a maioria dos nossos professores não estão preparados e tampouco se interessam em se capacitar, e também fica evidente que se trabalhar em salas superlotadas é a grande dificuldade”. “Eu acredito que não há a inclusão, pois o simples fato deles estarem incluídos em sala, isso não assegura que eles tenham as mesmas condições de aprendizagem. Precisamos de mais “atitudes” para podermos ter meios de fazer com que esses alunos se sintam iguais aos demais perante todos os seus direitos, por que o que vejo muito é os alunos incluídos nas salas, mas sem fazer nem mesmo atividades que façam com que esses alunos se socializem e enturmem com os demais”.

- Coordenação: “Não concordo que seja uma inclusão, pois as escolas não estão preparadas para receber esse tipo de aluno e muitos pais, na realidade, não se preocupam com a deficiência do filho, e sim de um lugar para deixá-los durante algumas horas”. Quanto a isso, Anache (2011b) esclarece que:

As experiências profissionais são constituídas por orientações, acertos, desacertos, tensões, dilemas e contradições, produzidas no curso de sua atividade como professor, fora e dentro do ambiente escolar, que permitem ou não que o profissional se perceba preparado para o enfrentamento das situações adversas do seu cotidiano. (ANACHE, 2011b, p. 14).

Não é nosso objetivo adentrar no mérito da qualidade das formações oferecidas, mas focar nas práticas pedagógicas dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual, realizadas na sala de aula.

Os participantes da pesquisa informam que são licenciados em cursos da área da Educação, e as professoras regentes possuem Especialização *Latu Sensu* em Educação Especial, no entanto, declaram que não se sentem preparadas para receber estudantes com deficiências. Diante do exposto, há necessidade de aprofundamentos dos estudos sobre esta temática em pesquisas futuras.

5.3.4 Planejamento pedagógico e as práticas curriculares

A ação de planejar é inerente à função do professor. Os professores da rede municipal de Educação, amparados pela Lei de Planos e Cargos de Carreira do Magistério de Sidrolândia, possuem hora atividade garantida para efetivo trabalho de planejamento escolar. Isso significa que o docente do município de Sidrolândia, atualmente, leciona 15 h/a e tem 10 h/a de planejamento semanal, sendo que, destas, 5 h/a podem ser em local de livre escolha do professor.

Assim sendo, como os professores realizam seu planejamento, como selecionam o conteúdo e metodologias, como avaliam a aprendizagem? Registramos que não analisamos o planejamento dos professores, tampouco a seleção dos conteúdos curriculares específicos para os anos, mas alguns pontos foram evidenciados durante as observações e respostas dos questionários: a ausência de um material de apoio ou o registro de planejamento para acompanhar as atividades propostas para os estudantes naquele dia, em uma sequência lógica de uma aula para outra.

No 3.º ano da professora Alice, em Matemática, os conteúdos foram: nome dos números, operações envolvendo adição e subtração, problemas, tabuada do 2 ao 5. Em Língua Portuguesa, houve leitura, interpretação de textos (poemas) e atividades ortográficas (am, em, im, om, um).

No 4.º ano da professora Laura, foram passadas no quadro verde atividades envolvendo encontros vocálicos e números de sílabas e, na aula de Matemática, composição e decomposição de números, números ordinais e sistema de numeração decimal.

Pelos conteúdos e atividades propostas nos 7 dias de observação em sala, é possível perceber que não houve uma sequência lógica e diversificação dos tipos de exercícios que consistiam em “copie e responda”. As práticas curriculares foram aulas expositivas, com as mesmas metodologias e exercícios poucos desafiadores. Comumente a isso, Pletsch e Glat (2011), em sua pesquisa sobre escolarização de crianças com deficiência intelectual, evidenciaram que:

[...] que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem - normal e especial (anormal) (GLAT; BLANCO, 2007; BEYER, 2008), sem levar em consideração a diversidade da turma. (PLETSCH; GLAT, 2011, p. 4-5).

Vygotsky (2002) discorre que a postura adotada pelo professor em sala de aula é importante para favorecer condições para a aprendizagem do aluno e, sendo assim, a uniformidade das práticas pedagógicas serve apenas para legitimar o fracasso da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Sacristán (2000) alerta que há dois tipos de currículos, o da matriz curricular, presente na proposta pedagógica das instituições, e outro vivenciado, isto é, o das práticas curriculares, como vimos nas observações em sala. De acordo com Pires e Mendes (2019):

Interessa-nos, particularmente nas reflexões do autor, entender o currículo prescritivo como parte de um conjunto de normas e regras provenientes de uma política curricular que determina um conjunto de diretrizes para os espaços escolares e o currículo como um conjunto de práticas realizadas pelos professores, nomeadamente práticas curriculares, que nem sempre são conscientes, que moldam os professores de forma inconsciente, podendo eles mesmos moldarem e modificarem o currículo a partir de suas experiências no contexto escolar. (PIRES; MENDES, 2019, p. 64).

Sacristán (2000) ressalta que o currículo é o centro da ação educativa, pois influencia diretamente a qualidade do ensino. Sua função inclui delimitar atividades, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos pela escola, somando as experiências transmitidas pelos estudantes e professores envolvidos, tendo como bases a sociedade, as políticas, a escola, o professor e o aluno.

Entendemos que, no interior das salas de aulas, essas práticas curriculares explicitam não só o que o professor deve cumprir em termos de atividades e conteúdo, mas o que ele mesmo considera importante realizar no espaço escolar.

Ao entrarmos no campo das práticas dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual, é necessário lembrar o que Vigotsky (2003) entendia como funções psicológicas superiores, ou seja, a aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem são produções culturais que resultam das interações com o outro.

Nas observações realizadas nas salas de aulas, foi possível constatar que, no caso da turma da professora Alice do 3.º ano, os estudantes com deficiência intelectual ficavam isolados no fundo da sala de aula, recebendo orientações apenas do assistente de sala, cuja orientação recebia da professora do que fazer com os mesmos. Em nenhum momento, observamos estes estudantes sendo orientados pela professora regente, nem realizando atividades em conjunto com o restante da turma. Como já dissemos, muitas vezes, os estudantes com deficiência intelectual realizava atividades e conteúdos diferentes do restante da turma.

Nas aulas da professora Laura do 4.º ano, o estudante com deficiência intelectual sentava-se em frente à mesa da professora e recebia diretamente a orientação dela, visto que nesta sala não há assistente. De certa forma, o estudante também fica isolado, pois o espaço físico dificulta trabalhos em grupos.

