

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
TÂNIA MARA DOS SANTOS BASSI**

**O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E A ESCOLARIZAÇÃO
DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICAS E PROCESSOS
EM CURSO**

**CAMPO GRANDE/MS
2019**

TÂNIA MARA DOS SANTOS BASSI

**O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E A ESCOLARIZAÇÃO
DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICAS E PROCESSOS
EM CURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação - área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande –MS, como exigência parcial do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Vilma Miranda de Brito
Coorientadora: Professora Doutora Celi Corrêa Neres

**CAMPO GRANDE/MS
2019**

B 321p Bassi, Tânia Mara dos Santos

O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso/ Tânia Mara dos Santos Bassi - Campo Grande /MS: UEMS, 2019.

181f; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vilma Miranda de Brito.

1. Inclusão 2. Plano Educacional Individualizado (PEI) 3. Prática docente I.
Título

CDD 23. ed. – 371.92

**O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E A ESCOLARIZAÇÃO
DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICAS E PROCESSOS
EM CURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em: 07/ 02/2019

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Profª. Dra. Celi Corrêa Neres
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Coorientadora

Profª. Dra. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Titular externa

Profª. Dra. Erika Porceli Alaniz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Titular interna

A Deus criador que me oportunizou esse mestrado e me dá forças para seguir adiante a cada dia. Ao Igoor, mote de meus estudos sobre temáticas relativas à Educação Especial e a todas as pessoas com deficiência. Que este estudo possa auxiliá-los no seu processo de escolarização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois Ele tem me dado forças e amparado nessa longa jornada.

Agradeço à minha família, meu esposo Carlos e meus filhos Igoor e Iran, a compreensão e o apoio constante.

Agradeço à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em oportunizar o Mestrado Profissional em Educação.

Agradeço a todos os meus professores da UEMS, com quem muito aprendi.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra Vilma Miranda de Brito, que me escolheu, confiou em mim e orientou-me.

Agradeço à minha coorientadora, Prof.^a Dra. Celi Corrêa Neres, as importantes contribuições realizadas.

À Professora Mestre Eliza Emília Cesco que na sua pessoa desejo abraçar e agradecer a todos os docentes, administrativos e discentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Agradeço à Banca Examinadora que se constitui das Professoras Doutoras Vilma Miranda de Brito (UEMS), Celi Corrêa Neres (UEMS), Erika Porceli Alaniz (UEMS) e Carina Elisabeth Maciel (UFMS) a leitura cuidadosa, as considerações realizadas, as quais muito contribuíram para enriquecer esta pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande / MS que me permitiu frequentar as aulas do Mestrado.

Agradeço às escolas municipais da REME, que me permitiram o desenvolvimento da coleta de dados, na pesquisa empírica.

Agradeço à SEMED/DEE/NUMAPS a contribuição e o fornecimento de informações importantes para esta pesquisa.

Agradeço a Raquel, Conceição e Roque, amigos inesquecíveis, o incentivo e o apoio nesta minha trajetória.

Agradeço a meus colegas de Mestrado, os momentos comuns de convivência acadêmica.

Agradeço afetuosamente a todos!

*Há os que se queixam dos ventos,
Os que esperam que ele mude;
E os que procuram ajustar as velas.*

(Willian George Warde)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD - Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAMR - Associação Americana de Retardo Mental
AE - Atendimento educacional Especializado
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE- Auxiliar Pedagógica especializada
APM- Associação de Pais e Mestres
BDTD - Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDESP- Centro de Apoio `a Educação Especial
CEE - Coordenadoria de Educação Especial
CEINFS – Centro de Educação Infantil
CI - Circular interna
CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças, Código Internacional de Doenças
DEE - Divisão de Educação Especial
DI- Deficiência Intelectual
DI - Deficiente intelectual
DSM5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA- *Estatuto* da Criança e do Adolescente
EUA- Estados Unidos da América
FUCMAT - Universidade Católica Dom Bosco
HAB/HEC- habitantes/hectare
IASSID - International Association of Scientific Studies of intellectual Disabilities
IBC- Instituto Benjamin Constant
IIMC - Imperial Instituto dos Meninos Cegos
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM- Instituto dos Surdos-Mudos
LBI- Lei Brasileira de Inclusão
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MZ – Macrozonas
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
NUMAPS - Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico
PC - Paralisia cerebral
PCN - Parâmetro Curricular Nacional
PDDUA -Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental
PDEI - Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual

PDPI- Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado
PEE - Plano Estadual de Educação
PEI - Plano Educacional Individualizado
PL - Planejamento, hora atividade
PLANURB - Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano
PMCG - Prefeitura Municipal de Campo Grande
PME - Plano Municipal de Educação
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE- Plano Nacional de Educação
PNEE - Portadores de necessidades educacionais especiais
PPP- Projeto Político Pedagógico
QI -Quociente de inteligência
REME - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS
RN- Rio Grande do Norte
SCIELO- Scientific electronic Library
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SRM- Sala de recursos multifuncional
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno de Espectro Autista
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIDERP/ANHANGUERA - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das Teses, Dissertações que abordam o PEI	18
Quadro 2 - Levantamento de artigos que abordam o PEI	19
Quadro 3 - Levantamento de livros que abordam o PEI	19
Quadro 4 - Código de Identificação dos Entrevistados	120
Quadro 5 - Caracterização dos Profissionais Envolvidos na Pesquisa	121
Quadro 6 - Apoio a alunos público alvo da Educação Especial, em sala comum	123
Quadro 7- Professor regente e alunos público alvo Educação Especial, em sala comum	123
Quadro 8 Formação continuada/ em serviço- SEMED/CEFOP- (40 horas)	173
Quadro 9 - Formação continuada/ em serviço- DEE/NUMAPS- Unidades escolares sede do NUMAPS de I a VI	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados de atendimento a alunos com deficiências– Rede Municipal de Campo Grande-MS – 2018.	107
Tabela 2– Histórico de Alunos- Profissionais no AEE – Rede Municipal de Campo Grande-MS – 2018.	108
Tabela 3 Polos do NUMAPS e região de abrangência	112
Tabela 4 – Dados de Atendimento a Alunos com Deficiências– Rede Municipal de Campo Grande-MS – 2018	168

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático e aborda a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), como plano de organização curricular que pode subsidiar o trabalho do professor com alunos com Deficiência Intelectual (D.I.) que estão incluídos na escola comum. O presente estudo tem como objetivo principal analisar a execução do PEI, como instrumento no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, na primeira etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, a proposta se estrutura a partir da construção de um referencial teórico sobre as concepções vigentes concernentes a educação na perspectiva inclusiva e nesse contexto, especificamente, as vertentes que abordam a questão do PEI dos alunos com Deficiência Intelectual que estão inseridos no cenário da educação comum. Em seguida, apresenta a abordagem metodológica assumida no desenvolvimento da pesquisa, definindo como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico e a análise documental, além de pesquisa empírica na aplicação de entrevista semiestruturada aos professores do ensino comum, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a Técnico da Divisão de Educação Especial – DEE, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS – SEMED. A partir dos resultados coletados na pesquisa, apresenta-se uma análise dos aspectos relevantes acerca da operacionalização do PEI junto ao aluno D.I., bem como aspectos importantes destacados pelos entrevistados acerca da escolarização desse alunado no ensino comum. Constatou-se que há elaboração do PEI junto a outras especificidades, no caso de alunos DI com comorbidades com Transtorno do espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral (PC) os quais têm o apoio escolar do Auxiliar Pedagógico Especializado (APE). Ao aluno DI, a operacionalização desse plano individualizado é pouco evidente, talvez incipiente. No entanto, tendo em vista as necessidades educacionais do DI, desenvolve-se no âmbito da sala comum adequações pedagógicas, principalmente pelo APE, quando existe. As entrevistas demonstraram que especificamente quanto ao professor Regente, percebeu-se a fragilidade de conhecimentos deste acerca da Educação Especial, das especificidades, principalmente as que lhe dê melhor fundamentação científica na promoção da escolarização do aluno DI. Em suma, os resultados da pesquisa direcionaram para uma proposta de intervenção voltada para a formação continuada/em serviço, a ser promovida pela equipe da DEE/SEMED aos profissionais da educação, especificamente ao professor Regente qualificando-o para o trabalho pedagógico diante da demanda inclusiva. A referida formação visa promover conhecimentos acerca das especificidades, mais propriamente da Deficiência Intelectual, cujo quantitativo de alunos se sobressai na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME). Ainda, essa formação deverá contribuir de maneira significativa para a elaboração e operacionalização do PEI junto a esse alunado.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Plano Educacional Individualizado (PEI). Prática docente.

ABSTRACT

The present study is part of the research work organization and addresses the use of the Individualized Educational Plan (IEP) as a curricular organization plan that can subsidize the work of the teacher with students with intellectual disabilities that are included in the common school. The present study has as main objective to analyze the execution of the IEP, as an instrument in the process of schooling of students with intellectual disability (I.D.), in the first stage of Elementary School. To that end, the proposal is structured based on the construction of a theoretical framework on current conceptions concerning education in an inclusive perspective, and in this context, specifically, the aspects that address the IEP issue of students with intellectual disabilities that are inserted in the scenario of common education. Then, it presents the methodological approach assumed in the development of the research, defining as a methodological procedure the bibliographic survey and the documentary analysis, in addition to the application of a semi-structured interview to the teachers of the common teaching, of the initial years of Elementary Education, as well as the Technical of the Division of Special Education - DSE, of the Municipal Department of Education of Campo Grande-MS - SEMED. From the results collected in the research, we present an analysis of the relevant aspects about the operationalization of the IEP with the student I.D, as well as important aspects highlighted by the interviewees about the schooling of this student in the common education. It was verified that there is elaboration of the IEP along with other specificities, in the case of I.D. students with comorbidities with Autism spectrum disorder (ASD), Cerebral palsy (PC) who have school support from the specialized pedagogical support (SPE). To the ID student, the operationalization of this individualized plan is not very evident, perhaps incipient. However, in view of the educational needs of the ID, pedagogical adjustments are developed within the common room, mainly by the SPE, when it exists. The interviews showed that specifically regarding teacher, it was perceived the fragility of his knowledge about Special Education, of the specificities, especially those that give him better scientific foundation in the promotion of the schooling of the I D student. In summary, the results of the research led to a proposal for intervention aimed at continuing / in-service training, to be promoted by the DSE/SEMED team to education professionals, specifically the teacher qualifying him for pedagogical work in the face of demand inclusive. The aim of this training is to promote knowledge about the specifics, rather than the Intellectual Disability, whose number of students excels in REME. Also, this training should contribute significantly to the preparation and operation of the IEP with this student.

