



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ALANA PATRÍCIA ROCHA SANTOS

**O ENSINO REGULAR E O APOIO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA
MENTAL**

Salvador
2008

ALANA PATRÍCIA ROCHA SANTOS

**O ENSINO REGULAR E O APOIO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA
MENTAL**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia,
como requisito para conclusão do curso de Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda.

Salvador
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALANA PATRÍCIA ROCHA SANTOS

**O ENSINO REGULAR E O APOIO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA
MENTAL**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

Prof^o. João Danilo Batista de Oliveira

Orientadora: Prof. Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda

Salvador
2008

*Dedico este trabalho a todos aqueles que
acreditam na Educação Especial,
fazendo dela a extensão da própria vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, o verdadeiro guia de minha vida. Ele que me nutriu de forças para superar as dificuldades apresentadas ao longo desse processo de formação.

À minha família, pelo apoio, preocupação e incentivo diários. Em especial, meu pai, João de Deus e minha mãe, Dagmar, que reconfortaram o meu coração e espírito com palavras de confiança e amor.

Aos meus irmãos Vagner e Aline, que compreenderam os estresses nessa última fase e compartilharam comigo o computador, os livros e também as suas atenções.

Ao meu amor, Leonardo, que soube driblar as angústias e inquietações ao longo dessa caminhada, sendo o companheiro fiel e o meu fã número 1.

A todos os meus amigos e familiares, por saberem ouvir os meus “nãos” para as curtidas nos fins de semana, colocando-se na torcida para que eu alcançasse os meus objetivos e a conclusão desse trabalho. Essa vitória é nossa!

À minha orientadora, professora Teresinha Miranda, que com competência, carinho e muita paciência acompanhou esse projeto. O meu sonho torna-se hoje uma realidade; e, nada mais louvável que possa agradecer os ensinamentos por ela compartilhados e a atenção concedida.

As instituições: o Instituto e a Associação Pestalozzi da Bahia, bem como a Escola Municipal Tiradentes, que na figura dos professores entrevistados, cederam gentilmente o seu tempo e espaço para que obtivesse dados relevantes para a minha pesquisa.

Aos meus alunos, em especial a aluna Emilly Victória, que com as suas limitações possibilitou-me enxergar com um novo olhar o universo educacional das pessoas com deficiência.

Por fim, a todos aqueles(as) que sabendo da minha produção monográfica ficaram na torcida oculta, intercedendo por mim e para a conclusão de mais uma etapa.

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros
desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,
porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “O ensino regular e o apoio educacional especializado no contexto da Deficiência Mental”, teve como objetivo geral conhecer o papel do professor de apoio especializado face à inclusão do aluno com Deficiência Mental no Ensino Regular. Para isto, analisa-se a atuação pedagógica do professor itinerante junto ao docente da classe regular. Por isso, essa monografia constituiu-se de duas partes: uma teórica e uma prática. Na parte teórica, traz-se a todo o momento, o embasamento relativo ao tema disponibilizados pelas obras de Rodrigues (2003), Raiça (2006), González (2007), Carneiro (2007), Gomes “e outros” (2007), Paulon (2007) e pelos documentos normativos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), além de pesquisa bibliográfica de outros autores ligados a temática. A parte prática volta-se à pesquisa em campo, que aconteceu em três estabelecimentos de ensino de Salvador, com aplicação de questionários a professores itinerantes e professores do Ensino Regular. Ao alicerçar os conhecimentos resultantes da análise teórica e das respostas do objeto de pesquisa aplicado, foi possível compreender que a ação pedagógica perpassa além dos ideais contidos nas propostas inclusivas. Percebeu-se que os docentes dos dois âmbitos têm sofrido com uma fragilidade nítida nas relações estabelecidas entre esses contextos educativos. E, por mais que se busque exercer um trabalho conciso, faz-se imprescindível primeiramente, estabelecer políticas locais que atendam a pessoa com Deficiência Mental dentro da realidade social na qual se vive.

Palavras-chave: Educação especial. Deficiência Mental. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	DEFININDO PANORAMA DA INCLUSÃO	16
2.1	A INCLUSÃO ESCOLAR NOS DIAS ATUAIS	19
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL	30
3.1	DEFICIÊNCIA MENTAL: BREVE ELUCIDAÇÃO DE CONCEITOS	32
3.2	APOIO ESPECIALIZADO À PESSOA COM DM: DOS OBJETIVOS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	34
3.2.1	Do surgimento do professor de apoio ao papel hoje desempenhado	38
3.3	INSTITUIÇÕES DE ENSINO REGULAR: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	42
3.3.1	A construção de uma nova identidade para o professor regular na perspectiva da DM	45
4	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA	49
4.1	DOS ESPAÇOS VISITADOS	50
4.1.1	O contexto do Apoio Educacional Especializado	52
4.1.2	O contexto do Ensino Regular	53
4.1.3	O perfil dos professores entrevistados	56
4.2	A PRÁTICA DA SALA DE AULA EM FOCO	58
4.3	LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PARA O DOCENTE NO ER E NO AEE	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICE	71
	ANEXO	74

INTRODUÇÃO

A itinerância da autora deste trabalho inicia-se a partir do exercício da sua prática pedagógica junto a pessoas com necessidades educativas especiais (NEE). Esse primeiro contato ocorreu em um curso chamado “Jogos adaptados à Educação Especial”, promovido pela Consultoria e Assessoria em Educação Especial Ltda. (CAEE), que culminou com um estágio de duas semanas no Centro de Equoterapia da Bahia.

Nesse espaço, a autora desse trabalho manteve contato direto com a educação de crianças com diversas deficiências e dentre elas, a Deficiência Mental (DM). A partir disso, superou o medo no trato com a pessoa até agora tida como “anormal” e, por conseguinte, libertou-se dos preconceitos culturais enraizados, galgando alguns passos na sua formação enquanto docente. Tal fato possibilitou a autora dessa monografia, buscar por conta própria, conhecimentos específicos quanto a projetos e ações educacionais voltados para a área de Educação Especial (EE).

Por conta do destino, no último ano (2007) como professora da Educação Infantil no grupo três, deparou-se com a adoção da nova proposta inclusiva para o Ensino Regular (ER), onde já lecionava há dois anos. Diante da adoção escolar a proposta de inclusão, ficou nítida a necessidade de uma capacitação dos professores voltada a atender as demandas pedagógicas e conseqüentemente as necessidades da comunidade escolar. Todavia, apenas o básico foi destinado para a formação dos docentes, o que por hora inquietou a autora.

Devido à precária capacitação profissional, tanto sua como dos educadores da instituição na qual trabalha, recorreu a obras literárias e cursos de extensão voltados para a prática, na perspectiva da educação inclusiva; e assim traçou alguns caminhos rumo a sua própria formação, no que tange ao atendimento do aluno com deficiência.

É importante ressaltar nesse ponto que, por possuir na família uma pessoa com Síndrome de Down, o que muitas vezes ocasionou em ações melindrosas e inconscientes por parte de todos os membros da família, a autora motivou-se a pesquisar e conhecer mais sobre a educação para a pessoa com DM.

Ao apontar a motivação da autora em estudar acerca do tema exposto, convém definir o panorama no qual se consolidaram as políticas inclusivas para o ER.

A todo o momento, fica perceptível que a escola tem a obrigação de cumprir o seu papel: EDUCAR. Todavia, a educação perpassa pela observação de aspectos como: a metodologia e modalidades de ensino, atuação pedagógica, organização curricular, dentre outros aspectos; que no contexto escolar fornecerão as respostas e clarificarão a proposta trazida pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Ao referir-se ao ER com proposta de educação inclusiva, deve-se transpor os ideais contidos no projeto educacional, que por vezes caracterizam um padrão de escola autoritário e centralizador (CARNEIRO, 2007). O educador-pesquisador deve estar em contato direto e vivenciar algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes de aula comum, estabelecendo metas próprias e fundamentadas.

Não se pode perder de vista que, por anos a educação categorizada no ER, “tem um caráter intencional e sistemático¹, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem, contudo, descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social.” (DIAS, 1981 *apud* MAZZOTTA, 1987, p. 34). Nesse ínterim, faz-se necessário contemplar os princípios voltados à Educação Especial, embasando-se nas normas pré-definidas pela lei e que, portanto pretendem inserir o aluno especial no contexto regular.

Em virtude disso, os sistemas de ensino contam, em algumas cidades, com centros de Apoio Educacional Especializado (AEE), onde a co-existência de professores especializados, conhecidos como professores itinerantes, pretendem responder ao grande desafio de educar e promover a reinserção dos indivíduos “especiais” junto aos “normais”.

Todavia, a alusão a essa prática educativa carrega consigo a necessidade de se trabalhar, em constante harmonia, todos os docentes responsáveis pelo ensino e a aprendizagem dos alunos com NEE, seja nas escolas regulares, seja em outros espaços educativos.

¹ Sistemático está caracterizado por uma metodologia que envolve um ritmo e uma formalidade. Na atualidade, leva-se também em conta a flexibilidade do professor, frente às dificuldades e necessidades apresentadas pelo aluno.

Ao conviver com demais professores e visando alcançar os objetivos comuns para cada aluno e de acordo com as especificidades da deficiência, projetos são desenvolvidos, experiências positivas são socializadas e alguns medos são superados.

Dessa maneira, todo professor precisa repensar a relação que estabelece com o seu aluno e, assim, efetivar uma prática acolhedora à diversidade e que respeite a subjetividade humana. Cada aluno requer diferentes estratégias pedagógicas, até mesmo os que estão na escola regular e não possuem nenhuma necessidade educativa em especial. Afinal,

[...] são as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa [grifo do autor], e não a categoria, o rótulo, o estigma de deficiente, com as negativas e perniciosas consequências de sua generalização (MAZZOTTA, 1987, p. 37).

O presente trabalho então, tende a examinar os aspectos peculiares relatados pelos professores do ER e do AEE, através do questionário que consta no apêndice. Tomando ele como base da investigação, foi possível definir pontos e conhecer experiências concretas nos âmbitos do ER com alunos com DM e a atuação concomitante do AEE.

Para esclarecimento, no decorrer de todo o trabalho a autora adotará a terminologia “pessoa com deficiência mental”, que é trazida pelo Plano Nacional de Políticas para a Educação Especial. Essa nomenclatura sofreu (e sofre) modificações ao longo dos anos, já que se prioriza o emprego da expressão menos pejorativa possível, ou que evite rotular o deficiente mental e associar a deficiência a uma doença. Por isso, em alguns livros já traz a nova terminologia “Deficiência Intelectual” (DI), visível nos discursos de autores como: Sasaki(2005), Rodrigues (2003), Sarno(2006) e outros, seguindo a definição adotada a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004), embora no corpo desse texto refira-se sempre “a pessoa com DM”.

A idéia inicial partiu das concepções que se denotam sobre a práxis exercida no ER e as novas políticas de inclusão escolar para as pessoas com NEE. São essas políticas que têm promovido o acesso e define como se dará o funcionamento das redes regulares de ensino e a normatização administrativa.

Com os estudos embasados nas teorias de Rodrigues (2003), Prioste “e outros” (2006), González (2007), Carneiro (2007), Gomes “e outros” (2007), Paulon (2007) e pelos documentos normativos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi possível aprofundar os estudos sobre o tema e tecer alguns comentários sobre a prática exercida pelos docentes do ER e do AEE.

Assim, a autora desta monografia pensa ser importante traçar o caminho da pesquisa desse trabalho, demonstrando como se deu a busca dos dados explicitados no texto e as dificuldades encontradas.

A metodologia do trabalho teve início com a seleção de sites e alguns textos relacionados ao trabalho docente para com a pessoa com DM. Recorreu-se então, àqueles que se encontravam disponíveis em meio eletrônico e também revisado por disciplinas já cursadas anteriormente.

A partir desse levantamento, foi possível desenvolver o projeto de pesquisa e assim, estabelecer a bibliografia parcial, que foi utilizada e enriquecida com o avanço na leitura sobre o tema e o interesse despertado pelos textos que se tomou contato.

Cabe salientar nesse sentido, que pouco se encontra no acervo bibliográfico quanto ao trabalho educacional realizado pelos centros de AEE, decorrentes da atuação conjunta (ou não) e as implicações no contexto do ER. Em geral, o que foi possível conhecer trata dissociadamente o que diz respeito a cada um dos enfoques, atrelando superficialmente algum tipo de relação no que diz respeito à atuação dos professores itinerantes e regulares.

Outrossim, não se pode deixar de lado, a importância de observar o sentimento do aluno quanto ao espaço no qual está inserido, haja que, uma vez suprida de imediato as suas necessidades, faz-se indispensável ao seu crescimento, a escolha de um tipo de serviço, num ambiente escolar que lhe proporcione uma acolhida favorável.

Neste sentido, traz-se como foco central desta produção a relação entre o ER e o AEE na perspectiva da DM. A autora do trabalho visa conhecer o papel do professor de apoio especializado face à inclusão do aluno com DM no ER, analisando a atuação pedagógica do professor itinerante e do docente da classe regular junto ao aluno com DM. Como objetivos

específicos norteadores ao desenvolvimento da pesquisa e elaboração textual, têm-se por finalidade:

1) Identificar qual a percepção do professor itinerante em relação ao seu papel na educação do aluno com DM, e,

2) Analisar como é compreendido pelo professor itinerante e da classe regular, o processo educacional desenvolvido junto ao aluno com DM.

Para isto, o trabalho é introduzido a partir da abordagem do interesse da autora pelo assunto e aspectos peculiares ao enfoque central desse trabalho como: a metodologia utilizada, as acepções do tema no cotidiano escolar, os materiais utilizados, bem como as contribuições dos princípios teóricos.

Em seguida, o capítulo 2 traz o mapeamento acerca do panorama no qual foi alicerçada a EE, em específico a DM e as contribuições do fenômeno inclusão escolar nos dias atuais, dentro do enfoque pesquisado. O interesse é disponibilizar a todos os interessados um estudo histórico, linear e compreensivo independente da sua área de pesquisa.

No Capítulo 3, faz-se alusão a DM propriamente dita em que se traça o percurso histórico dessa deficiência. A inserção da figura do professor itinerante e a nova concepção dos professores da classe regular, ao deparar-se com a pessoa com DM, também são elementos abordados neste capítulo.

Já o capítulo 4 trata dos dados obtidos na pesquisa de campo, através da aplicação de seis questionários, divididos igualmente para a Escola Especializada e o ER. Nesse capítulo, além de caracterizar os espaços de atendimento, a autora sistematiza as informações obtidas quanto ao perfil e a concepção pedagógica do professores no atendimento educacional para a pessoa com DM.

Por fim, o quinto e último capítulo explicita em linhas gerais, o que a autora dessa monografia pôde concluir sobre o estudo, apontando ressalvas quanto ao AEE e o ER no que tange aos desafios a serem superados por estas, para a implantação e implementação de diretrizes, políticas e ações que devam ser adotados pelas instituições de ensino.