Em relação a isso, Vygotsky (2003) ressalta que aquisição do conhecimento ocorre por mediação, convivência, partilha e assim por diante, até que diversas estruturas sejam internalizadas. Um de seus principais conceitos é a zona de desenvolvimento iminente, que destaca o papel do outro - em especial, o do professor. Vygotsky (*apud* Prestes, 2010), declara que,

a criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o *nível de desenvolvimento mental real* da criança (VIGOTSKI, 2004, p. 32; *apud* PRESTES, 2010, p. 174).

A zona de desenvolvimento iminente é a distância entre o desenvolvimento real de um estudante e o que está em iminência de aprender. Esse potencial é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto, no caso, do professor. É importante

ressaltar que o que não deve ser esquecido pelo professor, são os meios e as formas para alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Sob a ótica das políticas públicas, a LDB (BRASIL, 1996) preceitua que os estudantes com deficiência têm direito de receber um ensino com adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às especificidades educacionais dos mesmos, o que também não foi constatado durante a observação em sala de aula.

Também chama a atenção o fato das duas professoras, Alice e Laura, pelos questionários respondidos, demonstrarem que sabem o que é necessário para garantir a aprendizagem dos estudantes:

- Professora Alice: “Posso afirmar que não é uma metodologia simétrica, pois o estudante com (DI) é igual aos outros. Cada um aprende uma maneira, porém o estudante com DI vai se destacar mais numa habilidade, mas isso não influenciará em outras.”; “Deficiência intelectual, a pessoa apresenta uma limitação onde dificulta interpretar conteúdos abstratos, a qual exige estratégias diferenciadas por parte do educador, pois os DI requerem muito estímulo pra desenvolver suas habilidades”.

- Professora Laura: “Com o conteúdo adaptado à deficiência do aluno, porém no concreto e dando-lhe liberdade de expressão”.

A professora Laura chega a falar de “conteúdo adaptado”, o que denota que já teve contato com o que rege as políticas públicas e documentos norteadores sobre a inclusão escolar, no entanto, na prática, continuam trabalhando da mesa forma, sem nenhum tipo de adaptações curriculares, estratégias ou metodologias diferenciadas. Sendo assim, os relatos das professoras apontaram para a dicotomia entre o saber e o fazer.

Na turma do 3.º ano, a professora Alice, em alguns momentos, propôs atividades diferenciadas para seus estudantes com deficiência intelectual, porém era descontextualizada dos conteúdos que estavam sendo trabalhados na aula e sempre orientadas pelo assistente de sala.



Figura 20 - Aula do dia 18/04
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

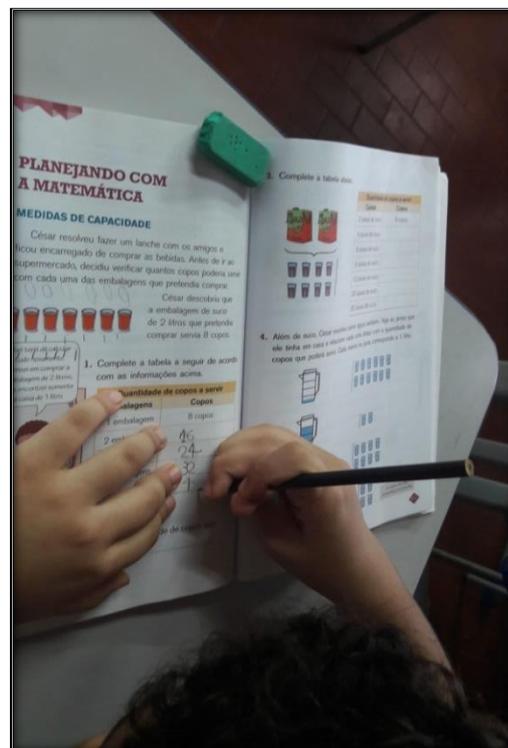


Figura 21 - Aula do dia 18/04 - atividade “diferenciada” realizada pelo estudante com deficiência
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

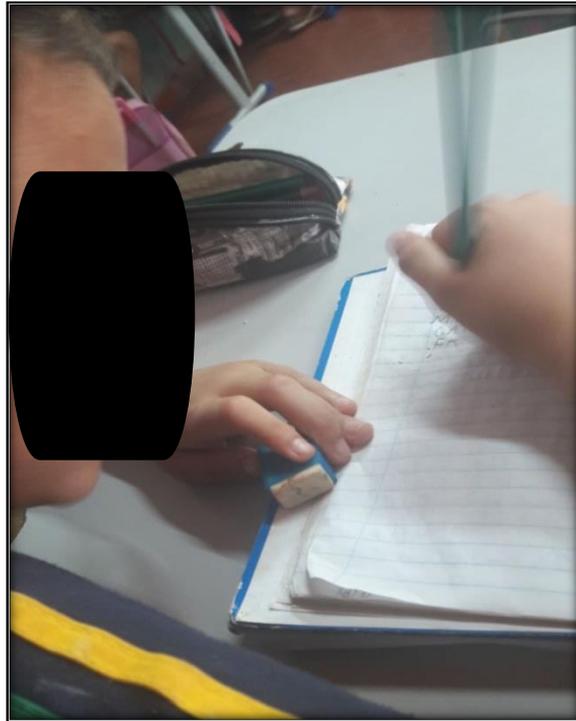


Figura 22 - Aula do dia 20/04 - Leandro copiando da lousa
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Para Sebastian Heredero (2010), a adaptação curricular deve ser uma estratégia para se pensar a Escola Inclusiva. O autor defende que as adaptações devem proporcionar uma estratégia didática que facilite a aprendizagem de todos os estudantes.

Podemos dizer que, mesmo não sendo planejada pela professora regente, a aula que os estudantes com deficiência participaram, interagiram, foi no dia do Projeto de Leitura: “Pé de Livro”, realizado por outra escola na praça central da cidade, no qual as turmas foram convidadas a integrar e que constituíram uma aula bem diferente da que os estudantes com e sem deficiência intelectual estavam habituados. Destarte, nas relações sociais, surgem mudanças no desenvolvimento. Vigotsky (1997) enuncia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se sustenta nos contextos sociais de vida dos estudantes.