KEY WORDS: Inclusion. Individualized Educational Plan (IEP). Teaching Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	34
1.1 Do Isolamento à Perspectiva de Inclusão Escolar: marcos históricos de um processo em construção	34
1.2 Vertentes Pedagógicas na Educação Especial	44
1.2.1 Vertente Médico-Pedagógica	44
1.2.2 Vertentes Psicopedagógicas	47
1.2.3 Vertente da Economia em Educação	47
1.2.4 Normalização, Integração e Mainstreaming	48
1.2.5 Inclusão	49
1.2.6 Educação Como Mediação	51
1.3 Organização do Trabalho Pedagógico e Deficiência Intelectual	52
CAPÍTULO 2 – A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	57
2.1 Deficiência Intelectual: o conceito	57
2.2 Deficiência Intelectual: concepções e terminologia	62
2.3 Classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM5)	65
2.4 Aspecto do Desenvolvimento Escolar do DI	68
2.5 Avaliação das Capacidades Básicas do Aluno DI	73
2.6 Princípios Básicos de Intervenção Junto ao Aluno com Deficiência	75
2.7 Adaptações Curriculares e Os Parâmetros Curriculares Nacionais	77
2.8 Sistema de Apoio e Educação Escolar do DI	84
CAPÍTULO 3 – PLANO EDUCACIONAL INDIVIUDUALIZADO – PEI – HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	87
3.1 A História do PEI	87
3.2 A Legislação nacional e o PEI	93
3.3 Organização do Plano de Ensino-Aprendizagem	98
3.4 PEI – Instrumento de Planejamento para a Educação Especial	99
3.5 A legislação Municipal de Campo Grande	104
3.6 O Papel do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS)	109
CAPÍTULO 4 – A REALIDADE DO PEI NO UNIVERSO PESQUISADO	114
4.1 O Lócus da Pesquisa	114
4.1.1 A Escola A	117
4.1.2 A Escola B	118
4.2 Análise das Entrevistas	120
4.2.1 Eixo 1 – Formação Pedagógica e Atuação Profissional	121
4.2.2 Conhecimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	124

4.2.3 Aspectos Pedagógicos Junto ao Aluno Público Alvo da Educação Especial	130
4.2.4 Eixo 4 – Apoio Institucional e Interfaces	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	166
APÊNDICE 1 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	167
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR	177
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO TÉCNICO	179

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada como um período de reformas no Brasil, quer seja no âmbito do Estado ou na área da Educação. No caso da educação, tais reformas atingiram todos os setores e, conseqüentemente, a Educação Especial¹, disseminando o discurso em favor da inclusão, orientada para o ensino comum. (KASSAR, OLIVEIRA E SILVA, 2007).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) proclamou a igualdade ao acesso à educação à todas as pessoas. Essa igualdade foi assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.9.394/96, que definiu a Educação Especial em um capítulo específico, como modalidade de ensino e assegurou aos alunos com deficiência uma educação pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Impulsionou o aumento de matrículas nas escolas públicas com o ingresso maciço de crianças e adolescentes das camadas populares e, também, a municipalização do Ensino Fundamental. Trata-se de um processo que, em sua essência deve ser desenvolvido no espaço da escola comum, por meio de dinâmicas com características e abordagens metodológicas próprias e profissionais qualificados e capacitados para essa atividade pedagógica.

Posteriormente, em meados de 2000, criou-se nacionalmente uma série de legislações para que se materializasse a educação inclusiva². Por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº2/ 2001, na qual se estabeleceu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), tendo a inclusão como meta da educação, compreendendo-a como garantia na igualdade de oportunidade e valorização da diversidade do processo educativo, instituindo, assim, o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil. Também o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 elucida a inserção da modalidade da Educação Especial na educação básica, em que a inclusão se dá pelo respeito às diferenças e atendimento às necessidades desse público alvo.

Ademais a esses documentos, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi instituída objetivando assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a promover a esses alunos o acesso com

¹ De acordo com a Lei n.º 9394/96 Educação Especial é uma modalidade de Ensino transversal, preferencialmente no ensino regular “[...] para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

² A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

participação e aprendizagem no ensino comum. Entretanto, pesquisadores como Neres (2010) Glat e Plestch (2013) têm apontado a dificuldade que a escola tem tido para implementar a educação inclusiva por conta de que ainda hoje se praticar a educação homogênea. Corroborar Lancillotti (2010) um ensino homogêneo que [...] caracteriza o ensino coletivo ou simultâneo, no qual as peculiaridades dos alunos não são consideradas. (LANCILLOTTI, 2010, p.11). Entretanto, presume-se que a educação na perspectiva inclusiva ao apregoar o reconhecimento às diferenças, implica oferecer condições favoráveis ao processo educacional desse alunado, fundamentado em princípios pedagógicos que assegurem o respeito às diferenças.

Kassar (2007a) corrobora com essa questão ao afirmar que “[...] dar igualdade de oportunidades, nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento”. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios. (KASSAR e GÓES, 2007a, p.60-61). Consonante com autora, sob os preceitos da inclusão, alunos com diferentes deficiências têm sido matriculados no ensino comum sem, contudo, o cuidado requerido na adequação de procedimentos pedagógicos, de material e outros requisitos básicos na escolarização desse alunado.

Desse modo, ao abordar sobre a escolarização de alunos com deficiência, chama-se a atenção para aqueles com Deficiência Intelectual, que representam expressivo número de matrícula no ensino público. E conforme Glat, Viana e Redig (2011), são alunos cujas demandas na aprendizagem implicam que se leve em conta sua forma de desenvolvimento específico e simultaneamente o planejamento e o currículo escolar no contexto coletivo.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) com vistas nas necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, cumpre atender a chamada da educação na perspectiva inclusiva. Tem-se o PEI como uma alternativa na rubrica maior chamada Educação Especial que visa, sem se afastar da dinâmica regular da escola, oferecer adequadas condições de aprendizado e independência para o aluno com deficiência, no âmbito do ensino comum. Segundo Glat e Plestch (2012) o PEI “ [...] é uma estratégia proveitosa para a organização de uma proposta curricular que assista os alunos com necessidades educacionais” [...] é um instrumento de mediação da aprendizagem de alunos com necessidades especiais em situação de inclusão.” (GLAT e PLESTCH, 2013, p.36).

O PEI, em tese, compõe-se de estratégias de ensino voltadas à aprendizagem de alunos com deficiência cujo foco de atenção está centrado no professor, que o desenvolve, consideradas as especificidades e necessidades apresentadas. Apesar dos avanços trazidos

pela LDBN, não houve, no Brasil, uma preparação prévia, ou mesmo processos formativos que qualificasse efetivamente o profissional para a assunção dessas responsabilidades.

Surge, então, como estratégia focal que busca responder às demandas criadas pela legislação. Nessa perspectiva requer qualificar o docente do ensino comum para o trabalho focal com esses alunos, bem como a construção de atividades e abordagens pedagógicas que capacitem o aluno para a independência, para a instrução e para a laborabilidade.

Na dinâmica da atividade aqui proposta, a cotização da produção científica, ou seja, “o levantamento da pesquisa da área” acerca da educação na perspectiva inclusiva – PEI – é importante, já que baliza a pesquisa proposta no Projeto de Mestrado, e que permite ter foco no que se quer, ou seja, como o docente utiliza as ferramentas teóricas do PEI para a execução de suas aulas com alunos com deficiência, focada em alunos com Deficiência Intelectual, os quais no bojo do alunado da Educação Especial representam o maior quantitativo com 776 alunos, ou seja, 36% do total de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.(SEMED/DEE/2018).

Dessa maneira – e com o intuito de conhecer a produção científica da área – selecionou-se para o levantamento da produção a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), que agrupa quantidade considerável de dissertações e teses nacionais num recorte temporal de 2006 a 2017, que agrupa quantidade considerável de publicações nacionais. Outro sítio selecionado foi o *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, por conter publicações de periódicos variados. Ainda, foram realizadas consultas à revista da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Contudo, no cômputo geral, avalia-se que há pouca produção científica relevante para o objeto em estudos, tendo sido encontrados apenas uma tese, quatro dissertações e dois artigos científicos.

Esse recorte temporal foi necessário, uma vez que a partir do Parecer CNE/CEB 17/2001 e Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 houve uma reflexão mais aprofundada sobre a Educação Especial e o atendimento de alunos com deficiência no ensino comum, ou seja, as produções e pesquisas científicas tiveram um foco mais específico dentro do conceito e da ideologia de inclusão que esses documentos estabeleceram para todo o sistema educacional nacional, dando suporte para que pesquisas, dissertações e teses tivessem um suporte factual e teórico mais específico.

A pesquisa referente às discussões teóricas sobre o PEI ainda envolveu busca com base na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, Banco de Dados da UNICAMP, USP, UFSCAR, UNESP e UFRRJ, além de capítulos de livros e revistas especializadas na área da Educação em que se apresenta o assunto PEI e intervenções pedagógicas em alunos com

Deficiência Intelectual. O levantamento realizado nos portais das universidades supracitadas deu-se pelo fato de que as mesmas apresentam importantes pesquisas sobre a Educação Especial.

Foram encontrados estudos científicos que serviram de referência para a pesquisa proposta e foram selecionados devido à proximidade com o tema. Ressalta-se que para selecionar as produções pesquisadas nos sítios eletrônicos estabeleceu-se como critérios a leitura de: título, resumo, introdução e considerações finais, bem como a observação de dados relevantes a fim de identificar elementos que pudessem contribuir com o presente estudo. Em suma, é importante ressaltar que o levantamento de produções científicas contribui para melhor direcionar os objetivos propostos e, em paralelo, possibilita investigar o que há de recorrente sobre o tema.

Para realizar a busca, estabeleceram-se como descritores as palavras-chave que apresentavam proximidade com o tema, quais sejam: Plano educacional individualizado; Plano educacional individualizado – Deficiência Intelectual; plano de ensino individualizado; plano de ensino individualizado – Deficiência Intelectual; planejamento educacional individualizado; planejamento educacional individualizado – Deficiência Intelectual; PEI. Desse modo, apresenta-se no quadro 1 os resultados da busca realizada e, a seguir, as contribuições dos respectivos autores.

Quadro 1 - Levantamento das Teses, Dissertações que abordam o PEI:

DISSERTAÇÕES			
Título	Autoria	Ano	Tipo
Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para alunos com autismo	COSTA, Daniel da S.	2016	Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria /RS.
Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para Pessoas com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias – RJ – 2011/2012	AVILA, Leila L. de.	2015	Dissertação (Mestrado) UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO-UFRRJ
Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista	PEREIRA, Débora Mara	2014	Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: proposta oficial dos Estados	VALADÃO, Gabriela Tannús	2010	Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR

Unidos, França, Itália e Espanha			
TESES			
Título	Autoria	Ano	Tipo
Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores	VALADÃO, Gabriela Tannús	2013	Tese – (Doutorado) Universidade federal de São Carlos – UFSCAR.