Sendo assim, motivada pela preocupação com o desenvolvimento dos educandos e a atual dificuldade encontrada por alguns professores para por em prática a educação dos alunos com necessidades especiais, a autora pretende tecer uma visão crítica-reflexiva sobre a práxis pedagógica nos centros educacionais inclusivos da rede regular, ao estudar o trabalho do educador na sala de aula e do professor itinerante.

A educação dos alunos com necessidades especiais exige normas e critérios que se adaptem as suas peculiaridades específicas. Esta flexibilidade tem que estar presente nos projetos e adaptações curriculares, nos critérios de avaliação e promoção, nos materiais e, em geral, nas atividades realizadas pelo aluno (MARCHESI, 1995, p. 23).

Por essa razão, cabe pontuar que a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais perpassa pelo atendimento a diversidade com equidade, em que as ações sejam integradas entre o apoio especializado e o ensino regular, “para que tendam a deixar de ser exclusivas para transformar-se em [reais escolas] inclusivas e se afastem do lugar da segregação para favorecer a integração” (PAÉZ, 2003, p. 14).

As escolas investigadas mostraram o quanto estão longe de contemplar verdadeiramente a inclusão educativa. Professores mal-preparados, desarticulação permanente entre o AEE e as escolas regulares, desconhecimento acerca da deficiência e falta de recursos foram alguns dos fatores apontados nos questionários e que conseqüentemente, inviabilizam deferir com igualdade o atendimento a todos nos estabelecimentos do ER.

Remete-se, então, ser impreterível a necessidade da concomitância do exercício educativo dos docentes como elo condutor das aulas e facilitador da aprendizagem significativa nos espaços inclusivos. Esta posição decorre do fato de que, professores trabalhando em conjunto, alunos com necessidades educacionais especiais compreendem melhor o mundo como um todo integrado, mediante o apoio de todos os envolvidos no contexto educacional. Assim, aos poucos, desmistifica-se a visão popular que relaciona muitas vezes a deficiência a uma doença incurável.

Outro fato importante é que, tal prática ao viabilizar o trabalho contínuo e amparado em leis, irá promover projetos próximos entre a sala de aula regular e a sala de apoio especializado e tão logo o aprendizado dos alunos. Em concordância com Stella Paéz (2003, p. 17), “o sistema educativo tem que ser uma rede de contenção, tecida por todos, reforçada por

decisões políticas e enriquecida pelas normas de regulamentação favorecedoras das mudanças necessárias”.

Por isso, o presente trabalho percorre as trilhas deixadas na luta histórica da EE na perspectiva da DM. Nesse sentido, busca conhecer o perfil e a atuação dos educadores que fazem parte do conjunto desse trabalho. E assim, analisam-se as contribuições do ato educativo no processo de aprendizagem junto ao aluno seja no contexto regular, seja nas classes de apoio especializado, sem perder de vista a necessidade de integrá-los.

CAPÍTULO 2

DEFININDO O PANORAMA DA INCLUSÃO

A inclusão ganhou, nos últimos anos, destaque no cenário político-educacional, decorrente de uma série de debates acerca deste tema e suas implicações na vida cotidiana. A inclusão educativa apresenta-se como meio para atender as lacunas abertas na aprendizagem da pessoa com NEE no ER, bem como na aceitação do diferente neste contexto e os avanços em todos os aspectos pessoais.

Anteriormente, no sistema de ensino brasileiro, o atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais era realizado prioritariamente pelas escolas especiais² e nos últimos anos, aumentou o número de instituições públicas e algumas privadas, que abrangem esta parcela da população, já que as escolas regulares passaram a prestar este tipo de serviço.

Tal fato, decorrente do processo evolutivo sofrido pela EE ao longo dos anos, permitiu que a concepção pejorativa vinculada à imagem da pessoa com deficiência, fosse aos poucos substituída pela inclusão do diferente.

Embora isso seja consequência de anos de uma luta histórica, em vários espaços educativos ainda se evidencia a permanência de atitudes que desvelam a existência de um preconceito enraizado seja pelos termos associados, seja pelos comportamentos manifestados frente ao aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Segundo Rodrigues (2003, p. 93),

[...] apesar da rápida adoção do termo ‘necessidades educativas especiais’, não foi evitada a ‘rotulação’ das pessoas que tinham essas necessidades. Alguns estudos sobre as opiniões de alunos com NEE, sobre a qualidade do apoio que lhes é prestado na escola, mostram algum desconforto com a visibilidade dada pela sua identificação como ‘alunos com NEE’, onde eles gostariam de passar mais despercebidos.

Embora, muito tenha acontecido, é visível nas salas de aula e nos relatos dos professores, que muito se desconhece a respeito da maneira e de como incluir sem discriminar ou reproduzir inconscientemente comportamentos, que por vezes levam a segregação, já que mesmo que “a

² Concebida como uma instituição especializada a prestar serviços de atendimento psicopedagógico aos alunos com NEE, em que profissionais qualificados, utilizam-se de um currículo adaptado, materiais específicos e diferenciados, além de uma metodologia diferenciada para a efetivação do trabalho pedagógico.

escola se (reestruture) e o professor se mantiver preso a crenças e estereótipos, dificilmente o processo inclusivo será bem-sucedido” (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO 2006, p. 44).

A partir disso, a abordagem do importante papel desempenhado pelos professores regulares e itinerantes, bem como o trabalho dos demais profissionais indispensáveis nos âmbitos escolares inclusivo trazidos neste trabalho, vem mostrar que a relevância em ensinar com qualidade a todos perpassa por alguns campos de conhecimento e por tramas estabelecidas entre eles. Afirma-se isso, ao dizer que,

Com a conscientização sobre essa nova realidade, unida ao novo conhecimento de que todos os DM podem beneficiar-se de um programa integral de desenvolvimento, é que nasceu o enfoque interdisciplinar. Segundo esse enfoque, cada membro da equipe (psicólogo, pedagogo, médico, neurologista, oftalmologista, odontologista, etc.) vê e trata o indivíduo sob a perspectiva designada e aprendida em sua disciplina, ficando as áreas específicas do desenvolvimento sob a responsabilidade de um profissional específico [...]. Cada membro da equipe apresenta os diagnósticos, os prognósticos e as recomendações a serem seguidas no tratamento (CASTANEDO, 2007, p. 79).

Dessa forma, a figura do professor itinerante seria interpretado como o responsável em atuar juntamente com outros profissionais da área de saúde atendendo a necessidade específica de cada aluno; em que os envolvidos passaram a considerar que “todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2001, p.193 *apud* RODRIGUES, 2003, p. 94). Assim, os aspectos inerentes aos indivíduos com NEE e que, observados individualmente por cada profissional atuante e na posterior socialização dos resultados parciais a toda a equipe envolvida, possibilita o bom desenvolvimento de ações efetivas para a inclusão educativa.

O que preocupa os educadores é garantir a aprendizagem. Não basta apenas acolher e promover a interação social; são essenciais, ações que promovam o ensino de qualidade e foquem no atendimento as reais necessidades do aluno.

Para que isto aconteça de maneira satisfatória, o processo educativo de um indivíduo deve proceder mediante situações que possam transformá-lo ou que lhe proporcione a sua transformação. Estas situações educacionais decorrem de um conjunto de fatores, por vezes complexos, e que, se tornam determinantes para o crescimento pessoal de cada um. Esses fatores se desenvolvem na interação com o meio e através da reciprocidade de atitudes e comportamentos sociais, prioritariamente no ambiente da escola.

Contudo, muitos estabelecimentos de ER têm se isentado da educabilidade de pessoas com NEE, principalmente das pessoas com DM. Atribuem às instituições especializadas e/ou especialistas, a educação da pessoa com algum tipo de deficiência ou distúrbio. Ao ausentarem-se, alegam precária formação docente para o desempenho de atividades educativas, infringindo o que diz a lei, fato esse que sempre é justificado pelas escolas a partir do argumento de que:

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais (CARNEIRO, 2007, p. 148).

Desse modo, é possível comprovar nos contextos educacionais o despreparo e até o desconhecimento dos docentes da classe regular sobre como desenvolver métodos de ensino que favoreçam a inclusão e o aprendizado dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O despreparo, do qual os professores se queixam, não deixa de ser reflexo de um desarranjo maior, que alcança as bases da educação, envolvendo a formação de educadores, a estruturação curricular do ensino, tocando até mesmo nos princípios e objetivos que fundamentam a concepção de escola em nossa época (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 44).

Aliado a isso, percebe-se que os professores em sua grande maioria, realizam um trabalho sem manter uma articulação com professores itinerantes, psicólogos, neurologistas e/ou outros profissionais que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, existe a prerrogativa de que os docentes mesmo em atuação com alunos com NEE, desacreditam na sua capacidade de superação dos limites impostos pela deficiência. Esse aspecto interfere diretamente no emprego de uma metodologia favorável e flexível ao desenvolvimento global do aluno com NEE.

2.1 – A INCLUSÃO ESCOLAR NOS DIAS ATUAIS

No passado, a população durante anos recriminou e segregou as pessoas com NEE. Por medo, receio, ignorância e superstições, a muitos foram negados o acesso à escola regular. Tratar as pessoas com NEE como mais um caso médico ou inferiorizá-los a ponto de sucumbir ao desconhecimento era uma prática comum.

Com o passar do tempo, um novo olhar começa a se desenvolver diante da população com NEE o que, tem eliminado, paulatinamente, preconceitos e mitos já estigmatizados e têm contribuído na mudança do panorama educacional.

Durante os estudos sobre a temática abordada foi possível notar que o atendimento especializado está garantido na lei desde a Constituição Federal de 1988. Explicitada mais claramente nos artigos 205, 206, 208 e 227 (Anexo A), atribui o direito de acesso e permanência igualitário a todos os cidadãos no ER, mediante a assistência de um corpo técnico educacional especializado num ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Respalhada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) no seu Capítulo V, artigos 58, 59, e 60 (Anexo B), enunciam aos sistemas de ensino brasileiro orientações voltadas ao atendimento das pessoas com NEE, na medida em que define e ratifica as premissas citadas anteriormente de como deverá ocorrer o atendimento que assegure e garanta da terminalidade específica, o acesso igualitário, a educação profissionalizante e a formação adequada de professores.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação - PNE (1996) estabelece o direito das pessoas com NEE de “plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade... [...]... o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares” (BRASIL, 1996b, p.1).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), em seu artigo 1º, parágrafo único, define que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 68)

Vale salientar que no artigo 2º, do mesmo documento, ainda complementa ao dizer que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 69)

Destaca-se então, o artigo 7º (BRASIL, 2001, p. 71), ao reafirmar que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Assim, o ER passa a se adaptar para o recebimento dessas pessoas, embora careça da preparação devida ao acolhimento das necessidades educativas que a subjetividade humana carrega consigo.

Diante deste cenário de afirmativas e incertezas frente à educação de qualidade para a pessoa com NEE, nada mais justificado que se definam os termos corretos e atuais para a inclusão escolar.

A utilização de uma nova terminologia, antes designada como integração educativa-escolar³ e agora como inclusão educativa, passa a abranger o maior número de pessoas e casos possíveis com necessidades específicas.

O termo inclusão e educação inclusiva ainda são usados e compreendidos principalmente como sinônimos de integração, educação das crianças com deficiência, ou da educação daqueles com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (FERREIRA, AINSCOW, 2003, p. 108).

De fato, não deixa de ser. Contudo, este termo engloba muito mais especificidades que somente após leituras sobre o tema clarificam a essência da palavra e o seu emprego nos âmbitos seja político ou educativo.

³ “A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.” (BRASIL, 1994, P. 19). Todavia, em muitas escolas, ocorria a separação em classes especiais, ocorrendo o contato tão somente nos momentos de intervalos.

Para uma melhor compreensão, já que se traz o todo momento o termo inclusão educativa ou inclusão escolar, nada mais evidente que se defina essa. A inclusão educativa é tida como:

... um sistema educativo no qual todas as crianças devem estar juntas, necessariamente, matriculadas na escola regular, e nelas freqüentar as classes comuns. [...] A escola inclusiva é a escola na qual todos têm acesso as oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa. [...]. As escolas inclusivas são para todos, o que implica num sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos [...] (CARVALHO, 1998, p.170 *apud* DUARTE e PÊPE, 2003, p. 116).

Falar em inclusão escolar é remeter-se a reviver práticas pedagógicas, indo além do que se concebe como deficiência, que por anos excluiu aqueles que fugiam ao padrão de normalidade: as pessoas com necessidades educativas especiais. Logo, referir-se ao termo inclusão é também contracenar com a palavra exclusão, na tentativa de entender os danos causados, por muito tempo, as pessoas com NEE, seja no aspecto moral, cognitivo e/ou afetivo. Além disto, é tecer um olhar auto-reflexivo sobre a própria concepção acerca da pessoa com NEE, as condutas manifestadas e, enquanto educador, as práticas de sala de aula.

Embora a inclusão educacional hoje seja concebida num contexto mais ameno, em que se destaca a fala e produção freqüente a respeito desta temática, é possível evidenciar nas leituras sobre o assunto e ao presenciar situações nos diferentes contextos, a permanência de comportamentos e posturas de exclusão na sociedade. A inclusão educativa tornou-se um desafio que vem sendo enfrentado pela escola comum, já que exige-se um aprimoramento das práticas dos professores para o atendimento a “variedade de diferenças⁴” pertinentes a esse segmento.

Logo, ela “provoca a melhora da qualidade das Educações Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças” (CARNEIRO, 2007, p. 147).

Esse enfrentamento pedagógico decorre também da falta de preparação para o recebimento do outro tanto pelos discentes, quanto pelos professores e pela comunidade escolar, já que urge a

⁴ O termo é utilizado desta forma para enfatizar a existência de uma diversidade quanto a população com NEE, assim como trazer para o enfoque as especificidades do individuo.

necessidade de adequação e de adaptação para o convívio com as diferenças atribuídas, a priori, a pessoa com NEE e assim acontecer realmente à inclusão educativa.

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda resistências. [...]. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo [...] (BRASIL, 2001, p. 26-27).

É perceptível que o fato de introduzir as pessoas com NEE na rede regular não elimina o preconceito. Ao contrário, muitas escolas ao buscar atender uma determinação do Estado, deixam de iniciar previamente todo um trabalho pedagógico, desde o preparo dos educandos ditos normais para a convivência e aceitação das limitações de cada indivíduo especial. Se de fato ocorressem tais práticas, a inclusão educativa ocorreria sem traumas para ambos os lados.

No que tange à preparação do corpo docente, em muitos casos, a abordagem a priori está ligada ao primeiro contato com a pessoa com NEE, no espaço escolar. Alguns professores com capacitação mínima ou sem nenhuma, não asseguram oportunidades com equidade. Tão logo, as práticas exercidas em sala refletem a não inclusão do aluno com NEE e revelam o medo do professor regular e a deficiência que permeia esta relação em ambos os sentidos.

Por fim, a comunidade escolar acaba por enxergar o diferente como estranho e assume comportamentos que vão da pena à exclusão, o que prolifera a cultura do preconceito intrínseco nos dias atuais.