Batista e Tacca (2011) destacam que Vygotsky, ao apresentar a força da dimensão social, cultural e histórica para a constituição do ser como humano, insere a aprendizagem como propulsora das possibilidades do desenvolvimento e, por isso, a necessidade da eficiência das práticas pedagógicas dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual.



Figura 23 - Aula do dia 27/04 - Aula passeio/projeto de leitura. Assistente do 3.º ano atendendo ao estudante com deficiência intelectual

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 24 - Aula do dia 27/04 - Aula passeio/projeto de leitura

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).



Figura 25 - Aula do dia 27/04 - Aula passeio/projeto de leitura - turma 4.º ano
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

No dia do projeto, observamos que os estudantes com deficiência intelectual participaram das atividades, interessados pelos livros, conforme declara a professora Alice: “Olha, ele se interessou pelos livros!”. A professora Laura ficou admirada com a concentração do estudante que, geralmente, dorme durante as aulas. Estes episódios demonstram que os estudantes com deficiência intelectual têm condições de aprendizagem e, para tanto, há necessidade de se variar as estratégias e metodologias.

Na compreensão da equipe pedagógica, os professores realizam práticas pedagógicas diferenciadas:

- Diretor: “Realizamos atividades lúdicas com jogos, brincadeiras, adaptação curricular”.

- Coordenadora: “É proposto ao aluno, de acordo com o grau de comprometimento, atividades diferenciadas para avaliação e um auxiliar para acompanhá-lo e ajudar nas atividades cotidianas que não consegue realizar sozinho”.

As raras tentativas de “adaptação curricular” nas atividades oferecidas aos estudantes com deficiência intelectual consistiam apenas em pequenos ajustes, voltados para uma “facilitação” da tarefa, o que acabava por minimizar as possibilidades de aprendizagens.

Batista e Tacca (2011) sinalizaram esse empobrecimento das práticas pedagógicas, em um estudo de caso realizado para investigar os diferentes processos e formas de aprendizagem e escolarização. As autoras constataram que a descrença dos professores nas possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual influencia na qualidade dos estímulos a este direcionado, e sua prática pedagógica é direcionada com base nessa descrença.

Mendes-Lunardi (2016) aponta que a simetria das práticas pedagógicas, como vimos durante todo período de observação nas salas do 3.º e 4.º ano, leva-nos a uma falsa inclusão escolar. Coadunando com tal afirmação, Batista e Tacca (2011) destacam que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência tem se mostrado um direito à ocupação de um espaço físico sim, às vezes, de convivência e socialização, mas sem sempre um espaço absoluto de aprendizagem.

5.3.5 A avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual

É comum no interior das escolas, de modo geral, a utilização de práticas avaliativas como provas e testes, que resultam em uma nota. Quanto a isso, Moraes (2008) afirma que:

[...] culturalmente, as práticas avaliativas têm reforçado, por meio da aplicação de provas e testes, o que a criança já sabe, classificando-a, com o objetivo de aprovar e reprovar, isto é, dar o veredicto final. O processo de ensino e aprendizagem é analisado pelo seu produto, não pelo seu processo. O pior dessa prática avaliativa é que os resultados não são tomados para refletir sobre o trabalho pedagógico. Seus objetivos são muito mais burocráticos e imediatos, com isso não influenciam nem o ensino e muito menos a aprendizagem, revelando uma dissociação entre esses dois elementos cruciais das práticas escolares. (MORAES, 2008, p. 9).

Essas afirmações agravam-se, ao pensarmos no estudante com deficiência intelectual a se enquadrar nesse processo meritocrático e excludente. Durante os dias observados, não foi possível ver nenhuma forma de avaliação direcionada aos estudantes, sejam eles com deficiência ou não. Porém, ao responderem à questão: “Como você avalia seus alunos com deficiência intelectual?”, tivemos as seguintes respostas:

- Professora Alice: “Posso dizer que sempre estou aprendendo e sempre me surpreendo com o potencial dos estudantes (DI). Muitas vezes, eu me sinto impotente por não saber lidar com certas situações”.

Há um paradoxo: não acreditar que seus estudantes com deficiência intelectual aprendam, surpreender-se e, por outro lado, sentir-se impotente por não saber como avaliá-los.

- Professora Laura: “Observando o seu desempenho ao realizar as atividades propostas e respeitando seus limites”.

Para Gonzalez Rey (2011), a avaliação deve ser um processo contínuo e qualitativo, que possibilite verificar o que o estudante é capaz de realizar na sala de aula e fora dela, pois:

A avaliação é um momento de encontro entre professor e aluno, um momento de constatação das dificuldades e do que já foi desenvolvido e que permita a análise e a reflexão sobre as questões que ainda devem ser desenvolvidas, tanto pelo professor, quanto pelo aluno. [...] Não podemos avaliar de maneira padronizada. É preciso valorizar as criações do aluno, deixar espaço nas avaliações para que ele elabore modos singulares de expressar-se sobre o que aprende [...]. (GONZALES REY, 2011, p. 61).

Desta forma, a concepção de desenvolvimento e aprendizagem proposta por Vigotsky, apresenta indícios importantes para explicar a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e realizado sistematicamente durante as atividades, na interação professor-conhecimento-estudante. Vigotsky (1991, p. 44) defende que, pelo auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento atual e os de maturação que já se produziram, “mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se”.

Desse modo, a avaliação escolar torna-se uma ação essencial para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, ao possibilitar analisar uma relação qualitativa entre a atividade de ensino elaborada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelos estudantes. Segundo Moraes (2008):

[...] a proposta vigotskiana [...] mostra a importância capital de analisar o que a criança é capaz de realizar com a ajuda do outro, do mediador, ela possibilita uma avaliação prospectiva, mediante uma relação dinâmica entre retrospectiva e prospecção. O desafio consiste em acompanhar o processo de apropriação do conhecimento, focando na interação com o outro e verificando se o ensino incide na zona de desenvolvimento proximal. (MORAES, 2008, p. 62).

Sendo assim, a mediação do professor ou do outro mais experiente, ao atuar na zona de desenvolvimento iminente do estudante, poderá promover o seu desenvolvimento. Moraes (2008) ressalta que a prática avaliativa que segue os pressupostos de Vygotsky tem foco na compreensão da qualidade de aprendizagem e o objetivo de revelar as mudanças psicológicas do estudante com deficiência intelectual, ao longo do processo educacional, e não apenas nos conhecimentos já adquiridos, como tradicionalmente as escolas têm se pautado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a partir da década de 90, a escolarização dos estudantes com deficiência foi direcionada preferencialmente para a rede regular de ensino. Contudo, a escola como espaço de escolarização, sempre se constituiu como um ambiente que busca homogeneizar e agrupar seus estudantes, ao máximo, seja por idade, sexo, condições cognitivas, entre outros.