Quadro 2 - Levantamento de artigos que abordam o PEI:

ARTIGOS CIENTÍFICOS			
Título	Autoria	Ano	Tipo
A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: uma análise de aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado.	GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise	2012	Artigo – Revista Linhas Críticas-Universidade de Brasília/ Brasil
Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente	GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes.	2012	Artigo - Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR

Quadro 3 - Levantamento de livros que abordam o PEI:

LIVROS			
Título	Autoria	Ano	Tipo
Plano de Desenvolvimento Individual para Atendimento Educacional Especializado	POKER, Rosimar B. MARTINS, Sandra Eli S. de O. OLIVEIRA, Anna A S. de. MILANEZ, Simone G. da C. GIROTO, Claudia R. M.	2013	Livro
Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas.	GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise (Orgs.)	2013	Livro Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades Especiais (EDUERJ)

Fonte: Pesquisa realizada pela autora/2018.

Segundo Valadão (2010) a Declaração de Salamanca, em 1994, recomendou a escolarização de pessoas em situação de deficiência nas classes comuns do ensino comum,

conduzindo a necessidade de aprimorar o planejamento das atividades pedagógicas com a intenção de responder às necessidades educacionais peculiares de determinados alunos em classes heterogêneas. Em países da Europa e América do Norte, tem-se como oficializada a prática do Plano Educacional Individualizado como ferramenta que contribui para a melhoria na escolarização de alunos com deficiência. Embora nos diversos países haja diferentes terminologias para nomear essa ferramenta (plano, planejamento, projeto educacional tido como personalizado ou individualizado), o cerne das propostas é a existência de aparatos legais que assegure ao aluno com deficiência um planejamento educacional que lhe seja apropriado, conforme suas necessidades especiais.

Valadão (2010) ao considerar a falta desse requisito no âmbito nacional, diz que tal carência esclarece os problemas decorrentes das políticas e práticas de inclusão na realidade atual brasileira. De modo que sua pesquisa consistiu em descrever, analisar e comparar as proposições internacionais do PEI em diferentes países a fim de averiguar como esse é regulamentado e buscar subsídios para propor sugestões de como essa prática pode ser implementada nacionalmente. Os resultados da pesquisa da autora demonstraram a diversidade entre os países no que se refere a concepção sobre inclusão escolar, desde a forma como ocorre, de total até a que admite um contínuo de serviços de apoio. Também se observou diferentes modelos de PEI, desde os que preveem apenas a escolarização e os que abrangem para além do campo escolar.

Percebeu-se, pelos estudos realizados por Valadão (2010) que nos diferentes países a prática do PEI se inicia com uma avaliação multidisciplinar, a qual origina um planejamento individualizado, revisado periodicamente durante a escolarização do aluno.

Valadão (2010) discute a estreita relação entre PEI e avaliação. Na perspectiva atual, de escolarização de alunos com deficiência no ensino comum, a prática antiga de identificação para encaminhar para serviços a parte perde o sentido, em paralelo surgem outras demandas de avaliação e planejamento que requerem ser sistematizadas para garantir a devida educação a esse alunado. O processo avaliativo caminha no sentido de embasar decisões sobre a elegibilidade dos alunos aos serviços educacionais especializados, quais respostas personalizadas requerem frente suas necessidades, prever os serviços humanos e técnicos necessários, a organização curricular e, em suma, acompanhar o percurso escolar do aluno com deficiência.

Nesse caminho, Valadão (2010) afirma que o PEI considera as diferenças e quebra a homogeneidade do planejamento da turma ao especificar o tipo de atividade e apoio requeridos diante das necessidades apresentadas pelo aluno com deficiência. Não ocorre

limites, mas estímulo ao processo de ensino e aprendizagem. A autora observou que o planejamento tradicional voltado à instituição, deu lugar ao planejamento voltado ao indivíduo e que os EUA é o país mais regulamentado em termos de prática do PEI. Contudo, mesmo nos países que já instituíram o PEI, a educação adequada àqueles que apresentam deficiência ainda não está de todo garantida, porque nem sempre o planejamento é executado como se propôs. Por outro lado, em contextos em que não é garantida a prática do PEI legalmente, o aluno com deficiência tem menos chance de ter assegurado o direito real a educação. Desse modo, o estudo tem como recomendável a garantia legal sobre o desenvolvimento do PEI aos alunos com deficiência. A autora adverte, ainda, que a política de Educação Especial brasileira nos preceitos da inclusão tem levado a um aumento crescente de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, porém não garante a esse alunado ter um plano específico, com base em suas peculiaridades. Portanto, na prática, o PEI é pouco utilizado e isso compromete a inclusão escolar desses alunos.

Já na pesquisa realizada no doutorado, Valadão (2013) retoma a discussão sobre o PEI ratifica que em vários países há um dispositivo legal nas políticas de inclusão escolar que assegura o desenvolvimento do PEI, com finalidade de acompanhar o percurso escolar de alunos em situação de deficiência em sua escolarização. A autora demonstrou em estudo anterior (2010) a preocupação com a formação de professores e a contribuição desses na elaboração e operacionalização do PEI. Em continuidade, sua pesquisa no doutorado visou desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação para educadores em Educação Especial, tendo como ponto focal o PEI para alunos com deficiência, matriculados em uma rede municipal de ensino de Rio Claro/ SP. Seguiu a metodologia de pesquisa-ação, que teve como participantes: professores do ensino comum, atuantes em classes comuns cujos alunos são público da Educação Especial; professores de sala de recursos; profissionais da escola especial e do centro de saúde local. A pesquisa se cumpriu em etapas: diagnóstico inicial quanto a avaliação e planejamento desenvolvidos pelos educadores para alunos público da Educação Especial; desenvolvimento de um programa de formação; implementação; avaliação final. Os resultados demonstraram que os Planos de Desenvolvimento Individuais (PDIs) existentes, anteriores ao programa, faziam parte apenas do Ensino especial desenvolvido em sala de recursos, com poucas referências ao ensino na classe comum. Os planejamentos eram incompletos e repetitivos.

À medida que os participantes tomaram parte no estudo sobre a literatura da área, desenvolveram coletivamente alguns PEI para alunos com deficiência, demonstrando a importância da formação. Os resultados explicitaram que a qualidade do PEI é acometida pela

carência de articulação entre a Educação, Educação Especial e Saúde, já que esse tipo de iniciativa, de um planejamento conjunto, requer mais disponibilidade desses profissionais tendo em conta que não é exigido na prática. Ainda, a pesquisa de Valadão (2013) apontou que a falta de formação e de condições para reuniões multiprofissionais com as famílias, obstaculizam a implementação do PEI. Esse tipo de metodologia requer um tempo maior para se rever e aprimorar as práticas.

A elaboração do PEI é tida como complexa à medida que presume o envolvimento dos participantes a fim de planejar sistematicamente em curto, médio e longo prazos, as práticas na escolarização do aluno com deficiência. O estudo de Valadão (2013) demonstrou que anteriormente a escola especializada e o Centro de saúde não apresentaram um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), como denominado, num padrão a ser avaliado. Contudo, viu-se que algumas escolas municipais, mesmo sem obrigatoriedade já desenvolviam o PDI. Assim, reconhece-se a iniciativa municipal em instituir tal procedimento, conferindo seriedade da política local de inclusão, mesmo que somente para poucos alunos. A autora concluiu que para avançar na política de escolarização de alunos com deficiência, é preciso instituir o desenvolvimento do PEI, de modo que a educação direcionada a esse público seja definida com menor arbitrariedade e garantida uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Costa (2016) a legislação nacional tem avançado nas últimas décadas em termos da garantia a inclusão escolar do aluno com deficiência. Contudo, há pouca evolução no tocante a ações educacionais e práticas pedagógicas efetivas. Nesse processo inclusivo, constitui-se o PEI como instrumento útil na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Costa (2016) reafirma o que diz Valadão (2010) acerca do PEI, o qual é altamente difundido em países da Europa, América como Estados Unidos, que o seu processo de construção exige um trabalho colaborativo, no compartilhamento de ações que envolvem professores, profissionais especializados e pais, que conjuntamente promovem avaliação, implementação e acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno.

Costa (2016) teve como lócus de sua pesquisa, uma escola comum, do Ensino Fundamental de Santa Maria/ RS, onde buscou descrever o processo de implementação do PEI para alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA), averiguando o nível de cooperação entre a equipe de trabalho. Os resultados apontaram para alterações no incremento geral, em que se deu maior nível de colaboração entre os membros a partir de construção conjunta nas diferentes etapas do PEI. A equipe agregou informações, confiança e consciência sobre as potencialidades e dificuldades apresentadas pelo aluno TEA, configurando ações

colaborativas com vistas em um objetivo comum: promover o desenvolvimento pedagógico e educacional adequado.

De acordo com Costa (2016) o PEI é um instrumento eficaz que por meio de ações coletivas, possibilita práticas pedagógicas efetivas e inclusivas. Sua pesquisa demonstrou que apesar de avanços quanto a inclusão escolar, ainda há carência nos serviços pela Educação. Embora o PEI seja difundido e obrigatório em outros países, no Brasil se tem poucas iniciativas. Também não existe determinação legal direta quanto ao seu uso na educação brasileira. Viu-se apenas indicações implícitas sobre o PEI e outros planejamentos pedagógicos usados na inclusão.

Mesmo a inclusão sendo considerada “[...] a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade [...] orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, aceitação das diferenças individuais e equiparação das oportunidades de desenvolvimento com qualidade [...]” (BRASIL, 2008, p.8), não há uma normatização clara sobre outros planejamentos na perspectiva da inclusão, com exceção do Plano de Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido no AEE. De modo que tal lacuna na legislação pode levar a precariedade dos serviços ofertados a esse alunado, para Costa (2016).

Cabe esclarecer que AAE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, que institui as normas do AEE, o Plano do AEE é uma execução de ações planejadas e aplicadas a alunos com deficiências, sendo de competência do professor da Sala de Recursos ou de Centros de AEE, diferenciando-se do Plano Educacional Individualizado (PEI) cuja execução se dá, prioritariamente, em sala de aula comum e cuja elaboração coletiva, no município de Campo Grande/MS, está disciplinada pela Resolução SEMED n.º 184/2018.

O Estudo de Costa (2016) ao buscar evidenciar a validade da aplicação do PEI, demonstrou os desafios e possibilidades na inclusão do aluno com TEA e demonstrou a influência do PEI nos níveis de colaboração entre a equipe, diferenciando momentos pré e pós sua aplicação. O PEI possibilitou o aprimoramento do trabalho em equipe, com momentos conjuntos para pensar, avaliar e planejar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, oportunizando mais confiança e estímulo aos docentes para a prática educativa com o aluno TEA. Contudo, o pouco tempo hábil e a dinâmica escolar são dificuldades na sua efetivação.