O real objetivo da inclusão educativa é transformar a sociedade como um todo organizado e voltado para a aceitação do diferente em meio aos ditos normais. Além de todo um suporte físico e recursos pedagógicos, que deverão ser reconhecidos e instituídos diante da iniciativa coletiva dos professores, em caráter de urgência, a população carece de esclarecimentos mínimos, que efetivem a democracia nas relações sociais. O direito de ser diferente e o respeito às essas diferenças, constituem-se em alicerces para a formação da identidade própria de cada um, viabilizando o processo educacional e ações conjuntas entre o Estado, a Escola Regular, as Instituições de apoio especializado e a população.

2.2 – Educação Especial: História da Deficiência Mental no contexto da Educação Especial

Em virtude de se tratar de uma temática dentro da área de EE, a autora do presente trabalho crê ser importante delimitar os principais fatos históricos que demarcam o percurso da EE. Sendo assim, traz-se a definição e a história sobre essa modalidade de ensino e permiti-se fazer inferências a respeito do papel exercido pelo AEE, ao longo deste trajeto.

Com mais de 140 anos de existência, porém somente nas últimas décadas, mais precisamente nos últimos anos, é que a EE entrou em destaque no debate entre educadores e profissionais de áreas afins. Embora esta seja uma realidade, alguns professores e pessoas interessadas na área de Educação, ainda confundem a essência dos serviços prestados por essa modalidade, o que pode acarretar em práticas educativas dissociadas e até mesmo irreais.

Compreende-se a Educação Especial como:

[...] modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de 'excepcionais', são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de 'alunos com necessidades educacionais especiais'. Entende-se que tais necessidades [...] decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhes é oferecida (MAZZOTTA, 1996, p.11).

Neste segmento estão contidos os diversos grupos minoritários da sociedade: os índios, os negros, a mulher, os marginalizados e os desvalorizados, e neste sentido destaca-se as pessoas com deficiência. Pessoas que durante anos, a omissão as fez refém do sistema que por vezes as excluíram.

Com a adoção desse reformulado principio, ao longo dos anos, têm ocorrido mudanças gradativas quanto ao pensamento educacional e a luta por parte dos estabelecimentos de ensino especial e de alguns regulares por normas gerais e legais que efetivem o trabalho docente. Sendo assim, a atitude tanto de professores bem como dos centros educacionais, decorre da série de políticas concebidas e repensadas na área.

Para definir e regulamentar esta modalidade de ensino, o governo conta com o Ministério da Educação do Brasil (MEC, 1994), a atual responsável “pela organização e administração do ensino especial, juntamente com a participação estadual e municipal”. É o MEC que normatiza as ações educativas nos diferentes contextos formais, onde se exerce a inclusão escolar. Prejulga-se que aconteça a equiparação no atendimento destinado às pessoas com NEE, respeitando a diversidade de cada localidade, através da implantação de meios didáticos no ER que vão de recursos humanos, como professores especializados e toda uma equipe multiprofissional até os recursos materiais e financeiros, como o uso de suportes físicos indispensáveis à aprendizagem significativa e que garantam o acesso dessas pessoas.

Para que se alcance o almejado desenvolvimento do educando com NEE, favorecendo na formação de cidadãos conscientes e participativos, é evidente que “o processo educativo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial⁵ até os graus superiores de ensino” (BRASIL, 1994, p. 17). O trabalho associado de pedagogos, psicólogos, neurologistas e afins é fundamental para atender as crianças especiais, levá-las a superação dos seus limites e elevar a auto-estima delas, além de possibilitar-lhes o crescimento pessoal.

Uma longa trajetória histórica foi percorrida até que a EE chegasse ao ponto em que se encontra no tempo vigente. Por anos, uma visão distorcida sobre as pessoas com deficiência permeou o pensamento humano, o que promoveu anos de descaso para com a população contida neste segmento.

[...] o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a Educação Especial, quando existente, também mantinha-se apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais (BRASIL, 2002, p. 5).

Com o tempo e o avanço nos estudos na área, gradativamente tem ocorrido uma inversão no plano educativo especial, que de maneira salutar proporciona o atendimento integral do cidadão. É importante ressaltar e conforme Bueno (1997, p.37-38) que:

[...] a educação especial nasceu com o objetivo de atender àquelas crianças que, por algumas características pessoais, não conseguiam acompanhar o processo regular do ensino. Essa é a visão que eu chamaria de visão liberal tradicional, de que a

⁵ Estimulação essencial, segundo o documento o PNEE (1994, p.17-18), confere ao “conjunto organizado de estímulos e treinamentos adequados, oferecidos nos primeiros anos de vida a crianças já identificadas como deficientes e àquelas de alto risco, de modo a lhes garantir uma evolução tão normal quanto possível.”

educação especial nasce, fundamentalmente, para responder às necessidades da população deficiente.

E não basta atender as necessidades da população com deficiência. É visível que a real precisão está no que tange ao tratamento destinado pelo professor a pessoa com deficiência, além de uma reflexão sobre a própria concepção da práxis na perspectiva da educação inclusiva. Salienta-se então, a necessidade de respeitar as particularidades de cada indivíduo, haja em vista que,

Em se tratando de discutir a educação inclusiva, a deficiência mental, por se tratar de uma área complexa, tem sido a mais polemizada por esta não se constituir em um grupo homogêneo, significando que existem entre os deficientes mentais sujeitos que apresentam manifestações diferentes em seu processo de aprendizagem e necessidades que não bastam um simples diagnóstico para a sua correta identificação (OLIVEIRA, 2004).

O nascimento e a expansão da EE na perspectiva da DM na sociedade industrial moderna advêm da democratização do ensino, objetivando responder às necessidades vigentes da época, para o atendimento de crianças que não se adequavam à realidade do ER.

Na antiguidade e Idade Média, muitas destas crianças eram vistas como se estivessem sobre o efeito de uma possessão demoníaca ou divina e assim, eram freqüentemente assassinadas ou abandonadas. Neste momento histórico, pairava sobre a Educação das pessoas com DM a concepção mística, que paulatinamente, passaram a ter o direito de viver mediante a caridade promulgada pelo Cristianismo.

No século XV, uma concepção organicista apoderou-se do panorama acerca da DM e as pessoas com DM passaram a ser tratadas por médicos, sendo tidas como idiotas.

A partir do século XVII, surgiu à concepção pedagógica embasada em estudos voltados a DM por John Locke em 1690, que associava a mente de um deficiente mental a um papel em branco, onde comprovou-se que ele é um ser capaz de passar pelo processo de educabilidade. Conforme Ceccim (1997, p. 29); “as pessoas com deficiência mental podiam ser treinadas ou educadas e que aprendiam e tinham direito a isso”. Todavia, os preconceitos já estigmatizados acompanhavam a população dita normal há muitos anos, o que inviabilizou indiretamente no

avanço de pesquisas na área, por mais que se buscasse a inserção deste contingente populacional.

Esse entrave no andamento de estudos e ações voltadas a pessoa com NEE, é bem explicitado por Mazzota (1996, p.16), ao dizer que “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência era basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.” Até então, os indivíduos considerados incapazes, carregavam consigo o sinal de improdutividade e estorvo a sociedade.

Decorrente da estagnação dos estudos e das confusões associadas ao tratamento para a pessoa com DM, o século XVIII foi marcado pelo paradigma da institucionalização. Por não saber distinguir Deficiência Mental de Doença Mental, até os dias atuais encontra-se ainda a vinculação errônea dos termos às pessoas contidas nestes grupamentos, conforme comprova Prioste “e outros” (2006, p. 28-29):

Outra confusão muito comum em relação à pessoa com deficiência mental é tomá-la por doente mental. A deficiência mental é uma situação e não uma doença. Na deficiência mental há rebaixamento quantitativo das funções psíquicas, que é percebido, normalmente, logo nos primeiros anos de vida. As pessoas com deficiência mental não apresentam visão alterada de si mesmas nem da realidade; geralmente são amistosas, cooperativas, gostam de se comunicar e são capazes de tomar decisões, atendendo às responsabilidades que lhe são dadas de acordo com a sua potencialidade. [...]. A inteligência da pessoa com doença mental nem sempre é afetada; contudo, a percepção de si mesma e da realidade que a cerca quase sempre se torna comprometida.

Com o decorrer dos anos, a educação para a DM sofreu influências de concepções ambientalistas e condutistas, que levaram em parte a conscientização de uma atenção educacional especial, distinta e separada da organização regular, em que “... questionar mais amplamente a origem constitucional e incurabilidade do distúrbio” (MARTÍN, 1995, p. 9) levaria à adoção de novas visões da população, frente à condição destes cidadãos.

Cria-se então, asilos e hospícios, que acabaram por segregar de vez as pessoas com DM dos demais, sendo associada a elas o termo cretinismo.

O século XIX foi marcado pelo paradigma de serviços, com a criação das primeiras classes especiais e de escolas especiais direcionadas a DM. Durante este século, a concepção que se teve da DM voltava-se a neuropatologia, onde a Psicologia tomava para si a responsabilidade

de compreender os processos psíquicos, e logo, desvendar os processos cognitivos, afetivos e sociais. Estudiosos na área como Esquirol (1818), Seguin (1812/1880), Montessori (1870/1952) e Alfred Binet (1857/1911), desenvolveram ao longo deste século estudos que caracterizaram a pessoa com DM e a sua possibilidade de aprendizagem, e; que tiveram caráter decisivo para que a Educação assumisse a responsabilidade sobre a inserção destes indivíduos na sociedade.

No século XX, por volta das décadas de 40 e 50, a EE foi motivada por uma onda de mudanças, firmada na “concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos” (MARCHESI, 1995, p. 9). Tal premissa promoveu a expansão das escolas de educação voltadas à pessoa com NEE, em que houvesse um menor número de alunos especiais por sala, devido à necessidade de atenção mais individualizada. Embora existisse esta visão, a concepção ainda era voltada, neste período, para o caráter psico-médico, resultantes dos comportamentos de segregação e marginalização da sociedade.

Nos anos 60, mediante o aprofundamento sobre o tema e sua notoriedade social, a deficiência em geral passou a ser vista como um fenômeno autônomo, próprio do indivíduo, em que o desenvolvimento no coletivo era imprescindível para a aprendizagem humana.

Todos os alunos têm direito de que lhes sejam oferecidas possibilidades educacionais, nas condições mais normalizadoras possíveis, que favoreçam o contato e a socialização com colegas da mesma faixa etária, e que lhes permitam no futuro integrar-se e participar de uma maneira melhor na sociedade (MARTÍN, 1995, p. 14).

Na década de 70, iniciou-se a história da EE no Brasil. Foi nesta década também que tomou-se conhecimento da existência de classes especiais e de uma nova terminologia para pessoas com deficiência, através da Lei Geral de Educação (1970, art. 57 *apud* GORTÁZAR, 1995, p. 322) que diz que:

A educação dos deficientes e inadaptados, quando a profundidade de suas anomalias torne-o absolutamente necessário, será realizada em centros especiais, fomentando-se a criação de unidades de educação especial em centros educacionais de regime regular para os deficientes leves, sempre que possível.

Posteriormente, o informe Warnock (1978) trouxe uma nova perspectiva para a educação dos incluídos nesta categoria. As pessoas com NEE passaram a ser definidas não mais como portadoras de uma deficiência, mas reconhecidas como “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Esta denominação, além de abranger pessoas com limitações físicas, incluía todos os tipos de diferenças sociais, sejam indivíduos dos segmentos minoritários da sociedade, sejam os deficientes e/ou com distúrbios de aprendizagem. Neste conjunto, a ênfase da educação inclusiva voltou-se para a formação dos professores e a promoção de recursos necessários ao desenvolvimento educativo, que abrangesse as diferenças individuais.

Nos anos 80, foi promulgado o Decreto de Regulamentação da Educação Especial (1986)⁶, que previa a necessidade de recursos e serviços peculiares a Educação Especial. Este documento demarcou o início da trajetória do professor de apoio incorporado à escola, deixando de ter caráter predominantemente médico a atuação com os alunos especiais. A educação especial, discutida e melhor definida, buscava a qualidade de educar verdadeiramente, colocando a importância de substituir o tratamento “muito especializado” por estratégias organizacionais que sistematizassem a educação.

Nos anos 90, com a LDBN 9394/96, posteriores decretos e pareceres vinculados a Educação Especial, apontou-se a precisão de uma atuação multiprofissional, como algo benéfico às pessoas com necessidades educacionais especiais e as reais conseqüências do trabalho conjunto de especialistas no processo de reinserção social. Enfim, o legado psico-médico foi substituído pela ação coletiva dos profissionais que se comprometeram com o pleno desenvolvimento educacional do aluno especial, sendo o professor de apoio especializado o elemento, por excelência, na relação estabelecida com os demais profissionais.

No início do século XXI, vivencia-se o paradigma de suporte. A pessoa com deficiência e a sociedade tendem a se adaptar de maneira a criar condições para que se evite a exclusão e se promova a inclusão não só educativa como também social (CARNEIRO, 2007).

É perceptível que embora muitos documentos legais voltados à inclusão tenham permeado os contextos educacionais, são raros os espaços em que atuam verdadeiramente para a inclusão

⁶ Define e regulamenta nos artigos 3º, 7º e 10º, as categorias de professores e os níveis de ensino para o trabalho docente. Cabe ao professor III, atuar “como professor de educação especial, no ensino de 1º e 2º graus e na pré-escola.” (Decreto nº 24.632, de 10 de janeiro de 1986).

educacional de qualidade. Este é um dos temas que perpassam este trabalho, que busca compreender as relações existentes no âmbito da escola inclusiva, no que tange a atuação do apoio especializado junto aos professores regulares, bem como os pontos significativos e a fragilidade desta articulação.

CAPÍTULO 3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Ao acreditar que o caminho para a inclusão escolar de alunos com DM esteja na inserção dessas pessoas no ER, não se pode deixar de atentar-se para as escolas que não possuem realmente condições de vivenciarem a educação de qualidade num espaço comum a todos. Sendo assim, são nessas situações que urge a necessidade de compreender o atendimento desenvolvido para além dos espaços regulares pelos centros de AEE.

Contudo, antes de caracterizar os tipos e espaços de atendimento, bem como a práxis desenvolvida junto ao aluno com DM, procura-se definir, a priori, o que vem a ser Deficiência Mental.

Desta forma, a intenção da autora é evitar que ocorram equívocos quanto à conceituação e a abrangência das pessoas contidas no grupo da DM. O primeiro é romper com os preconceitos e caracterizar as limitações inerentes a cada indivíduo com DM, além de considerar as possibilidades de desenvolvimento desse ser humano.

As pessoas com deficiência, de modo geral, contam com políticas educacionais que asseguram o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, segundo a Constituição Federal de 1988 (art. 205), e em que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação” (CNE/CEB, 2001, § 7º), desde que atendam as condições específicas de cada um (LDBEN 9.394/ 96, § 2º).

Todavia, assegurar o direito à Educação destes cidadãos tem proporcionado não só a educadores bem como a população envolvida no contexto da DM, romper com as amarras do preconceito e aos poucos tem promovido à aceitação do diferente.