Em contrapartida, contrariando essa realidade histórica, os estudantes com deficiência são inseridos na escola regular para desenvolver experiências de aprendizagem semelhantes aos demais estudantes. Nessa direção, a função da escola seria proporcionar experiências de aprendizagem a todos, independentemente de terem deficiência ou não.

Destarte, no presente trabalho, tivemos como objetivo investigar as práticas pedagógicas voltadas à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede municipal de ensino de Sidrolândia - MS, visto que as legislações atuais consideram ser o ambiente mais favorável a esse alunado.

Vários questionamentos foram levantados durante a realização desta pesquisa, tais como: É possível acreditar que as experiências de inclusão escolar de estudantes matriculados no ensino comum são um sucesso, porque há uma gama de legislações a favor e pela garantia de sua matrícula? De fato, os estudantes com deficiência estão recebendo aquilo que lhes é garantido pelas políticas públicas em Educação Especial, na perspectiva inclusiva?

Observou-se que os estudantes com deficiência intelectual que participaram desta pesquisa conseguiram o direito de matrícula na escola regular, mas a sua efetiva inclusão escolar está distante se concretizar, principalmente pela escola não conseguir oferecer ensino adequado e de qualidade. Nesse sentido, as políticas de Educação Inclusiva existem, mas, talvez, por não especificar as ações estruturais e pedagógicas para a efetivação da Inclusão Escolar, isso impeça que os estudantes com deficiência intelectual não recebam, de fato, um ensino de qualidade.

A adaptação curricular é um grande desafio a ser enfrentado pela escola, muitas vezes, devido às turmas serem numerosas e à falta de conhecimento sobre a problemática, além do fato dos professores não se sentirem preparados para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual. Sendo assim, as concepções errôneas construídas a respeito do estudante com deficiência intelectual e da descrença na sua capacidade precisam ser superadas.

Desse modo, predominaram as mesmas práticas pedagógicas “leia, copie e responda”, utilizando como recurso apenas giz, quadro verde e livro didático, tendo como estratégia copiar as atividades, explicação oral das mesmas e correção na lousa. Essas práticas descontextualizadas não favorecem a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Ao mesmo tempo, um ensino de qualidade para os estudantes com deficiência intelectual exige novos posicionamentos da escola e dos professores, bem como de toda comunidade escolar e, principalmente, o aperfeiçoamento e a diversificação das práticas pedagógicas.

Conclui-se que há necessidade de se aprofundar as pesquisas sobre as condições necessárias para a construção de escolas inclusivas, com observância às práticas e relações pedagógicas que estão implicadas no trabalho dos professores e de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. *In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para estudantes com dificuldade e deficiência.* Campinas: Alínea, 2011a.
- _____. O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v. 1, n. 3, p. 05-22, set./dez. 2011b.
- _____; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Rev. Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE**, v. 11, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2007a.
- _____. Deficiência intelectual e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Rev. Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 253-277, 2007b.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo Em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM - 5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. *In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade.* Marília: Fundepe, 2004.
- BALDUINO, M. M. M. **Inclusão escolar de estudantes portadores de deficiência mental: com a palavra os professores.** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para estudantes com dificuldade e deficiência. Campinas: Átomo e Alínea, 2011.
- BAPTISTA, C. R. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.
- BERNARDO, J. H. S. **Estudo de caso sobre inclusão escolar: reflexões de uma professora de classe comum.** 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.
- BEYER, H. O. **Alternativas metodológicas para o aluno com déficit cognitivo.** Santa Maria: UFSM, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais:** Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

_____. **Resolução CNE/CEB N.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC 2001.

_____. **Decreto N.º 5.296, 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis N.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, n.º163, 26 de agosto de 2009. Seção 01.p.3.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica N.º 19 / 2010.** Orineta quanto a disponibilização de profissionais de apoio para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC / SEESP / GAB, 2010.

_____. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: Acesso em: 21 abr. 2018.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1998.

BUENO, J. G. S. *et al.* **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vigotsky para a Educação Especial. **Rev. psicopedag.**, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

_____; DALL'ACQUA, M. J. C. Experiência de aprendizagem mediada (EAM): uma aproximação com a prática pedagógica de professores da Educação Infantil. *In*: ZANIOLO, O.L.; DALL'ACQUA, M. J. C. (Org.). **Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco, 2012.

FAÇANHA, L. S.; FAHD, W. C. B. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vigotsky. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 25, p. 113-133, abr. 2016.

FACCI, M.; EIDT, N.; TULESKI, S. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 99-124, mar. 2006.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016 .

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Evolução do IEDB na rede pública**. 2017. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 02 set. 2019.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais - além dos limites concretos do defeito. *In*: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para estudantes com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IACONO, J. P. Políticas educacionais para alunos com deficiência intelectual: até quando a indefinição sobre sua certificação/terminalidade acadêmica? *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Org.). Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. Londrina: ABPEE, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resultado dos Dados Preliminares do Censo**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/sidrolandia>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2017.

JESUS, D. M. *et al.* Diálogos reflexivos sobre políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no estado do Espírito Santo. *In*: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. Escolarização de estudantes com deficiência intelectual na Educação Básica sob vigência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

LOPES, E. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MAPAS DO MUNDO. **Mato Grosso do Sul Mapa**. 2018. Disponível em: <<https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/mato-grosso-do-sul.html>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para estudantes com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 9367, de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE, 2010.

MENDES, R. S. **A escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí - SC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 305-315, 2010.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar**: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MONTEIRO, M. I. B, *et al.* Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. *In*: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (Org.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

MORAES, S. P. G. **A Concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a avaliação escolar**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOSCARDINI, S. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem**: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

NASCIMENTO, E. G.; SANTOS, D. A. As políticas públicas da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 1, p. 54-63, jan./mar. 2018.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, M. C. P. **A escolarização de estudantes com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural**: avaliação mediada e apropriação conceitual. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

OSÓRIO, A. C. N. O estranho medo da inclusão. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 301-318, 2007.