No decorrer do estudo de Costa (2016) foi confeccionado um software piloto para gerenciar e acompanhar as ações do PEI, visando validar sua aplicação na educação do aluno

TEA. No entanto, Costa (2016) adverte sobre a necessidade de se desenvolver mais pesquisas a fim de comprovar a eficácia da metodologia do PEI e de validar o software usado com a finalidade de se chegar a aperfeiçoamentos na perspectiva da inclusão do aluno TEA, com a expectativa de implementar políticas públicas que tornem viável a aplicação do PEI de modo institucionalizado na educação nacional.

Para Ávila (2015) a proposição da escola na perspectiva inclusiva trouxe possibilidades novas, sendo expressiva a quantia de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) matriculadas nas redes públicas de ensino. No entanto, seu acesso e permanência requerem a construção de conhecimentos científicos por parte desses educandos. Nesse intuito, a escola precisa rever seus parâmetros sobre o processo de ensino e aprendizagem e, mais propriamente, explorar a elaboração e implementação do PEI para alunos com deficiência.

Ávila (2015) argumenta que quanto a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, as discussões e reflexões no sentido das dimensões educacionais implicam em romper com as concepções clínicas e terapêuticas que estão devagar sendo superadas com as propostas e políticas de educação inclusiva. Tomando como base o exposto, a pesquisa analisa o processo de construção curricular, destacando a elaboração e aplicação do PEI para alunos com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ.

Ávila (2015) buscou, portanto, analisar a relação do PEI com as propostas curriculares da Rede ao investigar como os profissionais que atuavam com alunos com DI participaram da construção e implementação do PEI. Os resultados apontaram que na implementação do PEI, a Coordenadoria de Educação Especial (CEE) usou como estratégia a formação continuada e colaborativa, transitando de uma prática vertical para a horizontal por meio de cursos e grupos de estudos. Evidenciou como fundamental pelos sistemas de ensino, a construção de uma rede de serviços e apoios materiais e humanos no tocante a inclusão desse público. Também percebeu como relevante a existência de uma vertente colaborativa no chão da escola para a efetiva construção e execução do PEI com todos os sujeitos que participam do convívio escolar do aluno com deficiência.

Finalmente, Ávila (2015) enfatizou que o PEI é um instrumento indispensável para a melhoria no processo de ensino, aprendizagem e avaliação do aluno com deficiência. Realçando a importância de formação continuada nesse sentido. Ainda, destacou que o caminho está sendo trilhado a fim de vencer os obstáculos encontrados, tanto sobre a falta de efetivação legal do PEI, não apenas da Rede Municipal estudada, mas em todo o nosso sistema de ensino.

Glat e Plestch (2012) no artigo científico discutem sobre a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual em diferentes contextos educacionais. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas públicas do Rio de Janeiro: duas escolas comuns e uma escola especializada. Analisadas as trajetórias escolares de cinco alunos com Deficiência Intelectual por meio do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI), entre outros procedimentos. O trabalho em si, envolveu uma formação reflexiva e continuada, a partir de conhecimentos teóricos disponibilizados pela equipe da universidade e os saberes docentes vindos do cotidiano escolar. Os resultados demonstraram a precariedade do processo de ensino e aprendizagem oportunizado a alunos DI, independentemente da modalidade de escolarização e a carência de conhecimentos dos professores acerca das especificidades educacionais desses sujeitos. Sinalizou, também, a relevância do planejamento de estratégias pedagógicas, com base na prática do PDEI, como é denominado, com o intuito de favorecer a aprendizagem e inclusão escolar desses alunos.

De acordo com Glat e Plestch (2012) os resultados de sua pesquisa explicitam a resistência por parte de gestores e professores quanto à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual em turmas comuns, comparado a outras deficiências físicas e sensoriais. Ainda sobre a escolarização de alunos com DI, os dados apontaram que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas em classes comuns não experimentam transformação ou adaptação significativa para responder às necessidades educacionais pessoais desse alunado. Em outras palavras, os professores continuam com a proposta tradicional no processo ensino e aprendizagem sem considerar a diversidade existente. Quando muito, as iniciativas de mudança verificadas consistem em ajustes simples, resumidos em facilitação da tarefa, o que apenas minimiza as aprendizagens superiores possíveis.

Por fim, as autoras concluem que apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas na perspectiva inclusiva, as práticas pedagógicas e a cultura escolar cotidianas não sofreram ressignificação, persistindo as práticas tradicionais arraigadas. Ainda, afirmaram que o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado se mostrou como estratégia que favorece a inclusão educacional de alunos com deficiência. No entanto, requer novas pesquisas para validar esses e contribuir com a implementação da inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual e outras deficiências em classes comuns.

Glat, Vianna e Redig (2012) discutem uma experiência de formação docente, continuada e em serviço, partindo do trabalho colaborativo e de interação direta de pesquisadores da Universidade e a equipe pedagógica de uma escola especializada para

alunos com DI. Tal experiência de formação docente visava explorar o percurso realizado na construção do Plano Educacional Individualizado aos alunos com DI.

A investigação seguiu a pesquisa-ação colaborativa, na qual se explorou o percurso desenvolvido para a formulação de Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPIs), assim denominado, como instrumento de organização e reestruturação da proposta curricular para esse público alvo. Como resultado, verificou-se que as professoras, envolvidas na pesquisa, demonstraram dificuldades na implementação proposta do PDPI sem a assistência direta dos pesquisadores da universidade. O estudo apontou para a necessidade de promoção de formação continuada na escola a partir de ações colaborativas e de interação que una os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes docentes das práticas cotidianas escolares.

Glat, Vianna e Redig (2012) alegam que quando o foco são alunos com Deficiência Intelectual, os quais têm maior dificuldade no processamento cognitivo, suas necessidades específicas de aprendizagem requerem respostas educativas que envolvem transformações nas práticas pedagógicas e de avaliação. Independentemente do espaço educacional, seja ele especial ou comum, a maioria desses alunos não apresenta avanço acadêmico considerável após tempos de escolarização e nem habilidades escolares que beneficiem sua autonomia e participação efetiva social.

Glat, Vianna e Redig (2012) ressaltam que se as práticas escolares comuns com alunos DI não promovem a apropriação de conhecimentos, tornam-se pouco motivadoras para o seu desenvolvimento. O que leva a crer que planejamentos educacionais a partir da perspectiva da diferenciação podem contribuir à medida que respondem às necessidades específicas de tais educandos, seja no contexto inclusivo ou especializado. A Individualização é vista como inserida em uma perspectiva de ação contextualizada, a partir da proposta escolar para todos os alunos, mas que busca alternativas para os que detêm alguma especificidade. Assim, a investigação que propuseram quanto ao referido plano individualizado se guiou pelos moldes dos planos individuais de inclusão, usados há tempos nas redes escolares da Europa e dos Estados Unidos, com fim de promoção do desenvolvimento e posterior inserção social e laboral de alunos com deficiências.

Como conclusão, as autoras acreditam nos benefícios do PDPI para aprendizagem de alunos DI e seu consequente desenvolvimento. Entretanto, por ser pouco aplicado, sua prática deve ser construída como estratégia pedagógica inserida no processo de formação docente tendo em vista a escolarização dos educandos com deficiência.

A pesquisa de Glat e Plestch (2013) aborda sobre práticas pedagógicas dirigidas a alunos com necessidades educacionais especiais. As autoras partem do enfoque propositivo do PEI ao tecer uma análise de seu uso no contexto inclusivo. Seus textos têm base em pesquisas científicas realizadas por meio da Universidade Estadual Rural do Rio de Janeiro, em que se pretende disseminar os resultados investigativos sobre metodologias diversificadas e práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência, tendo como foco o PEI. Para as autoras, o PEI se constitui como registro avaliativo escrito, sendo base para promover as adaptações curriculares e ajustes, sem causar o empobrecimento dos conteúdos e objetivos a serem atingidos pela turma toda. Para tanto, pressupõe acompanhamento de ações e avaliação sistemáticas, fundadas em metas acadêmicas traçadas para o aluno específico, de acordo com sua dificuldade. Apresentam os três níveis de formulação que constituem o PEI: identificação, avaliação, intervenção. Expõem um modelo de formulário com os componentes básicos de um PEI e um modelo de Inventário de habilidades escolares.

As autoras concluem que a elaboração do PEI deve ser de forma colaborativa entre os professores especialistas, regentes da turma comum, ainda quando necessários profissionais de saúde. Contudo, advertem que não se tem no momento estrutura pública capaz de responder a demanda dessa natureza, uma vez que os setores de Saúde e Educação não atuam em sintonia para intervenções de maior abrangência.

Ainda no âmbito da inclusão escolar, Pereira (2014) diz que a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista tem sido crescente, porém tem se mostrado deficitária a participação desses no ensino comum. Entre outros fatores, corroboram para tal situação: a formação deficitária docente e a carência de estratégias que promovam efetivamente o acesso desses alunos ao currículo regular. O estudo teve por finalidade desenvolver um instrumento para promover a inclusão do aluno TEA, mas também promover poder ao professor, isto é, melhor condição para intervenção pedagógica. Desse modo, a pesquisa envolveu o PEI, elaborado de forma colaborativa pelos professores no atendimento a um aluno TEA de cinco anos, matriculado na educação Infantil. O *lócus* da pesquisa foi uma escola comum, pertencente à rede privada de Natal / RN. Os participantes da pesquisa foram: o aluno TEA, a professora regente, a professora de apoio e quatro professores auxiliares. Os estudos foram divididos em: caracterização, linha de base e intervenção e envolveram entrevistas aos pais do aluno e professores, bem como observação das rotinas foco de intervenção. Os resultados demonstraram avanços qualitativos e quantitativos na participação do aluno nas tarefas acadêmicas e funcionais após a realização do programa de intervenção nessa escola privada .

Segundo Pereira (2014) nas últimas décadas tem sido expressiva a demanda de alunos TEA no contexto do ensino comum. No entanto, a precariedade na formação de professores e agentes educacionais para lidar com esse público ainda é realidade. Percebe-se dificuldade dos sistemas escolares em oferecer um currículo que contemple a necessidade desses alunos.