Essa aceitação, paulatinamente, tem perpassado pelo contexto do ER. Hoje, mediante todo o aparato legal existente para a inclusão de todas as pessoas com NEE no ER, as escolas

regulares têm demonstrado incerteza quanto ao fazer - pedagógico, na medida em que a deficiência desafia a estrutura da escola, ainda mais se for a DM. Conforme Gomes “e outros” (2007, p.16),

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza.

Destaca-se nessa perspectiva então, a grande responsabilidade e conseqüente dificuldade encontrada no trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno com DM.

Embasada na idéia trazida por Carneiro (2007, p. 144), as crianças com DM, principalmente as com DM severa são as grandes responsáveis pela quebra do paradigma educativo⁷. Por conseguinte, essa deficiência acaba por forçar a escola a buscar alternativas para a aprendizagem, mediante o reconhecimento da incapacidade do corpo técnico de lidar com o ensino e a aprendizagem dos deficientes mentais.

As pessoas com DM são portadoras do direito à educação de qualidade, conforme os dispositivos jurídicos que asseguram a obrigatoriedade do atendimento no Ensino Fundamental. Elas continuam na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo a LDBEN 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a todo o momento, são preconizados oportunidades de acesso dos educandos com DM aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, mediante a capacidade apresentada por cada um no desenvolvimento das atividades previstas.

Este direito é mais do que garantido e sempre frisado por todos os documentos de base legal, e que permitem a regulamentação e adequação do ER às normas definidas pelo governo.

Por esta razão, a autora acredita ser pertinente apresentar algumas concepções feitas a respeito da DM, que proporcionará o melhor entendimento do presente trabalho.

⁷ Entende-se como a manutenção da escola caracterizada pelo conservadorismo, com práticas excludentes e que na atendem aos ideais de inclusão.(CARNEIRO, 2007)

3.1 - A DEFICIÊNCIA MENTAL: BREVE ELUCIDAÇÃO DE CONCEITOS

Pensar na educação para a pessoas com DM leva a uma reflexão crítica acerca dos critérios adotados mundialmente sobre a percepção dos indivíduos com algumas limitações. Acredita-se que tal fato decorre da premissa de que “a deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo” (GOMES “e outros”, 2007, p. 14).

Decorrente disso, a terminologia utilizada para a DM tem sofrido alterações de acordo com as novas concepções que têm surgido com o passar do tempo. Elas elucidam sobre quem é a pessoa com DM e como caracterizá-lo, sem infringir o direito humano e, de que maneira deverá ocorrer a ação pedagógica.

Por isso, estudar os caminhos pedagógicos até então percorridos motivou a pesquisa e indicou ser imprescindível o conhecimento das marcas deixadas na história e que permitiram compreender quem é a pessoa com DM.

O caminho percorrido pela DM, foi marcado inicialmente na França e concebida por Binet. Sua teoria tomava como ponto de partida, a avaliação da inteligência de crianças francesas pelo teste de Binet-Simon e a posterior classificação daqueles tidos deficientes mentais em quatro categorias: imbecil, idiota, retardada e débil, termos que de certa forma, denotavam a subestimação de qualquer tipo de inteligência às pessoas com DM.

Anos se passaram e para se chegar ao conceito atual, descartando a visão pejorativa vinculada a classificação dos das pessoas com DM, antes concebidas como doentes, vários esforços foram somados por estudiosos na área. A autora procurou resgatar nas obras de Mazzota (1996), Prioste “e outros” (2006), Mantoan (2005 e 2007), Gomes (2007), Paulon (2007), Rodrigues (2003), as teorias que destacam a DM e sua dificuldade de aceitação e atuação docente. Essas teorias carregam consigo alguns fatores que devem ser levados em consideração.

Fatores esses que podem ser citados como: a dificuldade de acessibilidade, a falta de capacitação profissional, a realidade do contexto sócio-político-educacional, dentre outros,

que concernem com as idéias apresentadas no “Documento Subsidiário à Política de Inclusão” (PAULON, 2007) e que sistematizam bem esta relação.

Por isto, recorre-se nesse documento a teoria de Coriat e Jerusalinsky (1996 *apud* PAULON, 2007, p.11-12). Eles trazem em suas explicações sobre a DM, uma abordagem categórica dos eixos constituintes da essência do sujeito – estruturais e instrumentais - que uma vez compreendidos como pertencentes na matriz de cada disciplina, possibilitam o entendimento do desenvolvimento infantil frente às patologias e às especificidades de cada deficiência.

Neste sentido, trata-se de eixo estrutural, o que corresponde “às bases⁸ que constituem o sujeito, tanto em relação a sua estrutura biológica quanto psíquica” (PAULON, 2007, p. 12). No que se refere ao segundo aspecto, instrumental⁹, relaciona-se as formas de interação do sujeito com o mundo.

Uma vez interligados esses eixos e conforme a base capturada dos processos recorrentes as estruturas orgânicas e psíquicas, é possível compreender e atuar frente ao aluno com DM, edificando as possibilidades de aprendizagem.

Logo, para compreender a DM faz-se necessária a apropriação de definições que se complementem e se enquadrem no perfil do educando o mais atualizado possível.

Conforme Paulon (2007, p. 12) “a deficiência mental é um quadro psicopatológico que diz respeito, especificadamente, às funções cognitivas [...], o que caracteriza a deficiência mental são defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento”.

Na atual definição da American Association of Mental Retardation (AAMR), a deficiência mental ou retardo mental¹⁰ refere-se à:

⁸ Bases estas compreendidas como a Neurologia, a Psicanálise e a Epistemologia Genética. (PAULON, 2007, p. 12)

⁹ Relacionam-se as aprendizagens: a linguagem, a comunicação, a psicomotricidade, dentre outros, exercitados geralmente, nas mais distintas áreas do conhecimento.

¹⁰ Embora evidencie-se a adoção de uma nova terminologia, deficiência intelectual, que já está em uso por alguns estudiosos da área. A autora preferiu deter-se ao que está transcrito no documento da Política Nacional para a Educação Especial (BRASIL, 1994).

limitações substanciais ao funcionamento intelectual e de adaptação de um indivíduo. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhando-se de limitações em pelo menos dois dos seguintes campos de habilidades domésticas, habilidades sociais, uso dos recursos comunitários, autonomia, saúde, segurança, habilidades escolares funcionais, lazeres, trabalho (LEPOT-FROMENT, 1999, p. 199).

Tal definição possibilita a compreensão, embora esteja visível as possíveis lacunas que colocam, os educadores do AEE e do ER, em dúvida quanto a todas as especificidades que podem prestar atendimento e assim realizar um bom trabalho. Afinal, todos podem possuir uma ou mais limitações, haja em vista o meio social no qual está inserido.

3.2 – APOIO ESPECIALIZADO À DEFICIÊNCIA MENTAL: DOS OBJETIVOS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Para melhor entendimento da atuação do professor itinerante e do professor da classe regular, nesta seção são apresentados algumas modalidades de atendimento que caracterizam o trabalho pedagógico com os alunos com DM, em espaços formais de Educação. Esta abordagem possibilitará a compreensão acerca de quando e como o professor itinerante estabelece a parceria com contexto do ER.

Dentre os diversos tipos de atendimento destinado a orientação e atenção as NEE de cada aluno, cita-se, neste trabalho, as quatro mais relevantes para a autora, nas quais percebe-se a intrínseca relação com a DM e a relação do professor itinerante com o ER.

Jamais foi a intenção da autora desmerecer, ao escolher as opções citadas, os outros tipos de atendimento, mas afunilar os estudos quanto aos caminhos que vem sendo percorridos na busca do atendimento integral da pessoa com DM na escola regular.

A primeira forma de atendimento educacional tratada neste trabalho será a Escola Especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Básica (1994b, p. 20-21), ela compreende a:

Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e matérias didáticos específicos.

Esta escola caracteriza-se por ambientes freqüentados exclusivamente por pessoas com DM e/ou outras NEE. Nesses espaços, em geral, a forma de intervenção educacional é centrada na figura do aluno, o que pode inviabilizar o convívio com os demais indivíduos e, por conseguinte, a promoção da cidadania. Esse tipo de tratamento ocasionou o processo sucessivo do caráter homogeneizador da educação propagada por anos, em que:

O grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nessa lógica do concreto é a repetição alienante, que nega o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio (GOMES, 2007, p. 21).

E esse comportamento educacional pode levar a perda da identidade da pessoa com DM, enquanto ser criativo, heterogêneo, em que sua autonomia pode ser desenvolvida participando ativamente na sociedade.

Já a Classe Especial relaciona-se indiretamente com a integração educativa nos centros regulares. Constitui-se de uma sala de aula alocada no ER, com um ambiente próprio e destinada ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. Nela, professores itinerantes realizam atividades, mediante o pré-embasamento teórico-prático da dificuldade do aluno, e assim, recorrem a recursos didáticos e materiais, que promovam o desenvolvimento do educando. Com a inclusão, julga-se que a tendência para as classes especiais esteja no fim em virtude das classes comuns já adaptadas.

Já vem ocorrendo gradativamente à incorporação das pessoas com DM às salas de aula do ER, não só do aluno como também dos recursos materiais e pedagógicos.

É neste panorama integracionista que emerge a figura do professor itinerante. “Esse professor itinerante revela a ruptura com o modelo anterior, de atendimento clínico, individualizado, e percebe a necessidade dele próprio se inserir no contexto escolar” (CAVALCANTI, 2007, p. 82).

Com o trabalho centrado na figura do aluno e com atendimento paulatinamente sendo incorporado a sala de aula regular, o professor itinerante volta-se ao atendimento tão somente nos centros de AEE.

São nos centros de AEE que atividades paralelas ao ER ocorrem, fornecendo subsídios para que a inserção e integração do aluno com DM se efetive. Essas atividades ocorrem através do diagnóstico e análise das limitações ligadas à deficiência e ao desenvolvimento de ações que possibilitam a maturação de estruturas cognitivas, sociais e afetivas ainda adormecidas.

Sendo assim, espera-se o atendimento dos alunos com a DM, agora assistidos simultaneamente pelo professor itinerante e o professor regular, aos poucos efetive uma mudança na conjuntura da escola regular. A necessidade de inserção desse profissional na rotina escolar veio possibilitar que o fenômeno chamado inclusão escolar realmente aconteça. Contudo, “o professor itinerante está enfrentando uma nova demanda de atribuições na escola que geram [...] ‘estranhamento’ por parte dos outros atores do processo educativo, ocasionando dificuldades entre ambos de identificação de seu novo papel” (CAVALCANTI, 2007, p. 81).

Todavia, caberá aos educadores esboçar seus novos perfis de acordo com as novas funções assumidas diante do atendimento a pessoa com DM.

Por isso, salienta-se a importância quanto a função do professor itinerante no contexto do aluno com DM. É ele que norteia a aplicação de técnicas específicas voltadas ao desenvolvimento do aluno com DM. Desta forma, busca-se paulatinamente, uma possível ruptura de preconceitos até então, estigmatizados, a normalização e “integração”¹¹ dos alunos com necessidades especiais a sala de aula do ER.

No que tange ao atendimento em classe comum, compreende-se que:

o ambiente físico da classe comum onde está integrada a pessoa deficiente mental deve preencher idênticos requisitos pelo sistema regular de ensino quanto à classe comum. As adaptações são introduzidas, quando necessárias, principalmente, nos aspectos metodológicos, através de apoio técnico ao professor da classe comum que assume a responsabilidade do ensino-aprendizagem (CENESP, 1984, p. 18).

Percebe-se esta forma de atendimento, como a prática educativa atualmente desenvolvida no ER. O currículo, após passar por uma reestruturação, será adaptado às necessidades do aluno

¹¹ Os alunos embora estejam no ambiente do Ensino Regular, recebem as orientações pedagógicas em salas destinadas ao atendimento individualizado. Desta forma, apesar de estarem integrados a escola comum, não estão significativamente incluídos. (RODRIGUES, 2003).

com DM. Supõe-se que, de posse do currículo, o professor do ER, em parceria com o professor itinerante possibilitará aos alunos com DM adquirirem conhecimentos básicos para a sua convivência e participação na sociedade. Com isso, “[...] nada impede que o aluno severamente prejudicado receba atendimento educacional especializado como complemento e apoio ao seu processo escolar na escola comum” (CARNEIRO, 2007, p. 141).

Anteriormente, todos estes atendimentos paralelos já citados e os que vão ainda ser apresentados, adicionado aos demais atendimentos ocultos no presente texto, tendiam a ser externos as escolas, exceto o atendimento na classe comum. A eles, cabiam o diagnóstico e avaliação dos alunos com DM e de suas famílias, perante métodos, como o do QI (Coeficiente de Inteligência).

Segundo Pacheco (2007, p. 65), os serviços prestados externamente trazem a idéia de que “os professores poderiam se beneficiar desse trabalho em relação a seus alunos. Os profissionais iriam, com mais freqüência trabalhar em cenários clínicos e preocupar-se com indivíduos, e não com grupos ou turmas inteiras”. Assim, o aluno com deficiência bem como o professorado contavam com as percepções das relações estabelecidas entre professores e alunos, e vice-versa; apontadas por fonoaudiólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais e consultores educacionais de várias áreas de especialização. A estes profissionais cabiam identificar as necessidades do aluno, no caso, com DM; avaliar os progressos; monitorar, prestar assistência mediante os problemas que surgiam e conferir consultoria e treinamento do pessoal de ensino.

Em conjunto, esses profissionais constituem a equipe multiprofissional, que no delinear do seu papel quanto à estrutura, funções e dinâmica de funcionamento, vale ainda ressaltar que suas ações,

[...] se refere à flexibilidade da estrutura organizativa da equipe, que deve ser capaz de adaptar às necessidades e aos recursos de cada programa em particular, especialmente com relação ao número e demais características da população a ser atendida. [...] baseia-se em uma atuação e uma cooperação efetiva entre os integrantes da equipe, com real motivação de atender às crianças e a suas famílias. Trata-se de uma abordagem transdisciplinar, fundamentada na superação dos limites dos campos de conhecimento de cada especialidade, conservando, contudo, o núcleo básico de atuação de cada uma (BRASIL, 1995a, p. 29).

Esses serviços de profissionais e que está contido nos serviços de apoio, embora discordando de Pacheco (2007, p. 67) que afirma estes serviços não devam ser considerados parte dos serviços de apoio, acabam por suplementar o trabalho desenvolvido pelo professor regular e pelo professor itinerante. Ressalva-se nesta concepção, a importância do trabalho interdisciplinar, em que psicopedagogos, pedagogo, psicólogos, e professores especialistas na área da excepcionalidade, devam também constituir a equipe de atuação. Caso contrário estaria a preterir a escola uma forte tendência em desenvolver áreas de especialização dentro da instituição escolar, além da transferência de serviços externos para o interior da escola.

Por fim, traz-se o atendimento ocorrido nas salas de recursos. Elas provêm “uma sala especial equipada com material e recursos pedagógicos que facilitam a aprendizagem do aluno. Ela funciona na escola regular em horário escolar, com professor especializado” (BRASIL, 1995b, p. 25). Nesta sala, geralmente o professor itinerante recorre à aplicação de atividades junto ao aluno, estabelecendo analogia entre os conteúdos desenvolvidos na classe regular e a ênfase no trabalho de funções ainda não dominadas pelo aluno, através da análise da subjetividade da limitação que o aluno possui e o estímulo específico que atenda a sua real necessidade.