PIRES, Y. R.; MENDES, M. L. Escolarização de alunos com deficiência em contextos de inclusão escolar: diferir, adaptar ou flexibilizar o currículo? *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (Org.). **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2014.

_____; GLAT, R. **A escolarização dos alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais**. 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SIDROLÂNDIA. **Lei Complementar n.º 110, de 04 de janeiro de 2016**. Sidrolândia: Câmara Municipal, 2016.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação n.º 69, de 25 de abril de 2017.** dispõe sobre a Educação de estudantes que apresentam necessidades especiais. Sidrolândia: Conselho Municipal de Educação, 2017.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos e (re)produção de sentidos das políticas educacionais. *In*: BAPTISTA, C. R. *et al.* (Org.). **Educação Especial** - diálogo e pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

ROSSATO, S. P. M. **Queixa escolar e educação especial:** intelectualidades invisíveis. 2010. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Docencia y cultura escolar:** reformas y modelo educativo. Buenos Aires: IDEAS, 1997.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2019.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015.

TACCA, M. C. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para estudantes com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. New York: McGraw-Hill, 2014

VIGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. *In*: _____ (Org.). **Obras escogidas III.** 2. ed. Moscú: Pedagógica, 1983.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

_____. **Obras escogidas V:** fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

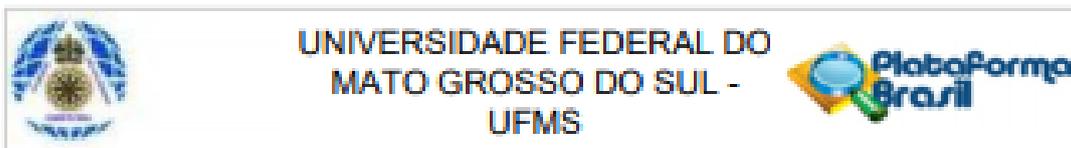
_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamentos e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WYA, 2005.

APÊNDICE A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ↓
POSSIBILIDADES X REALIDADE

Pesquisador: DANIELA PEREIRA NANTES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82503117.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.620.743

Apresentação do Projeto:

Estudo de caso sobre práticas pedagógicas desenvolvidas para promover o aprendizado de crianças em uma escola de um município de MS que abriga uma classe

Objetivo da Pesquisa:

a) Conhecer as estratégias que os professores utilizam para ensinar os estudantes com deficiência intelectual; b) Verificar como os professores avaliam a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

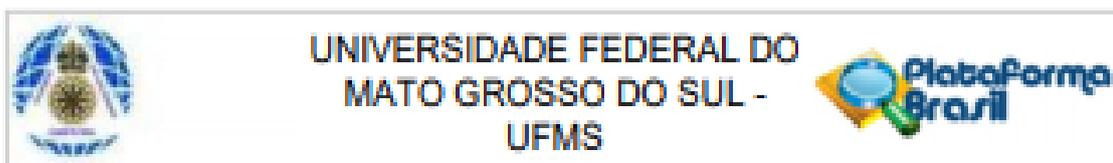
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os maiores riscos da pesquisa são o eventual constrangimento ao responder aos questionários e a presença da pesquisadora em sala de aula. Mas tais riscos podem ser minimizados pelos procedimentos da pesquisa. Os benefícios apresentam-se de modo compensatório.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os sujeitos desta pesquisa serão professores, auxiliares de sala, direção e coordenação pedagógica. O locus da pesquisa será uma escola municipal da área urbana. Serão analisadas as práticas em salas de aula de ensino comum do Ensino Fundamental 1. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental e a entrevista.

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 2.620.743

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os instrumentos de coleta de dados. Apresenta TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	05/04/2018 11:10:21		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSOPEDIDO.docx	05/04/2018 11:10:13	DANIELA PEREIRA NANTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLRETIFICADO.docx	05/04/2018 11:02:34	DANIELA PEREIRA NANTES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1051046.pdf	01/03/2018 19:00:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMINSTRUMENTOS.docx	27/12/2017 18:37:51	DANIELA PEREIRA NANTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.docx	27/12/2017 18:38:59	DANIELA PEREIRA NANTES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	27/12/2017 18:34:27	DANIELA PEREIRA NANTES	Aceito
Folha de Rosto	PLATAFORMABRASILFOLHADEROST Q.pdf	27/12/2017 18:32:01	DANIELA PEREIRA NANTES	Aceito

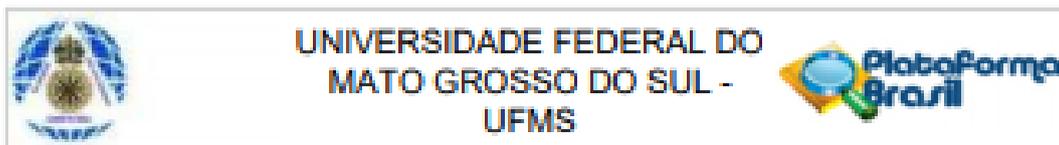
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFMS
 Balneário: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (57)3345-7187 Fax: (57)3345-7187 E-mail: biocetica@propp.ufms.br



Continuação do Processo: 2.620.743

CAMPO GRANDE, 25 de Abril de 2018

Assinado por:
Geraldo Vicente Martins
(Coordenador)

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Cidade: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE - TCL

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECUAL – POSSIBILIDADES X REALIDADE**, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Trabalho da UFMS, desenvolvida pela mestranda Daniela Pereira Nantes, orientanda da Professora Dra. Alexandra Ayach Anache. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética n.º 2.620.743, que tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover o aprendizado de estudantes com deficiência intelectual na classe comum na escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia - MS. A sua participação nesta pesquisa é importantíssima e desde já agradecemos muitíssimo sua participação. A pesquisa ocorrerá da seguinte forma: o (a) entrevistado (a) receberá uma ficha de identificação, sendo necessário o preenchimento da mesma para que possamos conhecer melhor o perfil do profissional que está atuando junto ao estudante com deficiência. Logo após será feita uma entrevista semiestruturada, embasada em um roteiro, previamente elaborado, cujo objetivo é aproximar do conhecimento que possui sobre o sujeito desta pesquisa, que é o estudante com deficiência. Na observação em sala de aula, espera-se conhecer a realidade vivenciada no seu dia a dia. Essas ações serão previamente agendadas e de forma que mais lhe convém. No caso de ocorrer algum desconforto para o participante, durante os processos, o mesmo poderá deixar a pesquisa no momento que quiser, já que a sua participação é voluntária sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, mantendo o anonimato. As gravações realizadas nas entrevistas e os questionários serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma serão arquivadas de forma sigilosa pelo período respaldado em Lei. Salientamos que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O benefício esperado dessa pesquisa

será cientificamente para a análise de como o estudante com deficiência intelectual aprende, com a finalidade de melhor oferecer os apoios, serviços ou atendimento a esses estudantes. Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa pode contatar-nos nos endereços abaixo. Caso aceite a participar dessa pesquisa deverá preencher e assinar o termo em duas vias, sendo uma entregue a você e outra ao pesquisador. Solicitamos também a rubrica em todas as páginas não assinadas. Sua instituição receberá um exemplar da pesquisa após finalização dos estudos.