Para a pesquisadora, o PEI pode ser visto como uma forma de operacionalizar a individualização do ensino. A eficácia do PEI foi revelada pela pesquisa, que envolveu o estudo de caso, demonstrando o aumento da frequência de participação do aluno TEA nas rotinas escolares selecionadas, a partir de atividades que procuravam despertar-lhe o interesse e promover a aprendizagem significativa, relacionada ao conhecimento prévio e as experiências do cotidiano. Ainda, como resultado, a autora observou maior interação do educando com a turma; mudanças na prática escolar, pois a professora titular mostrou interesse e autonomia maiores ao planejar atividades apropriadas ao aluno TEA. Os registros mostram que a professora concebeu o PEI como norteador de sua prática pedagógica, validando esse instrumento na escolarização do aluno TEA e reconheceu a prática colaborativa como importante para a reflexão sobre a sua prática e para a sua formação, remetendo ao entrosamento entre titular e auxiliar. Em síntese, os dados da pesquisa apontaram para a necessidade na mudança de concepção e de práticas acerca da deficiência e, conseqüentemente, para a necessidade de novas pesquisas sobre a eficácia do PEI em outros contextos do ensino comum e busca de novos caminhos para a participação de alunos com deficiência na escola comum.

Poker (2013) aborda o documento denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) o qual se constitui em um roteiro básico de avaliação e intervenção pedagógica para alunos que frequentam a Sala de recursos multifuncional (SRM). O PDI deve englobar além de propostas para o atendimento pedagógico do aluno (tendo em vista o seu potencial de aprendizagem), também propostas de ações requeridas para atender as suas necessidades educacionais especiais no âmbito da escola, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio. O PDI é elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. Nele se registra os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor no AEE, ofertado em Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, Poker (2013) aborda um planejamento restrito ao AEE, diferente do PEI, por este ser mais abrangente e envolver as práticas escolares como um todo, focando principalmente as que se referem à classe comum.

Convém observar que os diferentes autores, em diferentes momentos, apresentam diferentes formas de expressar o PEI, sendo: instrumento, ferramenta, estratégia, documento, registro, alternativa, forma. Possivelmente os termos revelem o modo como esse plano individualizado é compreendido por alguns autores, tais como, Valadão (2010, p.11) que o destaca como “[...] ferramenta para melhorar a educação do estudante”; Ávila (2015, p.133) afirma que é “[...] um instrumento indispensável para que ocorra o processo de ensino, aprendizagem e avaliação” e Pereira (2014, p.19) que o concebe como “[...] uma forma de operacionalizar a individualização do aluno. [...] um recurso pedagógico centrado nas demandas do aluno.” Entende-se que se tomar o conceito dicionarizado de instrumento, trata-se de um objeto para se executar determinado trabalho, tendo como sinônimos: ferramenta, utensílio, forma, documento, recurso. (HOUAISS, 2004, p.421) De outro modo, estratégia significa plano, método, tática ou estratégias usados a fim de alcançar um objetivo ou resultado almejado. (HOUAISS, 2004, p. 316). Dedutivamente, presume-se que o PEI pode ser visto como um instrumento pedagógico, materializado em um formulário, composto por um conjunto de estratégias pedagógicas que compreendem técnicas, procedimentos, recursos, apoios necessários, contempladas as singularidades do aluno e os objetivos traçados, num dado curso de tempo. Simultaneamente, ele próprio é uma estratégia com vistas na perspectiva inclusiva.

Cabe ainda dizer que com o intento de promover uma discussão entre autores, fundamentou-se nas produções científicas acima expostas, as quais discutem o tema, mas ressalta-se que não houve pretensão de esgotar a discussão. Porém, foram agregadas outras leituras que abrangem as intervenções pedagógicas em alunos com Deficiência Intelectual.

Partindo do levantamento realizado, infere-se que o debate teórico a respeito do PEI nas escolas que trabalham com alunos com deficiência ganhou corpo nos últimos anos com o processo inclusivo nas escolas públicas brasileiras. O debate só tende a crescer, principalmente em função dos descompassos entre a entrada desses alunos e a falta de políticas públicas focais que facilitem a sua permanência e capacitem e qualifiquem o educador a trabalhar com essa modalidade de ensino.

Anache (2011), por exemplo, debate, nas entrelinhas, o conceito do PEI a partir de uma ação prática e observação de problemas *in loco*, ou seja, o mote da pesquisa não foi a teoria em si, mas a necessidade de se teorizar sobre problemas já evidenciados para os quais não se tinha resposta.

Da mesma forma, Glatch e Pletsch (2013) ao organizarem um conjunto de estudos sobre o tema PEI, evidenciaram que a necessidade de políticas públicas focais na

especificidade desse trabalho ao aluno com deficiência, resulta em ações exitosas, porém, atomizadas, ou seja, não produzem efeitos gerais, mesmo havendo formações e pesquisas avulsas sobre o tema.

Anteriormente a essa discussão que se desenvolve no Brasil, Valadão (2010), em sua dissertação de Mestrado, já havia feito um estudo comparativo entre as ações de Educação Especial que se desenvolveram em países como Estados Unidos, França, Espanha, Itália, entre outros, apontando, como diferencial da situação brasileira, o marco legal estabelecido que assegura a formação do professor e garante que a noção de inclusão seja aplicada em toda a sua integralidade no processo educativo desses países.

Herederó (2010), seguindo quase na mesma linha argumentativa de Valadão (2010), analisa como o processo de inclusão no Brasil se deu nas duas últimas décadas e aponta as suas respectivas falhas e potencialidades, não abrindo mão do processo de qualificação profissional como saída essencial para que o sentido e a essência da inclusão e da liberdade de acesso do aluno com deficiência sejam conquistados em sua integralidade.

Nessa linha de raciocínio, a hipótese inicial que se levantou para o desenvolvimento da presente pesquisa foi que, apesar das ações disciplinadas nas esferas federal, estadual e municipal, da regulamentação legal, o professor da rede municipal de Campo Grande/MS ainda encontra dificuldade em articular o cabedal teórico e a prática em sala de aula no atendimento ao aluno DI, especificamente na operacionalizando o PEI. Basicamente está se reeditando as mesmas considerações levantadas por Ávila (2015) sobre a perda de *momentum* das ações do PEI por descontinuidade e carência de políticas públicas específicas que suportem as ações docentes e falta de capacitações e qualificações pontuais e continuadas sobre o tema. Ainda que apareça nas entrelinhas nos documentos nacionais, está na Deliberação n.º 1.380/CME/MS/2012 e na Resolução SEMED n.º 184/2018, de Campo Grande/MS em que ele aparece com especificidades, buscando favorecer a perspectiva inclusiva como se impõe a organização federativa da educação no país.

Em vista disso, e apesar dos avanços dos debates acadêmicos, das produções teóricas, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a execução do PEI como instrumento no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual na primeira etapa do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Apresenta como objetivos específicos: realizar o levantamento bibliográfico sobre experiências com a execução do PEI aplicado a alunos com DI no contexto da inclusão escolar; mapear os estudos e pesquisas que abordam o PEI para alunos com Deficiência Intelectual no Brasil; identificar e descrever como o PEI vem sendo desenvolvido na

escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, tendo como recorte temporal da pesquisa de campo o período que compreende a instituição do Plano Municipal de Educação (PME), LEI nº 5.565/ 2015 até 2018 e, por fim, elaborar, após a conclusão da pesquisa, uma proposta de intervenção que possa subsidiar o processo de escolarização de alunos com deficiência, por meio do PEI no Ensino Fundamental.

O estudo se pautou, inicialmente, na pesquisa bibliográfica e documental. Posteriormente, buscou-se a coleta de dados empíricos por entender que a pesquisa “[...] É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”. (MINAYO, 1994, p.23).

Para a pesquisa empírica foram selecionadas 02 (duas) escolas da REME de Campo Grande/MS, sendo usados como critérios para a escolha das escolas lócus da pesquisa: que uma dessas escolas tenha o maior quantitativo de alunos com Deficiência Intelectual; pertençam a diferentes regiões urbanas: central e periferia; sejam assistidas por diferentes Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico - NUMAPS. Como procedimento metodológico, utilizou-se entrevistas semiestruturadas com professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas, os quais tenham alunos com Deficiência Intelectual em suas salas de aula. Também tal entrevista foi aplicada ao Técnico da Divisão de Educação Especial – DEE, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Ressalta-se que no decorrer da pesquisa empírica, surgiram outros profissionais ligados à escolarização do aluno DI, quais sejam Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e estagiário, que também foram entrevistados. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os dados coletados e analisados à luz do referencial teórico proposto.

Esclarece-se que, a seleção das escolas e sujeitos da pesquisa decorreu da necessidade de demarcar um campo de investigação para proceder a coleta de dados e o andamento da pesquisa. Não se refere a um trabalho comparativo entre as instituições e/ou sujeitos implicados.

Os procedimentos adotados para participação nesta pesquisa não infringem as normas legais e éticas. Portanto, obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. A participação envolve risco mínimo, pois emprega uma metodologia de pesquisa que não implica nenhuma intervenção ou modificações fisiológicas ou psicológicas e sociais dos participantes. Mas, apesar de mínimos, há riscos relacionados a constrangimento, desconforto, irritação e impasses com a gestão escolar devido à emissão de opiniões sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. No entanto,

ressalta-se que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Ressalta-se que, ao participar desta pesquisa, os profissionais acima mencionados não têm nenhum benefício direto. Entretanto, presume-se que o presente estudo traga informações importantes que contribuirão para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. Assim, à medida que agrega conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual no município de Campo Grande/MS, permite que se reflita sobre a prática pedagógica e encaminhamentos de orientação desenvolvidos com esses alunos. Portanto, ao expressar o que pensam e sentem com relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, mediante o uso do PEI, estarão contribuindo para que sejam analisadas e, posteriormente, encaminhadas ações que visem sua qualificação profissional nesse município e possibilitará a ampliação do conhecimento que será construído e que poderá contribuir para orientar o trabalho desenvolvido na perspectiva inclusiva.

Em síntese, a condução da pesquisa ocorreu mediante as seguintes etapas metodológicas: levantamento da fundamentação teórica subsidiária à pesquisa e à elaboração dos capítulos; cadastramento na Plataforma Brasil e inserção de documentos para autorização da pesquisa; planejamento, para a formulação de roteiro para a entrevista semiestruturada; seleção das escolas lócus da pesquisa, dos participantes, bem como a promoção de contatos com os mesmos; elaboração do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e demais documentos necessários a autorização para a promoção da pesquisa; coleta de dados, efetuada por meio de registros bibliográficos, documentais e de entrevistas semiestruturadas gravadas; transcrição das entrevistas semiestruturadas desenvolvidas na pesquisa; análise geral dos dados alcançados na pesquisa bibliográfica, documental, bem como na pesquisa empírica.

A partir dos resultados da pesquisa, elaborou-se uma proposta de intervenção, que é uma exigência prevista no Projeto Pedagógico do Programa Mestrado Profissional em Educação.

Assim sendo, no primeiro capítulo deste trabalho abordou-se a Educação Especial em uma perspectiva histórica no Brasil, buscando destacar os principais acontecimentos nessa evolução desde os primórdios até o século XXI, no presente momento.