Com a proposta de inclusão, esses ambientes, tendem a ser um pouco descaracterizados, devido à gradativa transição do contingente educacional para o ER, embora sobrevivam até os dias atuais. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer o trabalho desenvolvido pelo professor itinerante e o apoio especializado, diante de pessoas com total impossibilidade de convívio com os demais, e que permanecem a freqüentar os centros de AEE.

3.2.1 - Do surgimento do professor itinerante ao papel hoje desempenhado.

O professor itinerante é o elemento por primazia entre os recursos que devem ser destinados a educação inclusiva seja nos centros de apoio, seja no ER. É ele que em contato com todos os profissionais da equipe envolvida no desenvolvimento do educando, articula os conhecimentos e especificidades observadas no aluno, gerando projetos que respeitam as possibilidades e limitações de cada um.

Já contida em resoluções e pareceres anteriores e conforme o programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED-

2004), em seu artigo 3º, além de reafirmar ser obrigação do Estado em todas as suas instâncias administrativas oferecer a EE, prevê no inciso I, “a cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado”.

Vale ressaltar que a historicidade do aparecimento do professor itinerante e da equipe multiprofissional é confundida ao longo dos anos, embora tenha sido citado no percurso histórico da Educação Especial as suas primeiras aparições. Este fato é decorrente da associação e conseqüente confusão na caminhada histórica de ambos. Enxerga-se o professor itinerante em um mesmo ambiente que os profissionais das áreas afins, o que acaba por conceber a sua ação como resultado da ação paralela entre eles.

Em geral, as salas do ER são ocupadas por professores formados em Pedagogia ou Magistério 2º grau, com habilitação para EE, mediante a capacitação profissional feita em cursos de formação continuada voltadas à temática. De acordo com Prioste “e outros” (2006, p. 45):

O preparo do professor deve iniciar-se na formação pedagógica. Atualmente, o currículo dos cursos de pedagogia e licenciatura tem sofrido alterações que visam incorporar temáticas relacionadas à educação inclusiva. Essas mudanças, mesmo que pequenas, certamente irão refletir na atuação de futuros professores; entretanto, ainda temos um número extenso de docentes atuantes que tiveram pouca ou nenhuma informação sobre a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Para esses casos, têm sido oferecidos cursos específicos. Ocorre que a maior parte das capacitações se volta mais para descrições de quadros clínicos das deficiências do que para situações práticas enfrentadas pelos professores em sala de aula.

Dessa forma, eles tendenciam a aplicação de concepções médicas no atendimento da pessoa com NEE, o que pode acometê-lo de idéias equivocadas quanto ao atendimento educacional e específico para cada aluno.

O professor da classe de ER, apesar de sua formação profissional, precisa da presença do professor itinerante, pois, este é a ferramenta que pode auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. Eles ocorrem mediante a transmissão de métodos e o acompanhamento do percurso de cada estudante, avaliando as competências, habilidades e conhecimentos de cada aluno com NEE.

Sozinho, o professor do ER pouco consegue desenvolver junto ao aluno com NEE, em decorrência da grande quantidade de alunos por sala e a utilização arcaica de planejamentos que avaliam a aprendizagem pelo viés dos conteúdos programáticos das disciplinas e ao focar a quantificação dos resultados no desenvolvimento dos alunos com DM nas salas regulares.

Outro aspecto relevante é quanto à formação incompleta do professor da sala de aula regular. Em alguns casos, as metodologias adotadas por eles ocasionam práticas, muitas vezes sem intenção, discriminatórias. Em parceria com o professor itinerante, o professor do ER poderá desenvolver uma ação pedagógica igualitária e de qualidade, que contemple integralmente as reais necessidades do aluno com NEE.

Portanto, cabe a escola inclusiva estabelecer parcerias com instituições especializadas e os serviços prestados pelos professores itinerantes. Uma vez atuando coletivamente com o professor da classe do ER e apresentado aos demais profissionais que participam do contexto do aluno com NEE, projetos educacionais serão desenvolvidos e angústias serão compartilhadas. Sobretudo, as relações serão pautadas no respeito às diferenças e na promoção do aluno com DM.

Para definir quem é o professor itinerante e onde atua, é necessário conceber antes de tudo, o que vem a ser o termo especializado, já que esta adjetivação profissional configura-se na área da Educação.

Dois discursos apontam realidades de atuação diferente, o que se não compreendido em sua totalidade, a essência do termo, ocasionará dúvidas, receios e/ou até uma ação melindrosa. Um discurso indica que o termo “especializado”,

[...] sustenta a responsabilidade intensiva, a ajuda e a assistência, a reabilitação por meio das terapias e as técnicas educativas especializadas. Este discurso baseia-se em uma ideologia da segregação que confunde as necessidades da pessoa com sua deficiência, com sua “doença” (GELINAS, 1981 apud DETRAUX, 1999, p. 219).

Já um segundo discurso,

[...] sustenta a emancipação, o direito à não segregação, a “colocação” em ambiente aberto... [...]. A necessidade é considerada neste caso, como não sendo intrínseca a uma

pessoa, mas fazendo parte de uma co-responsabilidade entre um ambiente humano e material, que tem suas exigências, seus limites, e uma pessoa portadora de uma deficiência que tem suas próprias limitações “(DETRAUX, 1999, p. 219).

Ao analisar tais concepções, é possível notar que a inclusão dos alunos com NEE vincula-se a idéia de que uma educação inclusiva deva ocorrer num ambiente educativo onde se contempla a diversidade. Possibilitar à adequação de recursos pedagógicos e metodologias não só a esta categoria de alunos, mas a todos que manifestarem qualquer tipo de necessidade, permitirá notar o quão inclusivo e sintonizado deveria estar o ER.

Caberá ao educador reconhecer e posicionar-se na premissa que mais lhe convir. Sua concepção, quanto à atuação pedagógica diferenciada, o exercício da profissão em uma realidade ética e coerente baseada nos princípios de equidade, transforma-se em uma semi-qualificação para o docente envolvido no contexto do ER.

Corroborando com Prioste “e outros” (2006, p. 46), a autora do presente trabalho apropriasse da sua afirmativa ao dizer que:

[...] não existe um perfil ideal de professor para trabalhar com os alunos com deficiência mental; assim, o profissional que estiver bem preparado para atuar como educador conseqüentemente estará apto para lidar com esses alunos. Cabe lembrar que a mudança de atitude, a sensibilização para aceitar as diferenças pessoais, assim como o reconhecimento de inferências preconcebidas são pontos fundamentais do processo.

E nesse processo, torna-se imprescindível atentar-se para que a educação com os professores itinerantes abranja as normas deliberativas da Constituição e suas resoluções, sem infringir os princípios legais da mesma. Conforme Carneiro (2007, p. 127),

[...] esse atendimento não substitui a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental (dos sete aos 14 anos) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. [...] seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos.

É evidente, então, que os papéis a serem desenvolvidos estejam bem definidos. Evita-se dessa maneira, a alegação da função pertencente ao outro ou a substituição da educação no ER tão somente pela atuação dos apoios especializados.

Nas relações educativas que perpassam pelos espaços deliberados para que aconteça a inclusão, torna-se indiscutível a presença de uma equipe multiprofissional afinada, seja interna ou externa, mas interligada, para que se alcancem os objetivos almejados a cada indivíduo com qualquer deficiência, e mais especificadamente a DM.

Em vista disso, mediante as leituras realizadas sobre o assunto, a respeito da composição, funções exercidas e resultados de trabalhos já vividos pela equipe multiprofissional, e a posterior análise durante a concepção deste trabalho, é descrito pelo Ministério da Educação (MEC), algumas das características peculiares ao desenvolvimento e perfil das pessoas que gerem este tipo de atendimento educacional:

[...] a respeito da estrutura e das funções de uma equipe multiprofissional, é importante salientar suas principais características. A primeira se refere à flexibilidade da estrutura organizativa da equipe, que deve ser capaz de se adaptar às necessidades e aos recursos de cada programa em particular, especialmente com relação ao número e demais características da população a ser atendida. Se a equipe for composta somente por educadores, eles devem assumir tanto as tarefas de avaliação como as de intervenção, desde que estejam preparados para essas atividades e recebam supervisão de especialistas de outras áreas que sejam de maior necessidade para a população atendida (BRASIL, 1995a, p. 29).

Estes sujeitos são os responsáveis pelo amadurecimento do indivíduo e auxiliam na superação de limites que por vezes colocam entraves no processo educativo. A equipe multiprofissional possibilita a interação das pessoas com NEE com os demais, a valorização de um sentimento de auto-estima por si mesmo e a realização de atividades que dia-a-dia buscam superar as limitações pertinentes à deficiência.

3.3 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO REGULAR: DESAFIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Compreende-se por Escola Regular, também já chamada de Ensino Comum ou Ensino Regular (ER), “os serviços e recursos geralmente organizados para todos [...]” (MAZZOTTA, 1987, p. 37). Todavia, o termo “todos”, excluiu do acesso à educação por anos, as pessoas com NEE.

Com o advento da inclusão educativa, o ER passa a ter a responsabilidade de atender os alunos com NEE. Logo, sua abrangência é definida pela sua nova concepção, em que a escola inclusiva é a

Instituição de ensino regular aberta à matrícula de TODOS [grifo do autor] os alunos indistintamente. Este conceito é a base de sustentação da compreensão de escola que, além de trabalhar o conhecimento universal nas suas manifestações contemporâneas, tem, também, a responsabilidade de objetivar processos de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada aluno (CARNEIRO, 2007, p. 30).

Para isto, uma série de regulamentações já estabelecidas, no intuito de atender a todos com a qualidade desejada e a eficácia esperada, são ratificadas a todo o momento, tornando-se uma parte importante e fulcral no debate e na promoção da verdadeira inclusão¹² dos indivíduos.

Ao referir-se ao ER com proposta de educação inclusiva, a autora pretendeu transpor os ideais contidos no projeto educacional e nos documentos legais, no intuito de relatar as informações obtidas das práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes, através do questionário, em que se exerce a ação conjunta entre AEE e o professor do ER se estabelece.

Tendo em vista isso, a autora analisa a atuação pedagógica do professor itinerante e do professor do ER e as formas de organização curricular frente às necessidades da pessoa com DM.

Afinal, cada aluno requer diferentes estratégias pedagógicas. E

[...] são as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa [grifo do autor], e não a categoria, o rótulo, o estigma de deficiente, com as negativas e perniciosas conseqüências de sua generalização (MAZZOTTA, 1987, p. 37).

Todo o aparato legal, disseminou a política de inclusão escolar nas escolas regulares, seja nas instituições particulares bem como nas públicas. No entanto, muitas escolas, em geral de cunho público, sofrem ainda com a deficitária formação docente pertinente ao atendimento perante o aluno com DM.

¹² A inclusão é concebida neste sentido, como um movimento na escola voltado a produção da igualdade de oportunidades. quando pensada sobre aspecto individual, ela promove a construção da “própria identidade pessoal e social” (Carneiro, 2007), a partir da premissa de que os indivíduos com NEE fazem suas próprias escolhas.

Nas escolas particulares do ER, muito pouco é percebido em decorrência do processo de inclusão educativa. Logo, não se traz em momento algum a análise e pesquisa nestes espaços, haja em vista da escassez e até inexistência deste tipo de serviço prestado nas mesmas.

Muitos professores da escola pública diante da inserção do aluno com DM, não sabem como organizar a aula, como propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, como manejar eficazmente os diferentes meios/recursos dispostos para este tipo de aprendiz, como intervir e como selecionar atividades específicas. Perdidos no holocausto que paira sobre suas cabeças, professores deixam de efetivar uma educação voltada ao atendimento das singularidades do aluno com DM com a qualidade requisitada.

Acaba-se, por conseguinte que,

[...] grande parte dos professores continua na ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante em um mesmo tempo estipulado pela escola para se aprender um dado conteúdo escolar. Esquecem-se de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que os alunos são pessoas distintas umas das outras, lutam para que o processo escolar os tornem iguais (CARNEIRO, 2007, 144-145).

Alguns estabelecimentos de ensino, por não possuírem a equipe multiprofissional qualificada que deveria estar presente no espaço escolar, leva o professor do ER a diagnosticar o aluno com deficiência, em pessoa com DM. O professor acaba por assumir funções que não lhe pertence e a avaliar previamente o aluno, baseado em conhecimentos do senso comum e generalizados.

Não raro, vêem-se alunos lentos e dispersos sendo considerados, sem uma análise aprofundada no caso, e diagnosticados como DM.

É claro que não se pode negar a necessidade de que *os indivíduos* [grifo do autor] sejam avaliados para que possam receber a melhor forma de atendimento possível; o grande problema, porém, é saber a quem tem servido a caracterização, a classificação, o diagnóstico, a avaliação de crianças pelas mais diferentes especialidades (BUENO, 1997, p. 42).

O ER precisa contar com um serviço de diagnóstico e acompanhamento técnico-educativo, que atue na medida em que garanta a qualidade no processo de inclusão de seus alunos. Por isto, as escolas regulares devem procurar firmar com as instituições de apoio especializado parcerias no intuito de:

celebrar acordos de cooperação com escolas comuns do ensino regular, públicas ou privadas, de maneira que estas matriculem as crianças e adolescentes em idade de Ensinos Infantil e Fundamental atualmente atendidas nos espaços educacionais especiais, desde que esses acordos não substituam a educação escolar em todos os seus níveis (CARNEIRO, 2007, p, 136).

Em decorrência dessa possível reunião, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estipula no seu artigo 6º, os profissionais que poderão atuar na identificação, assessoramento, avaliação e atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesta composição, salienta-se o papel imprescindível de formação contínua sendo inerente a todos os professores, visto que

[...] muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educacionais especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omitida, encontramos nos programas uma concentração em casos de deficiência muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão: esta formação “assusta” o futuro professor e acaba por lhe proporcionar fundamento para a sua dificuldade em aceitar casos com características semelhantes aos que lhe foram apresentados na formação (RODRIGUES, 2003, p. 97).

Estes profissionais não estão necessariamente condicionados a atender o ano todo e a todo o momento, mas desde que se faça necessário. Cada situação, demanda um atendimento específico e recorre, aos profissionais que estão envolvidos com aquela NEE, no caso do presente trabalho, a DM. Significa dizer que, nada impede que em momentos distintos daqueles que ocorrem no ER, os alunos continuem a realizar atendimentos paralelos em instituições de apoio ou com profissionais de AEE.

3.3.1 – A construção de uma nova identidade para o professor regular frente à Inclusão do Deficiente Mental.

Com o passar do tempo, é notório o aumento quanto às iniciativas por parte das autoridades educacionais para a promoção da inclusão. Embora a inclusão viva ainda em dilema com o paradigma integracionista, tentativas mínimas de ações educativas referentes às práticas e formas de atendimento educativo, tem sido efetivadas pelo professor regular.