Campus Universitário – Cidade Universitária, s/n
CEP. 79070-900 – Campo Grande – MS

Próximo ao corredor central. Em frente ao anfiteatro do antigo CCHS (Centro de Ciências Humanas e Sociais).

Telefone: (67) 3345 – 7616 e (67) 3345-7617

E-mail ppgedu.faed@ufms.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO:

Eu, _____ abaixo assinado, declaro que recebi orientações e fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora e entendi a natureza, os objetivos, possíveis riscos e benefícios de minha participação na já referida pesquisa e concordo, manifestando meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Sidrolândia, _____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____

Cargo/Função na instituição pesquisada: _____

E- mail: _____

Telefone(s): _____

APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



QUESTIONÁRIO - PROFESSOR

1. Nome: (opcional) _____
2. Idade: _____
3. Formação Acadêmica: _____
4. Telefone/celular: _____
5. E-mail: _____
6. Profissão/cargo atual: _____
7. Disciplina que leciona: _____
8. Tempo de serviço: _____
9. Turmas em que atua: _____
10. Quantos períodos leciona: _____
11. Você tem estudante com deficiência? Quantos? Quais deficiências?
12. Você recebeu ou recebe apoio/ajuda/orientação da direção e coordenação para trabalhar com esses estudantes?
13. Como é a participação dos pais destes estudantes com deficiência? São presentes? Auxiliam em casa? Comente por favor.
14. Você teve opção de escolher se queria ou não criança com deficiência em sua sala de aula?
15. De que forma ou de que maneira você acredita que os estudantes com deficiência aprendem os conteúdos propostos no currículo da escola?
16. Você desenvolve práticas diferenciadas para que os estudantes com deficiência intelectual possa aprender os conteúdos ensinados em sala? Quais?
17. Como você os avalia?
18. O que você entende por deficiência intelectual?
19. Descreva sua sala de aula, quanto ao espaço físico e mobiliário e se você os considera adequados para o trabalho com criança com deficiência.

20. Você possui assistente? Quais suas tarefas?

21. Qual sua opinião sobre a inclusão destes estudantes nas salas comuns?

22. Você acredita na capacidade que estes estudantes com deficiência têm para aprender?
Comente:

Desde já, agradeço imensamente a sua participação!

APÊNDICE D - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA AUXILIAR DE SALA



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



QUESTIONÁRIO AUXILIAR DE SALA

1. Nome: (opcional) _____
2. Idade: _____
3. Formação Acadêmica: _____
4. Telefone/celular: _____
5. E-mail: _____
6. Profissão: _____
7. Tempo de experiência: _____
8. Turmas em que atua: _____
9. Quantos períodos trabalha: _____
10. Você auxilia estudante com deficiência? Quantos? Quais deficiências?
11. Quais suas principais funções junto ao estudante com deficiência?
12. Você recebeu ou recebe apoio/ajuda/orientação do professor (a) ou da direção e coordenação para trabalhar com esses estudantes? Comente:
13. Quais dificuldades você encontra para trabalhar com esses estudantes?
14. Você está satisfeito (a) com seu trabalho? Justifique:
15. Você teve opção de escolher se queria ou não trabalhar com estudante com deficiência em sua sala de aula?
16. Você procurou informações de como trabalhar com estes estudantes com deficiência?
17. De que forma ou de que maneira você acredita que os estudantes com deficiência aprendem os conteúdos propostos no currículo da escola?
18. O que você entende por deficiência intelectual?
19. Qual sua opinião sobre a inclusão destes estudantes nas salas comuns?
20. Como que é a relação destes estudantes com deficiência com os demais estudantes?
21. Em sua opinião, o (a) professor (a) regente esta trabalhando de maneira que o estudante com deficiência intelectual possa aprender os conteúdos ensinados em sala?
22. Você acredita na capacidade que estes estudantes com deficiência têm para aprender? Comente:

Desde já agradeço imensamente à sua participação!

APÊNDICE E - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



QUESTIONÁRIO DIREÇÃO E COORDENAÇÃO

1. Nome: (opcional)

2. Idade: _____
3. Formação Acadêmica: _____
4. Telefone/celular: _____
5. E-mail: _____
6. Profissão/cargo atual: _____
7. Tempo de serviço: _____
8. Qual sua carga horária semanal? _____
9. Os professores e assistentes recebem apoio/ajuda/orientação da direção, coordenação e/ou da secretaria de educação para trabalhar com esses estudantes?
10. Quantos estudantes com deficiência estão matriculados na instituição?
11. Direção e coordenação acompanham o desempenho acadêmico desses estudantes? Caso afirmativo, como?
12. Como é a participação dos pais destes estudantes com deficiência? São presentes? Auxiliam em casa? Comente por favor.
13. Você acredita que os professores estão preparados para trabalharem com estudantes com deficiência? Justifique.
14. Quais dificuldades a escola encontra para atender esses estudantes?
15. A escola teve opção de escolher se queria ou não criança com deficiência em sua escola?
16. Quais estratégias ou ações a escola promove para que os estudantes com deficiência aprendam os conteúdos propostos no currículo da escola?
18. O que você entende por deficiência intelectual?
19. Qual sua opinião sobre a inclusão destes estudantes com deficiências nas salas comuns?

Desde já, agradeço imensamente a sua participação!