No segundo capítulo buscou-se debater conceitos sobre a Deficiência Intelectual à luz, não somente de conceitos pedagógicos, mas com base no que a classificação médica - CID - define o que vem a ser essa deficiência. Ademais traz a contribuição de autores, entre eles, Vygotski (1997), Padilha (2000, 2001) que têm uma visão prospectiva sobre esses

sujeitos. Esse capítulo é importante, uma vez que permite ao leitor a compreensão das diferenças de conceitos e deixar de lado conceitos empíricos, ou mesmo não científicos, permitindo, uma melhor abordagem pedagógica nas ações empreendidas no ensino comum, em que a operacionalização do PEI venha contribuir no processo de ensino e aprendizagem, caso este seja professor de alunos com essas características.

No terceiro capítulo deste trabalho apresenta-se o PEI, objeto desta dissertação, estabelecendo a relação de todos os elementos teóricos necessários para a construção desse instrumento que facilita e auxilia a educação de alunos com Deficiência Intelectual, no contexto da escola comum. O PEI, nesse sentido, não é uma fórmula acabada, mas tão somente estratégias de ação fundamentada em pressupostos teóricos que servem como ferramenta de ensino ao professor e instrumento de apoio ao aluno.

No quarto e último capítulo buscou-se articular o arcabouço teórico construído e uma pesquisa de campo, empírica cuja questão inicial é: Como o docente da sala de ensino comum utiliza o PEI na escolarização do aluno com Deficiência Intelectual incluso nas salas de aula do ensino comum, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, utilizando-se de seus instrumentos para, não somente incluir, mas garantir o acesso, a permanência e o direito de aprender.

Por fim, este trabalho apresenta uma proposta de intervenção que auxilie o docente das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS a buscar se aprofundar nas pesquisas teóricas sobre o PEI a fim de poder utilizar essa ferramenta em todo o seu potencial na educação de alunos com Deficiência Intelectual.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Neste capítulo, busca-se refazer a construção histórica com os aspectos mais relevantes da Educação Especial no Brasil relacionado com seu momento político e social. O texto destaca os principais acontecimentos nos períodos históricos brasileiros dos primórdios até o século XXI. Traz inferências a partir do contexto histórico atual, em que na perspectiva inclusiva se carece refletir sobre a escolarização dos alunos com deficiência a fim de responder as demandas advindas das necessidades educacionais especiais que esses apresentam. Nesse caminho, a proposição do PEI é dar aos docentes, subsídios e indicativos para a promoção do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, incluídos no ensino comum.

1.1 Do Isolamento à Perspectiva da Inclusão Escolar: marcos históricos de um processo em construção

Sempre que há a proposição de se analisar uma organização tal como está posta na conjuntura atual é necessário se reportar à sua organização social, sendo assim precisamos olhar para a base material e para a organização dos meios de produção que estão colocados, bem como para os aspectos históricos que envolvem o cenário que se propõe estudar (SAVIANI, 2001).

Partindo desse pressuposto, a compreensão histórica sobre o processo de organização da Educação Especial no Brasil desde a formação inicial da colônia e o papel dos jesuítas no ensino e catequese dos indígenas nas bordas litorâneas do país, tem-se que os deficientes e suas necessidades passaram despercebidos, consonante com Januzzi (2012).

De acordo com Bittar (2005) o processo educativo jesuíta para os indígenas mesclava o ensino das “primeiras letras”, com a catequese em um processo quase simbiótico entre uma dimensão e outra. Apesar da documentação existente a respeito dessa movimentação educativa básica – ensinar a língua do conquistador/invasor, e ensinar a sua religião – não existem registros sobre a preocupação com os aspectos dessa educação que contemplava as pessoas com deficiência, mesmo porque a dinâmica da instrução pública contida nas “Ordenações Manuelinas” (MANACORDA, 2003) silenciava a esse respeito.

Da mesma forma, as “Ordenações Filipinas” (MANACORDA, 2003), um compêndio mais completo e mais amplo sobre a vida no reino e nas colônias, tratou a educação pública como uma ação colateral da dinâmica da sociedade, cuja responsabilidade ficava a cargo das ordens religiosas, ou pela iniciativa particular de ricos e abastados. O papel do Estado era subsidiário, porém sua atuação era errática e, muitas vezes, omissa. Compreender esse processo educacional histórico que deu forma ao sistema educacional brasileiro ao longo dos últimos cinco séculos, dá ao pesquisador as bases para se hipotetizar sobre o modelo de educação estatal que se pratica na atualidade e os motivos que fizeram com que a Educação Especial fosse relegada a um segundo plano na mentalidade política e social nacional.

Januzzi (2012, p.7) ressalta que o período imperial, representado por uma sociedade rural e desescolarizada, o deficiente era escuso por ser distinto dos demais, cuja presença era indesejada. Ao passo que a organização primária atingia impulso, mesmo que na retaguarda, ocorriam iniciativas a fim de organizarem escolas próprias para o deficiente.

Para Januzzi (2012, p. 9) “A definição de anormalidade está, nesse sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da normalidade”. Partindo da concepção da autora, entende-se que a segregação do deficiente reflete o seu comportamento dissonante com o padrão esperado, isto é, com o ideal de homem tido pela sociedade, nos diferentes momentos da evolução cultural.

Segundo Marcílio (1997, p. 59), era comum nessa época, as crianças com deficiência serem abandonadas por seus pais, tanto que no século XVIII o governador do Rio de Janeiro já teria solicitado junto ao rei de Portugal, providências a esse respeito. Desse modo, passam a surgir de acordo com Januzzi (2012), as instituições denominadas “rodas de expostos,” onde crianças com alguma anomalia, poderiam ser dispensadas. Sobre as possibilidades que eram adotadas nessas instituições, estavam os cuidados básicos com alimentação, e talvez também recebessem algum tipo de educação. Segundo Januzzi (2012), após os sete anos, os meninos eram encaminhados para uma determinada instituição, enquanto, as meninas deveriam permanecer nos seminários. O objetivo do encaminhamento dos meninos era que esses viessem a aprender um ofício, e essa medida era administrada pelas Santas Casas. De modo geral, eram escassas as instituições que buscavam abrigar as pessoas com deficiência, principalmente adultos; as Santas Casas eram a exceção, uma vez que continham em seu estatuto em Lisboa questões que sinalizam sensibilidade as pessoas nessa condição.

Nesse contexto, em 1878, apenas cerca de 2% da população era escolarizada. Tal situação se dava ainda que a Constituição do Império (de 25/3/1824), primeira do Brasil,

preconizava a instrução primária e gratuidade do ensino a todos. (JANUZZI, 2012, p. 6). Ressalta-se que nessa época, no Império, o país era escravagista; a população se constituída por um terço de escravos, logo “Cidadão plenos, ou ativos, em termos do gozo dos direitos políticos, foram considerados apenas uns poucos” (AZEVEDO, 2008, p.19).

Assim, ainda que a educação popular tenha sido instituída na Constituição de 1824 como direito do cidadão, isso não se implantou de fato e a máxima obtida a partir dela, foi a promulgação da Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, que determinava a abertura de escolas em todas as vilas e lugares populosos onde elas fossem necessárias, sendo limitadas ao conhecimento básico sobre linguagem, escrita e cálculo. Essa lei pode-se dizer, foi a primeira a buscar a organização do processo educativo laico.

No tocante a educação do deficiente, segundo Januzzi (2012, p.12), mesmo que prescrito no Decreto n.º1331/1854, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar a todos e não cumprida de fato. Fundou-se no Município da Corte, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC), em 1854. Posteriormente também foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), em 1857.

Segundo Januzzi (2012) tais avanços se deram não apenas devido ao crédito do contexto, mas a partir da atuação de pessoas relacionadas ao cenário político e pessoas renomadas que intencionaram propagar ensinamentos especializados fundamentais para o atendimento a esse alunado.

Contudo, a educação dos deficientes não foi notada e tomada pelo governo central como responsabilidade sua, deixando, portanto, a cargo das províncias. Desse modo caiu no descaso juntamente com a instrução pública primária, porque embora a Constituição de 1824 apregoasse a garantia de gratuidade e acesso a todos, a União apenas destinava irrisórios recursos às províncias, que resultou, no fim do Império, em índices baixos de população escolarizada. Por essa dinâmica de atuação do Poder Público Estatal:

A educação popular e muito menos a dos portadores de deficiência não era motivo de preocupação, em uma sociedade ainda pouco urbanizada apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...]. Dado que só recorriam a ela as camadas sociais altas e médias, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. (JANUZZI, 2012, p. 14).

Na época, as escolas eram poucas, seu acesso era das camadas sociais mais abastadas, os demais compunham a massa iletrada, dentre os quais as pessoas com deficiência. De cuja força de trabalho era aproveitada, mesmo que para pequenos feitos que

não lhes demandasse grande capacidade. Aqueles mais lesados se mantinham em instituições, como os institutos ditos, onde havia preocupação com a instrução e o preparo laboral. Neres (2003, s/p) complementa que “[...] Apesar da despreocupação com a Educação Especial, nesse período, os dois institutos que atendiam aos cegos e aos surdos, já traziam a ênfase na preparação para o trabalho, uma vez que contavam com oficinas para aprendizagem de ofícios”.

Quanto ao deficiente intelectual³, Januzzi (2012) diz que em 1874, existe menção em documento do Ministério da Educação (MEC) sobre a estada desses deficientes em algumas instituições, como o Hospital Juliano Moreira, conhecido como Asilo para Alienados São João de Deus, localizado na Bahia. Ela complementa que outras fontes apontam o Hospital Nacional de Alienados, Rio de Janeiro (1903) como sendo a primeira Escola Especial para Crianças Anormais.

Januzzi (2012, p.15) menciona que em 1887 havia atendimento de “deficientes mentais, físicos e visuais no ensino regular, na Escola do México, no Rio de Janeiro.” Na época o ensino fundamental disponível ao povo era escasso, pois não havia demanda social nesse sentido. A elite por sua vez, solucionava a questão por meio do ensino em domicílio, contratando preceptores ou internando em asilos.

Observa-se que o contexto da época, era marcado pelo impulso ao ensino primário. A partir de 1890, foram criados os grupos escolares, em que se separavam os alunos por nível de adiantamento, dando origem às séries componentes do ensino fundamental. O que, segundo Januzzi (2012, p. 16) pode ter contribuído para criar classes para crianças que apresentavam dificuldade na aprendizagem escolar.

Para Manacorda (2003) as maiores contribuições com a Educação Especial, tratando-se principalmente de pessoas “desajustadas”, não partiu de novas correntes pedagógicas, mas sim de observações médicas na Europa. De Pinel no século XVIII e seus estudos sobre a esquizofrenia e a loucura, passando por Charcot (1880), com seus estudos sobre a histeria e a hipnose como forma de tratamento, a Freud (1889) com suas teorias psicanalíticas, o conhecimento adquirido sobre os ditos “desvios de comportamento e loucura”, acabaram por derrubar toda uma tradição que considerava as pessoas com deficiência de qualquer natureza como incapazes.