E isso só foi possível, mediante a participação daqueles que se constituem como defensores na luta incessante de uma verdadeira inclusão: os professores itinerantes em parceria com as instituições de AEE.

Por esta razão, a autora acredita ser essencial caracterizar o perfil identitário do “velho novo” professor que perambula pelo âmbito do ER, e que já atua junto ao aluno com DM e em paralelo com o professor do AEE.

Professores formados há anos, recém-formados e até os que estão em curso atualmente, constituem ainda uma parcela mínima das pessoas que vivenciam a práxis em meio aos alunos com DM. Aos poucos, alguns deles têm procurado estudar, entender, produzir e publicar materiais que dêem subsídios para a atuação pedagógica nas mais distintas situações ocorridas em sala com o aluno com DM. São por meio da produção e da divulgação destes materiais que professores, de maneira geral, têm encontrado raros alicerces para o desenvolvimento de um ensino voltado ao atendimento das especificidades do alunado com DM.

Todavia, são muitos os professores do ER que mantêm intrínseco o preconceito e mantêm vivas as barreiras que falseiam o processo de educar na inclusão. Sendo assim, “o aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora” (GOMES “e outros”, 2007, p.16). Desconhece-se a deficiência, o deficiente e as formas de atuação educativa, o que por vezes resulta na não-aprendizagem e na falta de convívio em meio às demais pessoas. Por vezes, tais práticas ocasionam a evasão escolar e a repetência frequente.

Em vista disso, são poucas as instituições de ER que realizam o trabalho pedagógico com o aluno com DM, apesar de já está configurado e assegurado nas leis vinculadas a Educação (LDB, Convenção de Guatemala, Declaração de Salamanca entre outros), a obrigatoriedade da aceitação da pessoa com NEE no contexto do ER. Conforme Rodrigues (2007, p. 97), muitas alegam: “[...] i) a falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas, ii) a carência de recursos e iii) a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações”.

Essa conduta acaba por transferir aos centros de AEE a responsabilidade educativa e de inserção social, além da promoção do exercício da cidadania. Embora esteja previsto na LDBEN 9394/96 e na CF, o que por vezes origina falta de clareza nos seus dispositivos, o atendimento pelo AEE não substitui a escolarização nas salas de aula do ensino comum.

Muitos desses fatos ainda mantêm-se no âmago da realidade cotidiana, porém algumas escolas têm conseguido superar as dificuldades apontadas e fomentam a cada dia a importância de conviver na diversidade. Entendem que é através desta convivência que os objetivos da inclusão escolar são alcançados, na medida em que existe uma maior possibilidade de conhecimentos e interpretações do mundo da pessoa com deficiência, pelo deficiente e pelos outros (PAULON, 2007).

Nessa linha de pensamento, abranger a diversidade seria ir além dos currículos estagnados pelo ER. Conforme Gomes “e outros” (2007, p. 17), “o professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um ‘ensino diversificado’ e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem Deficiência Mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular”.

São dispostos ao mesmo tempo e para todos um mesmo tipo de conhecimento, ao excluir a política do “você é café-com-leite” sempre direcionada a pessoa com DM, visto que, o ato de ensinar é concebido como uma ação coletiva e indissociada. Não cabe mais ao professor da sala de aula do ER dividir os alunos por grupos onde prevalece a lei dos mais fortes, mediante a denominação pretensiosa de “alunos normais” e “alunos com deficiência”.

Outro ponto importante tange ao amparo desprendido pela instituição com proposta educacional inclusiva, ao professor da sala de aula comum. Ele precisa contar com o respaldo da direção e demais especialistas que trabalham na escola, sejam eles supervisores educacionais, orientadores e coordenadores. Adota-se dessa maneira uma gestão participativa em que professores e alunos sentem-se livres e criam “melhores condições de ensino e de aprendizagem” (Gomes, 2007, p. 19).

Por fim, um ponto interessante está atado ao planejamento. Ele é uma prática do professor que permite conhecer o modelo educacional seguido, o tratamento dos conteúdos a ser disseminado e sua forma de atuação junto ao aluno com DM.

É coerente frisar que, os professores das classes regulares deveriam sempre manter um contato maior com os centros de apoio, revelando suas dificuldades e limitações, e assim, instigar para uma atuação pedagógica em conjunto e permanente. Logo, professores e alunos sofrerão uma melhoria no processo de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO 4

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA

O que moveu a ida a campo foi, além da idéia generalista que a autora do presente trabalho tinha a respeito da DM. Foram as ações pedagógicas manifestadas pelas pessoas no ato educativo frente ao deficiente. Existiu desde sempre, a vontade de compreender e caracterizar como as instituições de apoio têm promovido o acesso e a permanência dos alunos com Deficiência Mental no ER.

Dessa maneira, ela buscou contato com os princípios norteadores da práxis e a realidade vivenciada pelos docentes no que tange a atuação no âmbito regular e nos centros de AEE. Em virtude disso, objetiva-se conhecer o papel do professor itinerante face à inclusão do aluno com Deficiência Mental no ER e analisar a sua atuação pedagógica junto ao professor da classe regular.

Por isso, a autora toma como ponto de partida para a apresentação dos dados obtidos a partir do trabalho de campo, a caracterização breve sobre os espaços em que ocorre a investigação. Vale ressaltar que esta pesquisa tem o enfoque qualitativo, ao passo que analisa a estrutura física escolar para o atendimento bem como investiga a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do DM.

Nesta linha, de acordo com Chizzotti (1988, p. 79 *apud* CAVALCANTI, 2007, p. 65),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dessa maneira, a pesquisa em campo possibilitou a análise e reflexão sobre o que está sendo adotado, para a inclusão da pessoa com DM. Observam-se, então, os ideais e as reais ações que têm permeado o ER e os centros de AEE.

Não é intuito desta pesquisa, desvalorizar nem descaracterizar os espaços onde se desenvolve a ação dos AEE. Trata-se de notar e reconhecer as iniciativas que buscam a promoção do direito à cidadania e a valoração humana, além de fornecer subsídios básicos para o estudo e implementação de políticas voltadas para a criação dos verdadeiros centros educacionais de apoio especializado.

4.1 - DOS CONTEXTOS VISITADOS

A pesquisa percorreu três espaços educacionais: um centro de apoio especializado, uma escola pública da rede regular e uma associação de atendimento especializado para a DM.

Em campo, foram entrevistados 06 professoras, sendo que dessas 03 (três) pertencem aos centros de AEE, denominadas de docente A, B e C; e 03 (três) ao ER, chamadas de D, E e F. Os três locais encontram-se dentro da rede pública de ensino. Tais ambientes escolares vivenciam realidades parecidas, com práticas isoladas e com pouca interconexão pedagógica entre uma e outra. Essa foi a percepção da autora evidenciada nos locais visitados.

O primeiro local visitado foi centro de AEE, conhecido como Instituto Pestalozzi da Bahia, que se situa no bairro de Ondina, na Rua Raimundo Pereira Magalhães, s/n, Salvador, Bahia. Caracterizado por um espaço da rede estadual, ele destina-se ao atendimento de crianças e adolescentes, bem como adultos com DM. Todavia, nos últimos dois anos, o Instituto Pestalozzi da Bahia tem recebido pessoas com autismo.

O Instituto Pestalozzi da Bahia, atualmente, recebe em suas dependências cerca de 366 (trezentos e sessenta e seis) alunos, sendo que desses, 360 (trezentos e sessenta) são pessoas com deficiência mental; e outras 6 (seis) possuem autismo.

Instituição conceituada no ramo de atendimento educacional especializado sobre a DM, ela carece, assim como todas que se encontram na categoria de AEE, de uma política estadual, centrada nas reais dificuldades encontradas e apontadas pelos professores.

Durante o processo de entrevista com os educadores do Instituto Pestalozzi da Bahia, foram indicados pelos professores itinerantes, algumas escolas regulares que recebem e trabalham com o aluno com DM. De posse dessas informações, a autora encaminhou-se a um dos espaços citados na tentativa de coletar os dados necessários a pesquisa.

Sendo assim, dirigiu-se ao segundo espaço escolar para entrevista. A Escola Municipal Tiradentes, situada na Rua Jardim Castro Alves s/n, no bairro do Caminho de Areia, Salvador, Bahia. A escola de ensino regular atende cerca de 521 (quinhentos e vinte e um) alunos. Desses, aproximadamente 12, possuem algum tipo de DM classificada como leve ou moderada, além de pessoas com deficiência auditiva. Todavia, a escola não possui o diagnóstico da maioria categorizada como DM, o que ocasiona a percepção da deficiência, segundo critérios generalizados, pelos próprios professores.

A escola abrange os ensinos: Infantil, Fundamental I e os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual atende grande parte do contingente com DM.

Por fim, o terceiro ambiente visitado foi a Associação Pestalozzi de Salvador, também conhecida como Escola Especializada Lize Maria. Localizada na Avenida Men de Sá, nº. 74, no bairro da Ribeira, Salvador – Bahia caracteriza-se por uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, que se volta ao atendimento de pessoas com DM leve e moderada. Nela, atualmente, são atendidos cerca de 180 alunos todos com DM, embora estejam matriculados 224 alunos, nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

A ida a esta última escola ocorreu devido à insuficiência de dados que validassem a pesquisa, já que conforme as orientações recebidas no Instituto Pestalozzi da Bahia, ainda não se pode caracterizar as escolas especiais como centros de AEE. Isso é devido ao fato de que existem poucas pessoas com a formação necessária ao atendimento nos centros de AEE, além das precárias condições na estrutura física e curricular.

Segundo a docente B, essa realidade decorre do processo de transição pelo qual os estabelecimentos de ensino especializado têm passado, no intuito de buscar a adequação não só da estrutura física, mas também na formação continuada do docente, bem como de toda a equipe que se volta ao trabalho pedagógico para com a pessoa com DM.

É freqüente nas instituições de AEE e do ER, em sua maioria de caráter público a existência de profissionais sem a formação própria e adequada, além de espaços educacionais sem estratégias de organização, com o currículo que não atende a diversidade do seu público e privado de recursos indispensáveis à práxis.

4.1.1 – O contexto do ambiente de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ao adentrar o espaço educativo do AEE, a autora dessa monografia expressou uma sensação interessante e até então pouco sentida: euforia. Uma alegria no olhar e a vontade de saber mais e mais, ratificaram a certeza de que estava no caminho certo para o estudo da relação entre os docentes do ER e dos centros de AEE.

Passada a excitação, ela foi em busca de respostas para o questionário a ser aplicado. No Instituto Pestalozzi da Bahia e na Associação Pestalozzi da Bahia, foram coletados dados referentes a três questionários direcionados aos centros de AEE. Mantendo o sigilo quanto à identidade das docentes itinerantes, elas serão conhecidas como professoras: A, B e C.

No Instituto Pestalozzi, assim como na Associação Pestalozzi, a autora teve pouco contato e acesso aos espaços dentro das instituições, embora a falta de acesso, não tenha impedido de observar a rotina e tecer algumas considerações quanto à estrutura física, a quantidade de alunos e uma breve perspectiva da rotina.

Nas classes de AEE, é visível a concentração de um menor número de alunos. Acredita-se que esse tipo de conduta escolar viabilize o atendimento mais específico junto ao aluno. Além disso, em geral as carteiras são dispostas em círculo fechado com a mesa do professor, na tentativa de centrar as atenções, voltando-se a percepção para os conteúdos trabalhados pelos docentes e o respeito quanto à participação dos demais colegas, no momento da explanação de conhecimentos.

No que se refere às adaptações na estrutura física e curricular, apesar de ser uma escola especializada, não há grandes alterações, exceto no que tange ao acesso, que é viabilizado por uma rampa nos dois espaços estudados e outras pequenas alterações no que se refere à mobilidade.

Ao reportar-se para o currículo, a professora C (41 anos) diz que: “O currículo é flexível e adaptado à classe especial”, que tem como norteador os manuais de [Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil](#) e [Educação Fundamental](#).

O planejamento pedagógico construído nesse ambiente, conforme os dados da pesquisa, no Instituto Pestalozzi da Bahia não contempla no seu espaço os alunos com DM junto aos outros. Notou-se que tudo é constituído de maneira a atender especificamente o DM.

Já na Associação, embora seja um ambiente que tem como centro da ação pedagógica os alunos com DM, as atividades são planejadas e diferenciadas para “que contemple o conteúdo e se adapte a realidade do aluno para que haja aprendizado”, diz a professora C.

Em decorrência disso, todas as docentes sempre se voltam a observância da escola regular para adequar-se as necessidades que surgem no ambiente sócio-educativo e realizar as adequações que acreditam ser funcionais na perspectiva do aluno com DM.

Nessa perspectiva, cabe dizer que todas as docentes afirmam que os alunos têm “dificuldades de acompanhar as atividades lógico-matemático de linguagem” diz a docente B, e, igualmente, as “[...] atividades que exijam maior destreza, domínio, rapidez de raciocínio lógico [...]”, complementa C. Dessa maneira, a ênfase do trabalho pedagógico junto ao DM, articula-se de maneira que nas situações cotidianas, os alunos possam exercer sua autonomia e assim, desenvolver melhor o cognitivo no que se refere ao campo do conhecimento que está sendo estimulado.

4.1.2 – O contexto do Ensino Regular

No intuito de conseguir estabelecer as possíveis relações entre o AEE e o ER, a autora dirigiu-se a Escola Municipal Tiradentes, que pertence a rede regular de ensino. Nela, as professoras no presente trabalho, serão conhecidas como D, E e F, em que todas nas suas respectivas salas possuem algum aluno com DM. O turno no qual foi feita a visita e aplicação dos questionários foi o noturno, onde funciona a modalidade de ensino para jovens e adultos e o Telecurso. É nesse horário que se concentra o maior número de alunos categorizados como DM, embora os docentes não tenha laudos concretos.

Ao começar pela disposição física nas salas, a escola possui carteiras dispostas no formato tradicional e com uma grande quantidade de alunos por classe. Não há adaptações na estrutura

física, nem sequer para aquelas pessoas que possuam outra deficiência, em específico. Contudo, a escola que fez parte do estudo tem como ponto a seu favor, ser totalmente plana, o que facilita o acesso.

Quanto ao currículo, pode-se concluir que apenas a professora E, afirma recorrer a exercícios específicos no atendimento do aluno com deficiência mental. Além disso, ela afirma procurar “observar de que forma o meu aluno vai aprender melhor para que dessa forma eu possa ajudá-lo a entender os assuntos”, haja vista que não possui nenhum tipo de vínculo com os professores itinerantes e com a equipe multidisciplinar.

As professoras D e F, informam não haver nenhum tipo de alteração em decorrência da presença do aluno com DM. Contudo, os alunos estão integrados na mesma classe em meio aos alunos ditos normais.

Sabe-se que de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, art. 26), “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes”.