APÊNDICE F - RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PELAS PROFESSORAS ALICE E LAURA

QUESTÕES	PROFESSORA ALICE	PROFESSORA LAURA
Você tem estudante com deficiência? Quantos? Quais deficiências?	Sim, 4 estudantes, todos com deficiência intelectual.	Tenho. Um. Retardamento mental moderado.
Você recebeu ou recebe apoio/ajuda/orientação da direção e coordenação para trabalhar com esses estudantes?	Não, acredito que é o desafio que muitos educadores não estão preparados para receber estes estudantes.	Não.
Como é a participação dos pais destes estudantes com deficiência? São presentes? Auxiliam em casa? Comente por favor.	Nem sempre há participação. E muitos pais não aceitam que seus filhos tenha a deficiência se tornando mais difícil aprendizagem do aluno.	No momento não estou recebendo auxílio de ninguém.
Você teve opção de escolher se queria ou não criança com deficiência em sua sala de aula?	Não tive opção.	Não tive opção de escolha.
De que forma ou de que maneira você acredita que os estudantes com deficiência aprendem os conteúdos propostos no currículo da escola?	Posso afirmar que não uma metodologia simétrica. Pois o estudante com (DI) são iguais os outros cada um aprende uma maneira, porém o estudante com DI vai se destacar mais numa habilidade, mas isso não influenciara em outras.	Com o conteúdo adaptado a deficiência do aluno, porém no concreto e dando-o liberdade de expressão.
Você desenvolve práticas diferenciadas para que os estudantes com deficiência intelectual possam aprender os conteúdos ensinados em sala? Quais?	Sempre que possível, pois a sala superlotada e muitas das vezes a escola não tem os recursos necessário que possa contribuir para avanço do ensino aprendizagem	Sim, de maneira concreta, através de: jogos, bingos, dominó, entre outros, dando-o liberdade de expressão; fazendo-o interagir com colegas da sala de aula.
Como você os avalia?	Posso dizer que sempre estou aprendendo e sempre me surpreendo com o potencial dos estudante (DI). Muitas vezes eu me sinto impotente, por não saber lidar com certas situações.	Observando o seu desempenho ao realizar as atividades propostas e respeitando seus limites.
O que você entende por deficiência intelectual?	Deficiência intelectual a pessoa apresenta uma limitação onde dificulta a interpretar conteúdos abstratos, a qual	Pessoas que tenham dificuldades intelectuais em resolver atividades

	exige estratégias diferenciada por parte do educador pois os DI requer muito estímulo pra desenvolver suas habilidades.	abstratas; compreender e empregar informações novas e múltiplas.
Descreva sua sala de aula, quanto ao espaço físico e mobiliário e se você os considera adequados para o trabalho com criança com deficiência.	A sala onde realizo meu trabalho não oferece nenhum material exclusivo para atender esta clientela. E o professor que tem que ser criativo e ir em busca de mecanismo para auxiliar o estudante.	Minha sala de aula tem o formato retangular com: dois ventiladores funcionando, 37 mesas, 37 cadeiras para as crianças, uma mesa com cadeira para a professora, dois armários, nas paredes tenho dois cartazes de alfabetização, um de boas vindas com inclusão de cadeirante, calendário e tabuada, pouco espaço para expor trabalhos. É uma sala superlotada.
Você possui assistente? Quais suas tarefas?	Sim, o assistente de sala e estagiário, sem nenhuma formação. A sua função é dar apoio a educando com necessidade especifica. Porem acaba dando mais trabalho para o professor, pois temos que sempre orientar como fazer.	Não.
Qual sua opinião sobre a inclusão destes estudantes nas salas comuns?	Ainda é um grande desafio, pois enquanto pensarmos que o conhecimento restringe na leitura e escrita, os estudante (DI) serão inserido na escola, porém não incluso.	Que o melhor para a criança com algum tipo de deficiência é estudar em um lugar em que tenha outras crianças no ritmo de aprendizagem dela, com numero de estudantes reduzido e com atendimento de profissionais capacitados.
Você acredita na capacidade que estes estudantes com deficiência têm para aprender? Comente:	Sim, dentro de suas limitações eles desenvolverão suas habilidades especifica.	Sim. Eles são capazes de aprender, porem a idade mental esta sempre atrasada em relação à idade cronológica. Cabe aos educadores e familiares apoia-los em superar suas dificuldades.

Fonte: instrumentos da pesquisa – questionário estruturado. Obs.: transcrição das respostas fidedignas com as originais. Inclusive com os erros de concordância.

APÊNDICE G - RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PELO ASSISTENTE DE SALA

QUESTÕES	JOÃO
Você auxilia estudante com deficiência? Quantos? Quais deficiências?	Sim, 5. K.B cid. F71, G.M cid. R47.8, M.P cid. F81, F90, D.L cid. F.70.1, L.C cid. F90
Quais suas principais funções junto ao estudante com deficiência?	Auxiliar o aluno especial com a atividade proposta pelos professores.
Você recebeu ou recebe apoio/ajuda/orientação do professor (a) ou da direção e coordenação para trabalhar com esses estudantes? Comente:	Sim. De acordo com o objetivo pedagógico destacado pela professora regente.
Quais dificuldades você encontra para trabalhar com esses estudantes?	A falta de colaboração dos pais.
Você está satisfeito (a) com seu trabalho? Justifique:	Sim.
Você teve opção de escolher se queria ou não trabalhar com estudante com deficiência em sua sala de aula?	Não pois fui contratado especificamente para isso.
Você procurou informações de como trabalhar com estes estudantes com deficiência?	Sim.
De que forma ou de que maneira você acredita que os estudantes com deficiência aprendem os conteúdos propostos no currículo da escola?	Com estratégias deferidas pelos professores.
O que você entende por deficiência intelectual?	Falta de concentração, dificuldade de percepção do ambiente.
Qual sua opinião sobre a inclusão destes estudantes nas salas comuns?	De grande importância para o desenvolvimento deles no meio social.
Como que é a relação destes estudantes com deficiência com os demais estudantes?	Com certas limitações, mas em grande parte tem relação de amizade,
Em sua opinião, o (a) professor (a) regente está trabalhando de maneira que o estudante com deficiência intelectual possa aprender os conteúdos ensinados em sala?	Sim.
Você acredita na capacidade que estes estudantes com deficiência têm para aprender? Comente:	Sim acredito respeitando as devidas limitações.

Fonte: instrumentos da pesquisa – questionário estruturado. Obs.: transcrição das respostas fidedignas com as originais. Inclusive com os erros de concordância.