³ Esclareça-se que no *corpus* do trabalho a terminologia utilizada pela autora é Deficiente Intelectual. No entanto, outros autores utilizaram diferentes terminologias para se referirem ao mesmo caso, contextualizados em suas respectivas épocas.

O período da República no Brasil é caracterizado, a princípio, pelo domínio político de elites agrárias: mineiras, paulistas e cariocas. O Brasil se destacou como exportador de café e sua indústria se mostrava em ascensão. Segundo Neres e Corrêa (2008, p. 156) “Pode-se dizer que a divisão do trabalho imposta pelo emprego da máquina (parcelamento e simplificação de tarefas) permitiu a incorporação de mulheres, crianças e também dos ‘deficientes’ na produção”.

Proclamada a República, o federalismo tomado pela Constituição (1891) instituiu a cada estado certa independência na organização de leis e de sua administração própria. Ao Congresso coube desenvolver as letras, artes e ciências, sem emperrar ações dos governos locais, mas suprimiram a gratuidade do ensino contida nos preceitos da Constituição de 1824. (JANUZZI, 2012, p. 20).

Em se tratando de deficientes intelectuais, Januzzi (2012, p.24) diz que “não houve menção de providências nesse sentido”, diferentemente do apoio demonstrado aos institutos de surdos e de cegos. Contudo, menciona que com o avançar do tempo, aumentam instituições nesse sentido, principalmente após 1920. Há menção de que antes disso, os deficientes mentais eram recebidos em hospitais psiquiátricos, tidos como loucos. A ligação entre os campos educacional e médico ocorreu no princípio do século XVIII, mas já com vista no século XIX. Nesse tocante, no aspecto da produção teórica, surgem os médicos, seguidos dos pedagogos na rede regular de ensino, sob influência da psicologia.

A década de 1930, no Brasil, foi marcada pelo nacionalismo. Havia ainda grande quantitativo de analfabetos, mas operou-se grande esforço para garantir a expansão da educação escolar. É importante também frisar que a Reforma Clemente Mariani (1937), já sob a vigência do Estado Novo, ligou a Educação ao espírito corporativista do Estado, em que a educação era aplicada em sua integralidade pelo Estado brasileiro, porém a Educação Especial ficou fora desse modelo educacional, já que a escola e a educação passaram a ter uma objetividade prática do cidadão e seus deveres para com o Estado. Nesse modelo, de inspiração unitária, do cidadão em função do Estado, a ideologia de se ter cidadãos perfeitos para um Estado unificado, excluía, automaticamente, todos aqueles que não se enquadravam nesse perfil.

Em 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi na fazenda Rosário, município de Igarapé, em Minas Gerais. Com vivência de educação rural, implementou atividades ocupacionais relacionadas à horticultura, jardinagem e demais ocupações rurais. Nas décadas de 1920 e 1930, ampliaram-se os serviços de atendimento especializado em outras localidades.

Posteriormente, deu-se a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no ano de 1954, no Rio de Janeiro. Ressalta-se que as instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos se ampliaram, estendendo seus atendimentos, originando escolas e instituições especializadas e, paralelamente a isso, crescia no âmbito público o surgimento de classes especiais.

Para Mazotta (2011) “A inclusão da educação de deficientes, da educação dos excepcionais ou Educação Especial na política educacional brasileira só teve início no fim dos anos 1950, início dos 1960, já no século XX.” (MAZOTTA, 2011, 27). A partir de 1950, o atendimento às pessoas com deficiência foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas para a educação de cegos, surdos e deficientes mentais (MAZZOTA, 2011, p.52).

No aspecto legal a Constituição de 1946, após a restauração da democracia no Brasil, apontava à necessidade da Educação Especial gratuita que visava a melhoria da qualidade de vida, especialmente a social e econômica. Esse artigo gerou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4.024/61 que foi a primeira a tratar o tema da Educação Especial em um tema restritivo a ela e não mais de forma colateral à educação geral.

A referência legal à Educação Especial, no âmbito nacional, apresentou-se na LDB n.º 4024/61, que no capítulo III reservou os artigos 88 e 89, para a educação da pessoa com deficiência:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade;

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

O Estado intencionava enquadrar a pessoa com deficiência nos serviços de educação comum e formalizou a educação desse alunado, porém não garantiu a especificidade de tal atendimento, pois seu discurso evidenciava a integração.

A partir da LDB de 1961 surgiram outras reformas educacionais, como a conhecida n.º 5692/71, que no cap. I, artigo 9º indicou tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação, os quais cabia regulamentar os serviços implantados nos estados.

Para Mazzota (2011), outro fator relevante no tocante ao atendimento da pessoa com deficiência, deu-se no período pós 2ª Guerra Mundial, decorrente do grande número de mutilados que requeriam providências nesse sentido. Nesse contexto surgiram: o Conselho

Mundial de Organizações relacionadas ao Incapacitado, nos EUA (1950); a Declaração Universal dos direitos Humanos, Paris (1948); e a Declaração do direito das Pessoas Mentalmente Retardadas, definida na Assembleia das Nações Unidas (1971). Tais movimentos e declarações vêm clamar pelo direito à educação, reabilitação e orientação que torne possível ao deficiente o máximo do desenvolvimento de sua capacidade potencial e o direito à vida familiar. Isso teve importante repercussão geral. No Brasil, entre outros feitos, as Associações para tal atendimento incrementam-se e algumas delas agremiaram-se dando origem a federações.

Conforme Neres (2003) o movimento de integração do portador de necessidades educacionais especiais (PNEE) no sistema regular de ensino iniciado na década de 1970, sendo referendado pela LDB 4024/61. Tal movimento refletiu na produção literária acerca da Educação Especial e passou a ser instrumento de retórica presente nos discursos, em documentos oficiais e temática central abordada em planos estaduais, seminários e encontros da área.

Tal tendência corresponde à proposta da democratização do ensino, da escola universal e gratuita para todos. O PNEE no ensino comum passou a ser meta primordial da Educação Especial. Assim, “A proposta de integração ganha força no interior da Educação Especial, considerando o papel da escola de assistir a todos os excedentes, sejam esses PNEEs ou não.” (NERES, 2003, s/p.).

Essa discussão evidenciada por Neres (2003) e mais adiante retomada por Mazzotta (2011, p.80) a respeito da Educação Especial, aponta que esta apesar de estar contemplada no PNE passou a compor a estrutura básica do MEC somente a partir da década de 1980 com um mesmo fundamento prioritário: ampliar as oportunidades educacionais à pessoa com deficiência.

Em 1986, a Portaria CENESP-MEC N° 69 determinava as normas de apoio técnico e financeiro destinado à Educação Especial, no que tange ao sistema de ensino tanto público quanto particular. Constata-se que o documento trouxe avanço no nível conceitual e na definição do público alvo e das modalidades de atendimento quando destaca, pela primeira vez, o termo Educando com Necessidades Especiais, o que para Mazzotta (2011) foi concebido como um avanço estrutural e comportamental da autoridade educacional sobre as necessidades de educação do país.

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal, conhecida como a Constituição dos direitos humanos, em seu Art. 6º, pela primeira vez a educação é expressa como um direito social. Em seu artigo 205 determina ser a educação um direito da

pessoa e um dever: da família, da sociedade e do Estado que garante à pessoa com deficiência a sua inclusão na escola comum: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente - em seu artigo 54, assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Todo esse processo legislativo após a promulgação da Constituição de 1988 e a redemocratização do país trazia, em seu “espírito”, todo um movimento integrativo entre a educação regular e a Educação Especial, de maneira que caberia ao sistema educacional a sua adaptação e re-estruturação para o atendimento desse disposto legal.

A LDB 9394/96 em seu artigo 58 coloca que a Educação Especial “[...]é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” No § 2º define que “[...] o atendimento educacional será oferecido em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das necessidades específicas dos alunos, não for possível a sua inserção nas escolas comuns de ensino regular”.

Em seguida o Plano Nacional de Educação (2001-2010) apontava, segundo Lima (2006), para a integração entre a escola comum e o atendimento de alunos com necessidades especiais de maneira plena. Todavia, ainda segundo a autora esse plano não foi concretizado, havia uma contradição entre as metas propostas e a ausência de recursos financeiros para sua execução, ficando esse apenas como um documento de intenções e não de práticas efetivas para o atendimento desses alunos nas escolas comuns.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) tem por finalidade garantir a inclusão escolar de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação determinando aos sistemas de ensino assegurar-lhes o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem. Tal documento vem reforçar o aspecto transversal da modalidade Educação Especial, a qual abrange desde a educação infantil até o ensino superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE) dispõe as diretrizes, as metas e as estratégias de cunho educacional a serem aplicadas por dez anos. A Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE, traz vinte metas educacionais inter-relacionadas, de cunho nacional. Em interface com essa política pública mais abrangente, estão os planos de educação estaduais e municipais, que foram elaborados de forma alinhada ao PNE.

O PNE, determina na meta 4 a garantia de oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Para Glat (2013, p.10) “O novo paradigma da educação inclusiva tem como uma das suas principais competências um repensar dos objetivos e práticas da Educação Especial que agora precisa encontrar seu espaço no seio da escola comum, porém mantendo a especificidade do seu campo de saber”. Ao tomar as palavras da autora, entende-se que a perspectiva inclusiva é na atualidade a demanda maior da Educação Especial. Em outras palavras, a autora aponta que, na operacionalização da Meta 4 do PNE, o que se busca é a institucionalização da Educação Especial no espaço da escola comum, sem que haja ruptura de atendimento entre uma e outra na dinâmica do processo educativo.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), Lei Nº 4.621 de 2014, em acordo com o PNE consagra e define as metas e estratégias a serem operacionalizadas pelo Órgão Gestor e pelas escolas do Sistema Estadual de Ensino a serem aplicadas no decênio, de modo que o atendimento do aluno com deficiência seja universalizado até o ano de 2022 na rede regular de ensino. O PEE na meta 04 recomenda claramente o PEI. O PEE orienta que se deve propiciar aos estudantes com deficiência, uma proposta pedagógica acessível, nas escolas comuns, “*com a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI)*”. Recomenda que a Educação Especial seja integrada à proposta pedagógica da escola comum, de maneira a atender as necessidades de alunos(as) com deficiência.

A LEI nº 5.565/2015 instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande/MS, e segue o estabelecido na Constituição Federal, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE). No tocante a Educação Especial, o PME assegura na meta 04 a garantia de sistema educacional inclusivo. Ainda recomenda a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem, por meio dos recursos e apoios especializados. Na mesma meta, orienta o estabelecimento mecanismos alternativos de avaliação, considerando as especificidades do alunado.