Nota-se então, a discordância com as salas do ER, que muitas vezes possuem currículos estanques, sistematizados que levam a atender de maneira homogênea o aprendizado e, conseqüentemente o aprendiz. Recordar-se com essa afirmativa, o que diz Ainscow (2003, p. 153) sobre esse aspecto do aprendizado na maioria das escolas regulares:

organizada segundo critérios de homogeneidade ou proximidade de nível de aquisições, e baseada numa seqüência curricular hierárquica, organizada verticalmente, em escada e por patamares, de modo a facilitar o controle gradativo das aquisições e do efeito de aproximação à norma pretendido.

Sendo assim, a maioria das escolas não presta a devida atenção às interfaces que o aluno pode estabelecer, mediante o seu modo singular de aprendizagem. O ideal estigmatizado pelo docente associado ao currículo hermético, ocasiona a classificação dos alunos pelos próprios professores, em vista de critérios por ora excludentes.

Nessa perspectiva, a docente D embora afirme que o planejamento não contemple o aluno com DM junto aos outros alunos, refere-se a aprendizagem dizendo: “Na verdade, a gente acaba improvisando algumas atividades para alunos de alfabetização” (D., 39 anos).

Diverge então, do que preconiza a inclusão escolar e que Gortázar (1995, p. 325) afirma ser essencial, “a participação dos professores de apoio na elaboração do projeto de educação pode ser de um valor inestimável, para o êxito da integração e para a eficácia e rendimento de seu próprio trabalho e do trabalho do professor-tutor¹³”.

Para tanto, a não ocorrência dessa ação conjunta viabiliza enxergar nos dois contextos a individualização do ensino e a ausência da interligação entre os mesmos, com práticas arraigadas no modelo tradicional de educação. Segundo Detraux (1999, p. 234-235),

[...] está relação educativa nunca pode ser reduzida a um ato técnico, por mais bem pensado que seja. Esta relação obriga sempre a criar alternativas; ora, as referências que permitem optar por determinada via não estão escritas em lugar nenhum. Devem ser sempre inventadas e reinventadas.

No que se diz a respeito da realização das atividades dentro de um tempo pré-estabelecido, todas as professoras dizem que o aluno com DM não acompanha o ritmo da sala de aula regular. A professora D diz: “... na produção de textos, leitura e escrita os alunos com este tipo de deficiência não conseguem acompanhar”, em que foi apontada também como dificuldade, a realização de exercícios de raciocínio lógico-matemático. Essa dificuldade quanto ao aspecto cognitivo da leitura, na perspectiva da pessoa com DM- Síndrome de Down, contempla o que González (2007, p. 97) afirma:

O processo normal de aprendizagem da linguagem não pode ser acompanhado pela criança com síndrome de down, pois a memória de curto prazo (com a qual retém as palavras que ouve e as marcas gramaticais) não é eficaz, o que dificulta a aprendizagem da língua e da fala, tem falta de atenção e suas operações intelectuais são lentas.

Embora essa seja uma característica vinculada a um grupo de pessoas com DM, é essencial que o professor começa a estimulação acoplando a sua didática, atitudes criativas e que desperte o interesse e estimule o aluno com DM. Remete-se a isso, em virtude de existir a estagnação de uma metodologia no ER, aula expositiva, que de certa forma não contemplam o

¹³ Refere-se ao professor do AEE.

aluno com DM, conforme Porter e Richler (1990 apud PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 55):

[...] embora 80% a 85% dos alunos aprendam mais pelos estímulos visuais, a maioria dos professores costuma ministrar aulas expositivas, ou seja, com predominância do estímulo auditivo. No caso das pessoas com deficiência mental, nota-se aproveitamento significativamente maior com atividades que envolvam pistas visuais e situações concretas que possam ser associadas ao cotidiano.

Mediante essa afirmativa, foi possível notar com a pesquisa que os professores do ER, têm sofrido em decorrência desse tipo de postura. Por pouco dialogarem, experiências não são trocadas e a omissão parcial dos professores no processo de ensino pode levar o aluno à repetência constante e o desconhecimento dessa peculiaridade entre os professores.

A autora dessa monografia percebeu isso, nos discursos das professoras do ER que não informaram como fazem para explorar tais conteúdos e assim conseguir que a aprendizagem ocorra. Observou-se, nas salas do ER, a primazia por aulas expositivas. Talvez, se houvesse a articulação dos métodos utilizados pelas classes de AEE junto ao aluno com DM, medidas eficazes já estariam a ocorrer, amenizando as dificuldades e soluções encontradas pelos professores.

4.1.3 - O perfil dos professores entrevistados

No que tange as professoras da Escola Especializada, que atuam como professoras itinerantes, serão nomeadas de professoras A, B e C. Todas possuem formação em nível superior completo, onde as entrevistadas B e C, possuem especialização em Educação Especial; e A fez o curso de pós-graduação em Gestão Escolar.

Quanto a atuação pedagógica direta com aluno com DM, as professoras A e B, possuem 2 (dois) anos na área e a professora C está há 8 (oito) anos. De alguma maneira, todas mantiveram contato com cursos, palestras, seminários ligados à área da Educação Especial, atuando basicamente no nível do Ensino Fundamental I. Além de estar presente no Fundamental I, as professoras B e C, lecionam na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Infantil, respectivamente.

Conforme se pôde notar nos discursos veiculados pelos professores entrevistados no Instituto Pestalozzi da Bahia, professores e técnicos buscam a sua formação, mediante o investimento próprio, e algumas vezes, através do apoio estadual, para seminários, palestras, cursos, dentre outros, ligados à área da EE.

No que concerne a escola de ER, as professoras serão conhecidas como D, E e F. Todas elas, tem em suas salas de aula, alunos com algum tipo de DM, embora não possuam o diagnóstico de grande parte e não saibam definir o número preciso de alunos atendidos. A falta de diagnósticos decorre da alegação por parte das professoras da omissão da família em trazer laudos que atestem a deficiência, o que elas acabam por fazer por conta própria.

Diante dessa declaração, a autora tomou o cuidado de entrevistar somente aquelas professoras que tem em sala alunos com DM comprovada, segundo a afirmação da secretária da escola e das docentes entrevistadas.

Na escola regular, todas as professoras possuem formação Superior completa em Pedagogia, sendo que D e E possuem pós nas áreas de Psicopedagogia e em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, respectivamente.

A maior atuação na área educacional é atingida pela docente D, que está há 21 (vinte e um) anos na área de Educação. Desses, 07 (sete) anos com aluno especial. As professoras E e F, atuam há 10 (dez) anos e 13 (treze) anos na área, dos quais 2 (dois) anos e 5 (cinco) anos junto ao aluno com DM, nesta ordem.

Dos entrevistados, somente a professora D está há maior tempo junto ao aluno com algum tipo de NEE e informou não ter feito nenhuma formação continuada na área. Alega conseguir realizar o trabalho através do improvisado, diante do que tem conhecimento e nos esclarecimentos com as professoras e colegas de trabalho. As demais professoras, E e F, afirmam terem feito formação na área de EE, contudo, a professora F não tem nenhuma formação continuada para atuar com alunos com DM.

Após traçar o perfil de cada professora entrevistada e suas respectiva carreira na área educacional, cabe pontuar no seguinte tópico o que foi possível saber das práticas pedagógicas. Pretende-se abordar acerca do que é vivenciado nas salas de aula e se ocorre ou

não a articulação dos conhecimentos ministrados pelos professores itinerantes e da classe comum.

4.2 – A PRÁTICA DA SALA DE AULA EM FOCO

À primeira vista, a classe regular e as salas na instituição de apoio, são totalmente iguais no que se refere ao conjunto físico-estrutural. Variam apenas na disposição do mobiliário.

Contudo, ao adentrar nos estabelecimentos de ensino e mediante a análise que foi realizada a partir dos dados obtidos do questionário aplicado, foi possível perceber o grau em que se encontram alguns dos profissionais, hora perdidos e outros descontextualizados, atuando por meio do imprevisto, junto ao aluno com DM, nas propostas de inclusão escolar. Esse aspecto da pesquisa permite traçar conclusões no que tange a inter-relação que deveria ocorrer entre as práticas pedagógicas exercidas nos contextos da Escola Especializada e do ER.

Em ambas as instituições não ocorrem o contato que deveria acontecer entre os professores envolvidos no processo educativo da pessoa com DM. Conforme as opiniões trazidas nos questionários realizados, em que divergem algumas respostas das educadoras entrevistadas, nos estabelecimentos de AEE, duas das docentes (A e B), informam que eles ocorrem a cada 15 (quinze) dias e apenas uma (C) diz não ocorrer esse tipo de aproximação. Já as docentes do ER informaram em 100% (cem por cento) que os encontros que ocorrem são entre as colegas da escola, nas ACs (Atividades Complementares), a cada 15 (quinze) dias, e que não acontece os encontros com o “pessoal do apoio especializado”. E afinal, o que faz o professor do centro de AEE?

Tais características apontadas refletem a falha existente na relação que deveria ser estabelecida entre os professores. Foi na escola regular que ficou evidenciada mais claramente o exposto. Através da pesquisa, professores do ER denunciam a não existência do convívio com os professores itinerantes. Esses últimos acabam por afirmar que vão mensalmente à escola regular.

Sendo assim, Paulon (2007, p. 20) enfatiza que:

Pensando as escolas especiais, como suporte ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular comum, a coordenação entre os serviços de educação, saúde e assistência social aparece como essencial, apontando, nesse sentido, a possibilidade das escolas especiais funcionarem como centros de apoio e formação para a escola regular, facilitando a inclusão dos alunos nas classes comuns ou mesmo a frequência concomitante nos dois lugares.

O que se pode afirmar apenas é que existe uma dubiedade entre as informações coletadas e que levam a autora acreditar em uma omissão de alguma das partes e a impossibilidade de estabelecer reais conexões entre as escolas. Sendo assim, os únicos prejudicados são os alunos com DM, devido incoerência nos discursos e nas ações pedagógicas.

Em meio a isso, não se pode deixar de revelar que apesar da desarticulação que por ora trilha os caminhos da inclusão, são os professores que têm buscado a melhoria no atendimento para pessoa com DM. Todavia, são os próprios educadores que acabam por assumir a ineficácia das práticas exercidas para a atuação frente ao aluno DM. Fato esse decorrente da falta de diretrizes sistêmicas e de formação específica dessa categoria que permitam arrolar o que é desenvolvido nos contextos do ER e dos centros de AEE.

Atribui-se aos professores de ambos os contextos, a procura da melhor maneira para desenvolver as suas aulas. Embora vivencie-se a tão difundida inclusão, fica perceptível que as condutas e práticas ainda se voltam para a o paradigma integracionista e por vezes, excludente.

4.3 – LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PARA O DOCENTE NO ENSINO REGULAR(ER) E NO APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

De acordo com Paulon (2007, p.7): “sabemos o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças”. Tal afirmação decorre de uma série de desarticulações entre o que se é concebido como educação inclusiva nos referidos âmbitos.

Na práxis das salas de aula, cada vez mais se torna quase impossível encontrar meios que discutam e viabilizem a inserção de práticas que atrelem os conhecimentos do professor itinerante e do professor regular. Apegados ao argumento de que falta “tempo para capacitação, por trabalhar diariamente e nos 3 (três) turnos não sobrando tempo, ao menos que seja em horário de serviço” (diz a professora E) e atado a ausência de contato entre os docentes, a ação conjunta reduz-se ao exercício da atividade pedagógica individualizada.

Assim, nota-se que a desarticulação tem origem na indefinição das funções dos docentes e sobre a responsabilidade para atender o DM. Atribui-se implicitamente o atendimento tão somente aos centros de AEE, em que professores regulares, presos a uma série de argumentos tais como: a falta de formação dos docentes frente a deficiência e logo o desconhecimento da mesma; as precárias condições estruturais que por vezes inviabilizam o acesso, a ausência de um conjunto de medidas sistêmicas que norteiem a práxis, dentre tantas outras; acolhem por constar na lei a obrigação do atendimento (LDBEN 9394/96)..

Para que se efetive, a educação inclusiva corrobora-se com Dutra¹⁴ (2007, p. 4 *apud* PAULON, 2007, p.4) quando afirma a necessidade de:” [...] uma reforma na gestão e no projeto pedagógico da escola, fundamentada na atenção à diversidade e no direito de todos à educação”.

A partir das entrevistas realizadas com as professoras, é mais do que pertinente que se esbocem, diante da realidade observada, os limites e possibilidades de atuação pedagógica no ER e no AEE.

O intuito não é definir uma receita pronta, mas indicar o que é possível desenvolver junto ao aluno com DM, até mesmo, porque é amplo o leque de contextos sócio-culturais e econômicos que existem no território baiano.

Durante esta pesquisa, foi possível notar nas respostas dos professores, a precariedade da escola e dos centros de AEE a pessoa com DM. Embora isso tenha ocorrido, nos três contextos estudados, foi possível identificar a possibilidade de atendimento a algumas das

¹⁴ Trecho extraído da apresentação contida no livro: “Documento subsidiário à política de inclusão”, escrito por Claudia Pereira Dutra (Secretária de Educação Especial).

necessidades do DM; e assim impulsionar o desenvolvimento do aluno com DM, através da ação conjunta.

No ER, a professora F descreve, segundo seu ponto de vista, atividades que podem ocorrer em simetria entre os contextos. Ela aponta “atividades que aguçam os sentidos, desenvolvem e estimulam suas percepções(do aluno) e o seu cognitivo”, reconhecendo que há ausência de uma ação integrada entre os professores itinerantes e regulares e além da falta de preparação própria para a atuação com o aluno com DM. Nesse sentido, as professoras A e B, acreditam que a falta de tempo criem impasses para a propagação de idéias e atividades significativas em conjunto.

Corroborando com as professoras A e B, as docentes do ER. Entretanto, elas vão além das falhas verificadas quanto às ações propriamente ditas.

No que diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de atividades em conjunto, a professora A expõe que a essência da prática está na sensibilização de toda a comunidade escolar e que assim, atingir-se-ia alguns objetivos pautados nos documentos legais sobre a Educação Inclusiva. A professora B trata da questão voltando-se ao fato da necessidade de um trabalho de conscientização sobre a DM. Dessa maneira, o conhecimento sobre a deficiência seria o ponto de partida para o planejamento e a avaliação coerente dos processos de ensino-aprendizagem difundidos pelas escolas.

No ER e no AEE, a queixa mais freqüente para a o atendimento ao aluno com DM está na carência de tempo para a formação necessária. Isso porque, muitos professores têm uma carga horária extensa, o que por vezes impossibilita a concessão de horários para a sua própria formação, empurrados por práticas que remetem ao imprevisto e a generalização.

Faz-se imprescindível que ocorra,

[...] um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais. Assim, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar (PAULON, 2007, p. 22).

Partindo disso, políticas educacionais para o deficiente deixaram de constar apenas nas leis e passaram a configurar os projetos da escola. Ocorrerá gradativamente, a promoção da difusão do conhecimento construído coletivamente nos espaços e momentos de encontros, em que os docentes do ER e do AEE trocarão experiências.