**APÊNDICE H - RESPOSTAS DADAS AO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PELA
DIREÇÃO E COORDENAÇÃO**

QUESTOES	DIREÇÃO	COORDENAÇÃO
Os professores e assistentes recebem apoio/ajuda/orientação da direção, coordenação e/ou da secretaria de educação para trabalhar com esses estudantes?	Sim. Recebem capacitação.	Sim, o corpo docente são orientados de acordo com as necessidades do educando.
Quantos estudantes com deficiência estão matriculados na instituição?	30 estudantes.	Matutino: 12 Vespertino: 18
Direção e coordenação acompanham o desempenho acadêmico desses estudantes? Caso afirmativo, como?	Sim. Através da frequência escolar, avaliações e relatórios dos professores.	Sim. Através de fichas avaliativas, que nelas constam a evolução de cada um dos estudantes especiais
Como é a participação dos pais destes estudantes com deficiência? São presentes? Auxiliam em casa? Comente por favor.	Alguns pais são bem presentes e participativos e também auxiliam em casa porem a maioria não tem esse comprometimento de participação acompanhar o aluno no processo de ensino aprendizagem.	A participação dos pais é muito pouca, alguns sequer procuram saber dos seus filhos.
Você acredita que os professores estão preparados para trabalharem com estudantes com deficiência? Justifique.	Eu acredito que a grande maioria dos nossos professores não estão preparados e tampouco se interessam em se capacitar, e também fica evidente que se trabalhar em salas super lotadas é a grande dificuldade	Eu acredito que sim, o que falta na realidade é o governo se conscientizar e preparar as escolar para dar suporte para o professor trabalhar.
Quais dificuldades a escola encontra para atender esses estudantes?	Estrutura física, salas super lotadas.	A falta de estrutura material e ambiente adequado para atender esses estudantes.
A escola teve opção de escolher se queria ou não criança com deficiência em sua escola?	Não.	Não.
Quais estratégias ou ações a escola promove para que os estudantes com deficiência aprendam os conteúdos propostos no currículo da escola?	Realizamos atividades lúdicas, com jogos, brincadeiras, adaptação curricular.	É proposto ao aluno de acordo com o grau de comprometimento atividades diferenciadas para avaliação e um auxiliar para acompanha-lo, e ajudar nas atividades cotidianas que não consegue realizar sozinho.
O que você entende por deficiência intelectual?	É um transtorno de desenvolvimento caracterizado pela dificuldade de raciocínio e compreensão, tendo um nível cognitivo e comportamental abaixo do que é esperado para sua idade cronológica.	Importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento de adaptação, expressão de habilidades, seja elas conceituais, sociais e práticas.
Qual sua opinião sobre a inclusão destes estudantes com deficiências nas salas comuns?	Eu acredito que não há a inclusão pois o simples fato deles serem incluídos em sala isso não assegura que eles tenham as mesmas condições de aprendizagem. Precisamos de mais	Não concordo que seja uma inclusão, pois as escolas não estão preparadas para receber esse tipo de aluno, e muitos pais na realidade não se preocupam

	“atitudes” para podermos ter meios de fazer com que esses estudantes se sintam iguais os demais perante todos os seus direitos, por que o que vejo muito é os estudantes incluídos nas salas mais sem fazer nem mesmo atividades que façam com que esses estudantes se socializem e enturmem com os demais.	com a deficiência do filho e sim de um lugar para deixa-los durante algumas horas.
--	---	--

Fonte: instrumentos da pesquisa – questionário estruturado. Obs.: transcrição das respostas fidedignas com as originais. Inclusive com os erros de concordância.

**ANEXO A - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
POR ANO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA**

Instituição	Escola	Ed. Infantil		Ensino Fundamental									Ensino Médio			Total	
		Pré 1	Pré 2	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º		-
Tipo	Nome																
Municipal Urbana	E. I. João Batista	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Natália Moraes	-	-	-	2	4	2	3	1	2	-	-	-	-	-	-	14
	Olinda Brito	-	-	7	5	2	2	3	2	1	1	-	-	-	-	-	23
	Pedro Aleixo	-	-	3	1	3	3	3	-	1	2	-	-	-	-	-	16
	Porfíria Lopes	-	-	-	4	4	4	5	3	2	2	-	-	-	-	-	25
	Valério Carlos	-	-	-	2	-	5	5	2	1	-	1	-	-	-	-	19
Municipal Rural	Ariano Suassuna	-	-	1	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5
	E. I. Cacique Armando	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Darcy Ribeiro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Domingos Alves	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Eldorado	1	-	1	3	-	2	-	-	-	4	-	-	-	-	-	11
	João Batista	1	-	-	1	-	1	1	1	-	1	1	1*	2*	-	-	10
	Leônida Balbuena	-	-	-	-	-	2	-	-	2	2	-	-	-	-	-	06
	Monteiro Lobato	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
São Pedro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Estadual Urbana	Catarina de Abreu	-	-	1	2	1	2	-	1	2	1	1	1	2	-	-	14
	Sidrônio Antunes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	6	1	1*	-	10
Estadual Rural	E. Indígena Kopenoty	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
	Paulo Eduardo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4*	2	2	2	-	10
	Vespasiano Martins	-	-	-	-	7	6	1	1	-	-	-	1	-	-	-	16
Privada Urbana	Arancuã	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Nsª Abadia	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
TOTAL		2	-	6	25	32	29	0	13	12	14	10	11	7	3	185	

Fonte: Dados fornecidos pelas instituições – ano 2017. **Legenda:** * Número de estudantes da EJA.

ANEXO B - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Participante Função	Idade	Formação	Tempo de magistério e/ou experiência	Carga horária de trabalho	Turma em que atua	Numero de estudantes da turma
Alice Professora	55 anos	Licenciada em Pedagogia e especialização em Diversidade e Educação Especial.	18 anos	44 h/a (2 períodos)	3º ano do EF e EJA (APAE)	30
Laura Professora	56 anos	Licenciada em Pedagogia e especialização em Educação Especial.	35 anos	22 h/a (1 período)	4º ano do E.F.	37
João Assistente	20 anos	Cursando 1º semestre Pedagogia (EAD)	1 mês	22 h/a (1 período)	3º ano do EF	30
Marcia Coordenadora	44 anos	Licenciada em Educação Física	8 anos de magistério e 6 meses no cargo	40 horas	-	-
Luiz Diretor	27 anos	Licenciado em Educação Física	5 anos de magistério e 1 ano no cargo	40 horas	-	-

Obs.: Nomes fictícios

Fonte: Entrevista semiestruturada.