Convém aqui lembrar que professores pouco fazem sozinhos frente ao aluno com NEE. Também, o desenvolvimento do aluno com DM não depende apenas de professores itinerantes e docentes das classes regulares. Para Paulon (2007, p. 7),

[...] a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor. É verdade que propostas correntes nessa área referem-se ao auxílio de um professor especialista e à necessidade de uma equipe de apoio pedagógico. Porém, a solicitação destes recursos costuma ser proposta apenas naqueles casos em que o professor já esgotou todos os seus procedimentos e não obteve sucesso.[...]

Não se pode deixar chegar à beira do fracasso, culpar-se ou omitir-se por aquilo que não conseguiu alcançar: o desenvolvimento do aluno com DM na escola regular. Professores precisam conscientizar-se da sua responsabilidade social em educar as pessoas normais e com deficiência com coerência, evitando a promoção automática ou repetição freqüente. Tais condutas refletem o atual modelo de educação propagado pela sociedade capitalista.

Os alunos com DM precisam do apoio de todos que estão comprometidos com a sua formação, seja a família, profissionais de áreas de saúde, educadores, bem como da comunidade escolar. Para que se consiga arrolar as ações de cada grupo desses, nada mais pertinente que se rompam as barreiras do preconceito inicialmente, e confirmem a importância desses cidadãos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual o papel do professor de apoio especializado frente à inclusão de pessoas com DM? Como ocorre a articulação das práticas pedagógicas utilizadas por ele e o educador do ER? Foi a partir desses questionamentos que se desenvolveu esta monografia, com o objetivo de encontrar resposta(s) para essas perguntas. Todos os capítulos desdobraram-se no intuito de compreender a relação existente entre os profissionais figurantes na atuação junto ao aluno-protagonista e a historicidade dessa conquista.

Com base nisso, percebeu-se a necessidade de explicar aspectos relevantes dentro da temática central, na medida em que se analisaram livros, teses e artigos que se relacionassem diretamente com o assunto. Apesar da escassez de material encontrado, foi possível elaborar em linhas gerais, a relevância e o nível de articulação entre o professor do Ensino Regular e do Apoio Educacional Especializado.

Com o avançar do estudo realizado e através dos questionários aplicados, clarificou-se a idéia que se tinha do AEE, ao passo que educadoras entrevistadas enfatizaram a todo instante a falta de ações concretas que subsidiem as práticas desenvolvidas nos contextos educativos.

Atualmente, as instituições de apoio têm vivido um processo transitório para a nova configuração de centros educacionais. Momento esse, decorrente da má elaboração de leis que não se adequam as realidades e necessidades locais. A autora desta monografia pôde perceber nas exposições orais das professoras, que as leis e políticas para o atendimento educacional especializado no Brasil, acabam por generalizar o atendimento educativo, sem respeitar a diversidade e garantir o exercício da cidadania. Ou seja, enquanto vivemos num paradigma de inclusão, até a regulamentação encaminha-se por taxar e dar a todos o mesmo tratamento, sem observância do contexto e das peculiaridades do sujeito.

Nesse sentido, para enriquecer o trabalho e também mostrar as incoerências entre o discurso e a prática, foi o que motivou a realização da pesquisa de campo nas instituições de apoio especializado Instituto Pestalozzi da Bahia e Associação Pestalozzi da Bahia; e no estabelecimento de ER Escola Municipal Tiradentes. Em todas as escolas do presente estudo, pouco diferem o que diz e assinalam os professores e que corroboram com os ideais de inclusão e ação pedagógica, enfocadas nas obras de Rodrigues (2003) e Gomes “e outros” (2007).

Em suma, todos ratificam a necessidade de formação docente quanto à deficiência e as formas de atuação pedagógica e destacam a escassez de recursos e de adaptações na estrutura física, arquitetônica e comportamental para o recebimento da pessoa com DM.

A relevância do trabalho pode ser percebida na atual conjuntura em que a Educação vive. Propaga-se tanto a inclusão educativa, contudo não são fornecidos materiais e escolarização específica ao professor da sala de aula do Ensino Regular. Esta verdade configura-se nas posturas adotadas pelos educadores: ou eles lidam com a pessoa com DM, buscando estratégias para o ensino e aprendizagem, ou fingem desconhecer a existência de um aluno com DM.

O desenvolvimento do presente trabalho careceu-se de acervo bibliográfico e produtos midiáticos que focalizem na questão trazida. Contudo, acredita-se que o conhecimento produzido poderá orientar e endossar mais pesquisas sobre essa articulação, o diagnóstico e mapeamento das atividades desenvolvidas.

Por todo o exposto, torna-se imprescindível revisitar e reeditar o que já se tem concebido como AEE e o exercício profissional do professor itinerante. Não adianta enxergar as causas e não buscar as conseqüências e a superação das questões que perpassam o foco da DM, atribuindo o devido valor a atuação conjunta entre o professor do ER e do AEE.

Tanto professores do ER, assim como os do AEE mostram-se inquietos diante da situação atual e dizem-se preocupados com a inclusão educativa que está acontecendo. Explicam o seu comportamento pela situação primordial no contexto do DM: a falta de preparação específica dos professores em todos os âmbitos educacionais. O exercício da docência junto ao aluno com DM está comprometida também, pela quase inexistência de diálogo entre os professores itinerantes e do ER, em que esses últimos se vêm desprovidos de todos os recursos indispensáveis a aprendizagem.

A verdadeira inclusão educacional só ocorrerá de fato, ao partir da sensibilização da população e a construção de políticas que agreguem simultaneamente, os ideais do paradigma de integracionista e inclusivo. E nessa perspectiva, questionar os hábitos antigos e até então enraizados pela sociedade, na tentativa de exceder os limites impostos pela lenta mudança no

cenário educacional, tornou-se aspecto de suma relevância na reflexão conjunta dentro da comunidade escolar.

Há um longo caminho a percorrer, embora estejamos a engatinhar nos caminhos que levam as práticas inclusivas e que visam integrar e incluir, no mesmo plano, a população com DM.

REFERÊNCIAS:

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto[Portugal]: Porto Editora, 2003. v.14, cap. 7, p. 103-116. (Coleção Educação Especial).

AINSCOW, Mel. A escola inclusiva enquanto espaço e tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto[Portugal]: Porto Editora, 2003. v.14, cap. 8, p. 118-154. (Coleção Educação Especial).

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a Deficiência Mental. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 68 p.

BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. cap 20, p. 307-321.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: [s.n.], 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 21 out. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996a. cap. 5. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>>. Acesso em: 28 set. 2008.

_____. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. >. Acesso em: 29 set. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1995a. Série Diretrizes. v. 3. 46 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica**. 2. ed. Brasil: MEC/SEESP (CNE/CEB), 2001. 79 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 1995b. Série Diretrizes. v. 11. 32p.

_____. **Plano Nacional de Educação: Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1996b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Educação Especial - um direito assegurado**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b. v. 1. 66 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: área de deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1995c. Série Diretrizes. v. 7. 39 p.

BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Educação Especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Parte II, p. 37-54.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 176 p.

CASTANEDO, Celedonio. Deficiência Mental: modelos psicológicos de avaliação e intervenção. In: GONZÁLEZ, Eugenio (Coord.). **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 3, p. 64-84. Título original: Necesidades educativas específicas: intervención psicoeducativa.

CAVALCANTI, Neulia do Carmo Pereira da Silva. **O papel do professor itinerante face a inserção da pessoa com deficiência no Ensino Regular: significando e ressignificando a itinerância**. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Orientador: Prof^o. Dr. Francisco José de Lima.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 22-49.

CENESP, **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial**: área da deficiência mental. Rio de Janeiro: FAE, 1984. 47 p.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto [Portugal]: Porto Editora, 2003. v.14, cap. 8, p. 117-149. (Coleção Educação Especial).

DETRAUX, Jean-Jacques. Escolhas éticas na Educação Especializada. In: LEPOT-FROMENT, Christiane(Org.). **Educação especializada**: pesquisa e indicações para a ação. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: EDUSC, 1999. 238 p. (Coleção Educar).

DUARTE, Ana Cristina Santos; PÊPE, Alda Muniz. Educação inclusiva: o que é? por quê? para quê? como?. In: TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini (Org.). **Temas emergentes em educação científica**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2003. v. 1, p. 109-206.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado**: Aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60 p.

GINÉ, Climent; RUIZ, Robert. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. cap. 19, p. 295-306.

GOMES, Adriana L. Limaverde [et.al.]. **Atendimento educacional especializado**: Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 82 p.

GONZÁLEZ, Eugenio (Coord.). A Educação Especial: conceito e dados históricos. In: _____ **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 17-46. Título original: Necesidades educativas específicas: intervención psicoeducativa.

GONZÁLEZ, Eugenio (Coord.);GONZÁLEZ, Maria del Pilar. Síndrome de Down: aspectos evolutivos e psicoeducacionais. In: GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 4, p. 86-99. Título original: Necesidades educativas específicas: intervención psicoeducativa

GORTÁZAR, Ana. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. cap. 21, p. 322-335.

GURGEL, Thais. Inclusão: só com aprendizagem. **Nova Escola: a revista de quem educa**. [S. l.], v. 22, n. 206, p. 39-45, out. 2007.

LEPOT-FROMENT, Christiane(Org.). **Educação especializada: pesquisa e indicações para a ação**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: EDUSC, 1999. 238 p. (Coleção Educar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. 235 p.

MARCONDES, Adriana. Educação Inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto et. al..(Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. cap. 10 e 11, p. 127-152.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio as necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. cap. 1, p. 7-23.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MEC. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2008.

_____. **Educação escolar: comum ou especial?**. São Paulo: Pioneira, 1987. 124 p. (Coleção Novos Ubrais).

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado: à educação escolar do deficiente mental**. Campo Grande: Capes, 2004. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200417451001012001P0>>. Acesso em 23 set. 2008.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. 2. ed. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. 48 p.

PACHECO, José et al. Caminhos para a inclusão. In: _____. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 8, p. 65-69.

PÁEZ, Stella Caniza de. A diversidade como valor: uma estratégia para a integração escolar. **Projeto - Revista de Educação: Inclusão**, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 14-20, out. 2003.

MATOS, Moacyr; MILITÃO, Mismana; BADARÓ, Daniela. **Diferenças que somam**. Salvador: Informativo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2006. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/institucional/educar55.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2008.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006. 112 p.

RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Maria Teresa Baptista. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: EPU, 1990. 60 p.

RODRIGUES, David (Org.). Educação inclusiva: as boas e más notícias. In: _____. **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto [Portugal]: Porto Editora, 2003. v. 14, cap. 6, p. 89-101. (Coleção Educação Especial).

_____. Dez idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: _____. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. 16p.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Mitos e verdades e verdades que todo professor precisa saber. **Construir Notícias**, Recife, ano 3, n. 16, p. 20-23, mai./jun. 2004.

SARNO, Cecília Ribeiro. **Captação de pessoas com deficiência intelectual**: um estudo comparado. Bahia: Cadernos do Sep Adm, 2006. Disponível em: <<http://www.cadernosnpga.ufba.br/include/getdoc.php?id=139&article=113&mode=pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?: Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

_____. Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

APÊNDICE - Questionário da atuação dos educadores do Ensino Regular do Apoio Educacional Especializado

Salvador, ____ de _____ de 2008.

Prezado (a) Educador (a),

Na condição de aluno do Curso de Graduação em Pedagogia da UFBA, estou desenvolvendo um estudo sobre: “Caminhos pedagógicos da inclusão: a relação entre a escola regular e o apoio especializado na perspectiva educacional do aluno com a Deficiência Mental.”

Neste intuito, solicito a sua participação no que se refere a responder este questionário. Conforme os princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, decreto 93.933, outorgado pelo Conselho Nacional de Saúde em 14 de Janeiro de 1987, resolução nº. 196/96, estará assegurado que serão preservadas, em caráter de sigilo total, todas as informações que possam gerar qualquer tipo de identificação dos indivíduos entrevistados para este estudo.

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

() ESCOLA REGULAR () ESCOLA ESPECIALIZADA

1.1 - Nome da escola _____

1.2 – Endereço _____

1.3 - Natureza Jurídica _____

1.4 - Níveis de ensino:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II

() Ensino Médio () Educação de Jovens e Adultos () Outros: _____

1.5 – Quais as Necessidades Educativas Especiais que a Escola atende?

1.6 - Número de alunos com Necessidade Educacional Especial Intelectual (Deficiência Mental): _____

1.7 – Número total de alunos da escola: _____

2 - PERFIL DO PROFESSOR:

() CLASSE REGULAR () APOIO ESPECIALIZADO

2.1 – Idade: _____ 2.2 - Sexo: _____

2.3 - Formação acadêmica: _____

2.4 – Formação Profissional:

2.4.1 -Tempo de Serviço na área educacional _____

2.4.2 - Tempo de serviço com aluno especial _____

2.5 – Formação Continuada:

2.5.1 - Participou de seminários/Congressos/ Jornadas na área de Educação Especial?

 Sim Não

2.5.2 - Recebeu alguma formação para trabalhar com o aluno com Deficiência Mental?

 Sim Não

Em caso afirmativo, descreva algumas.

2.6 – Nível de ensino em que atua:

 Infantil Fundamental I Fundamental II Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos Outros: _____
3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR: CLASSE REGULAR APOIO ESPECIALIZADO3.1 – Você tem conhecimento de alguma adaptação curricular feita na instituição, para suprir as necessidades específicas do aluno com Deficiência Mental? Sim NãoQuais? _____

3.2 – Na sala de aula do Ensino Regular e nas dependências da escola regular, existe(m) alteração(ões) (no caso do professor especializado, se ele tem o conhecimento), em razão da presença do aluno com Deficiência Mental? Sim NãoEm caso afirmativo, quais foram às alterações? _____

3.3 - Seu planejamento contempla o aluno com deficiência mental, em meio aos outros, ou vice-versa? Sim NãoEm caso afirmativo, descreva de que forma? _____

3.4 – Você acha que o aluno com deficiência mental cumpre com as atividades ao mesmo tempo em que os demais alunos? Sim NãoEm caso negativo, quais as atividades você crê que o aluno com deficiência mental não acompanha?

3.5 - Você possui algum tipo de contato com o professor da classe regular? (exclusiva para professor de apoio especializado) ()Sim ()Não

Em caso afirmativo, descreva de que forma? _____

3.6 - O que você pode observar na prática regular de ensino para o deficiente mental que interfere direta ou indiretamente no seu trabalho na sala de apoio? (exclusiva para o professor de apoio especializado)

3.7 - Você se reúne juntamente com a equipe de professores envolvidos no processo educativo da pessoa com deficiência mental, de quanto em quanto tempo?

3.8 - Como se dá a relação entre você e o(s) professor(es) de apoio que atua(m) junto ao aluno com deficiência mental ou vice-versa?

3.9 - Que atividades são possíveis de desenvolver conjuntamente, o professor do ensino regular e o professor de apoio especializado, junto ao aluno com deficiência mental?

4.0 - O que vê como impasse para o desenvolvimento do trabalho conjunto entre o professor de Ensino Regular e professor de apoio para com o aluno com deficiência mental?

ANEXO A

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA de 1988

CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I - DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

(...)

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

ANEXO B

LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/1996)

CAPITULO V – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