No município de Campo Grande/MS a Resolução nº 154, de 21 de fevereiro de 2014, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que trata dos alunos que se enquadrariam no grupo público alvo da Educação Especial no contexto da Rede Municipal de Ensino (REME), esclarece:

Art. 2º Considera-se público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: I - com deficiência: aqueles com impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade; II - com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório restrito de interesse e atividades, incluindo nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicoses infantis; III - com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas. CAMPO GRANDE, 2014).

O documento traz a especificação do que vem a ser um aluno com deficiência, mas também define os que se enquadram como público alvo. Em outras palavras, ao definir o *modus* de operacionalização na rede municipal, a Resolução 154/2014 buscou atender o máximo possível os ditames legais apresentados por todo um processo legislativo amplo (Constituição, ECA, LDB) e um processo legislativo específico (PNE, PEE e PME). Posteriormente, em 2018 a Resolução 154/2014 foi substituída pela Resolução 184/2018, que será tratada a posteriori.

A partir desse entendimento do processo de inclusão Glat (2013) pontua que:

A política de educação inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos e valores e experiências materializados no processo de ensino- aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem. (GLAT, 2013, p.16).

Segundo Glat (2013), pode-se dizer que o princípio de educação para todos, requer que as escolas comuns se adaptem, tornando possível o acesso e permanência de todos, em que os mecanismos seletivos e discriminatórios sejam permutados pelos de identificação e de remoção dos impeditivos para a aprendizagem.

Na perspectiva da Educação Especial inclusiva, a escola supera o modelo tradicional, o qual exige a adaptação do aluno às regras e formas de ensino constituídas uniformemente. Essa nova proposta educativa, aponta que carece a escola responder às necessidades apresentadas pelos alunos, tanto coletivamente quanto nas suas particularidades, responsabilizando-se com o compromisso de promover a aprendizagem de todos os discentes.

Nesse tocante, Beloto e Neres (2015, p.37) complementam ao dizer que “[...] uma nova forma de organização pedagógica implica diretamente no reconhecimento das diferenças individuais como ponto de partida para o estabelecimento de estratégias que favoreçam a ação pedagógica que vislumbre o desenvolvimento de todos os alunos.”

A partir disso, pode-se inferir que o PEI representa uma alternativa didática com vistas a chamada da Educação Especial e, sem se distanciar da dinâmica regular da escola, intenta favorecer adequadas condições para promoção do aprendizado e independência do aluno com deficiência no contexto da sala comum.

Plestch e Glat (2013, p.22) evidenciam a importância do PEI quando afirmam que ele deve ser “[...] recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemple as demandas de cada aluno, a partir dos objetivos gerais elaborados para a turma toda.” Entende-se que o PEI direciona as estratégias de ensino voltadas à aprendizagem de alunos com deficiência, oportunizando-os a tomar parte em atividades e desenvolver aprendizagens escolares, ainda que com adequações nas práticas curriculares sugeridas para a turma a qual pertence.

A partir do PEI, consideradas as demandas criadas pela legislação, busca-se responder às especificidades e necessidades apresentadas pelo aluno com deficiência. Contudo, requer qualificar o docente do ensino comum para o trabalho focal com esses alunos, bem como a construção de atividades e abordagens pedagógicas que lhes favoreçam a escolarização, o quanto possível, consideradas suas condicionantes.

1.2 Vertentes Pedagógicas na Educação Especial

Segundo Carneiro (2006) as pesquisas acerca das deficiências tiveram início em meados do século XVI por consequência da preocupação da medicina com a classificação das pessoas que não correspondiam ao padrão de normalidade, estabelecido na sociedade da época. Apenas no século XIX, passaram a atuar também os pedagogos, os quais mantinham interesse sobre o estudo da deficiência intelectual, como também quanto à possível educação daqueles tidos como deficientes. Historicamente, a trajetória acerca das deficiências se deu por iniciativas práticas, em tempos e locais diversos, por meio da observação e esforço de pessoas dedicadas em auxiliar-lhes a sobreviver e pela aplicação de conhecimentos científicos diversos. (JANUZZI, 2012).

1.2.1 vertente médico-pedagógica

Tem-se a medicina presente na educação da pessoa com deficiência pela ação direta dos médicos, na busca de respostas ao desafio frente aos casos mais graves, no atendimento clínico ou nas situações em que diversas anomalias se encontravam em um mesmo lugar, onde se abrigava todo tipo de doenças, sendo apelados os conhecimentos médicos, anatômicos a partir do século XVI.

Assim, segundo Januzzi (2012) destacaram-se entre outros, o médico italiano Gerolamo Cardano, que constatou que a surdez não acomete a aprendizagem, pois os surdos podiam aprender a escrever e dessa maneira expressar seus pensamentos. Nesse caminho, a contribuição do médico Johan Conrad Amman que aprimorou a técnica do espelho, com a intenção do surdo aprender a leitura labial, ainda usada. Também a contribuição de Jean Gaspard Itard, médico que organizou o programa pioneiro para a Educação Especial de surdos, seguindo essa fundamentação filosófica, foi incumbido pelo governo francês (1801) em educar Victor de Aveyron, conhecido como o menino selvagem.

De acordo com Januzzi (2012) e Carneiro (2006) o grande desafio de Itard se deu a partir do diagnóstico realizado pelo conceituado psiquiatra Phillippe Pinel, para o qual Victor era ineducável; não se tratava de um indivíduo desprovido de recursos intelectuais decorrentes de uma existência peculiar, apenas um idiota essencial como os outros do asilo de Bicêtre. Em contraste com tal diagnóstico, sendo propenso a ideia “[...] o homem não nasce como homem, mas é construído como homem” (PESSOTTI, 1984, p.36), Itard acreditava que Victor não apresentava uma deficiência biológica. Para ele, havia insuficiência cultural e falta de experiência intelectual. Assim, o estímulo e a promoção da experiência se integraram nas estratégias metodológicas usadas para a cura do retardo de Victor.

O labor na educação de Victor remetia ao que na atualidade se constitui como polêmica na Educação Especial: a avaliação. Pelo diagnóstico de Pinel, Victor caberia a um hospital para dementes, desassistido de ensino ou educação. Por outro lado, Itard cultivava a ideia da educabilidade do selvagem, fundamentando-se em princípios próprios do naturalismo e no trabalho que desenvolvera com surdos, então produziu estratégia possível de lhe estimular as faculdades mentais. (PESSOTTI, 1984).

Itard se empenhou na educação de Victor, num trabalho gradativo, que teve significativos progressos a partir dos planos pedagógicos elaborados frente às necessidades apresentadas e evoluções obtidas. O método de Itard traz princípios da avaliação e didática no campo da deficiência intelectual. Assim, Pessotti (1984) refere-se ao método de Itard:

[...] Na Educação Especial: a individualização do ensino entendida não como mera segregação metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno como pessoa de desejos, aversões, interesses e inércias e como organismo biológico mais ou menos equipado de funções sensoriais e corticais. [...] Em Itard, essa individualização não é uma necessidade, devida a uma carência de experiências similares conhecidas, mas o produto de uma postura filosófica ante o ser humano, diante do educando e frente ao organismo biológico a ser posto em funcionamento (PESSOTTI, 1994, p.50-51).

De maneira que, Itard se utilizava de procedimentos experimentais, criando estratégias de ensino ajustadas às características de Victor.

Januzzi (2012) complementa ao dizer que os procedimentos de Itard e o percurso pedagógico de Victor foram registrados em relatórios, que posteriormente Maria Montessori tomou como base, aperfeiçoou e deu origem a sucessão de material pedagógico ainda usado na atualidade. Anterior a Montessori, Edouard Seguin (discípulo de Itard) deu sequência a seu método, o qual se baseava em discriminações perceptivas e desenvolvimento sensorial, valorizando o impulso, a iniciativa, a espontaneidade, a educação utilitária e a inter-relação envolvendo a escola-vida. Tais princípios resgatados no início do século XX por seguidores da escola Nova foram empregados na educação do anormal, por Montessori e Decroly.

Carneiro (2006) ressalta que a ideia de incurabilidade da Deficiência intelectual, permanece até a atualidade, contudo não se opõe a educabilidade. Já Januzzi (2012, p.28), ainda sobre a vertente médico-pedagógica, reconhece a influência da medicina nas propostas educacionais aos deficientes.

Nesse sentido, para Carneiro (2006) Itard e Seguin deram importantes contribuições no estudo sobre Deficiência Intelectual e na metodologia específica para tal alunado. Contudo, mesmo com tais avanços acerca da educabilidade desses sujeitos, a conceituação dessa deficiência, predominantemente médica, permanecia organicista mantendo a defesa sobre sua determinação genética ou perinatal e também quanto aos prognósticos pouco animadores.

Nesse tocante, Carneiro (2006, p. 139) salienta que:

É preciso estar atento ao fato que a produção do conhecimento humano apoia-se nos avanços científicos e na correlação de forças presentes em cada época, respondendo à forma de organização social vigente. Ainda, é importante resgatar que o conceito de deficiência mental foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual (CARNEIRO, 2006, p. 139).

Assim, até meados do século XIX, no território brasileiro, a organização da sociedade era predominantemente rural, onde se atribuía valor a expressão oral, sendo menos exigente que a sociedade urbana, na qual a escrita é fundamental. No momento em que se dá a industrialização econômica brasileira, sob o enfoque capitalista, emergem requisitos: conhecimentos mais elaborados, escolaridade e produtividade. Nessa ótica, também se evidencia aqueles improdutivos. Dá-se a necessidade de classificação, baseada na aferição da capacidade intelectual do sujeito.(CARNEIRO, 2006).

Januzzi (2012) acrescenta que o enfoque médico era marcante. Em 1899, a inspetoria geral da saúde e higiene composta por médicos, acompanhava nos estabelecimentos públicos e privados de educação, zelando pela higiene e inspeção geral de saúde.

1.2.2 vertente psicopedagógica

Segundo Januzzi (2012) no tocante à vertente psicopedagógica ressalta a influência vinda especialmente da França, em que se destacam no século XX, os laboratórios de psicologia experimental e as pesquisas em psicologia genética e diferencial que tomam corpo por meio das obras de Binet e Simon. É época em que a educação se mostra bastante influenciada pela psicologia. Há preocupação com aspectos intelectivos no qual se dá ênfase aos testes de inteligência, como também à criação de classes homogêneas e facilitadoras. A psicologia das diferenças individuais, enfatizada desde o início do século na educação do diferente, tem influência na educação geral e se torna suporte para criar metodologias a partir das especificidades. Busca-se conceituar precisamente a anormalidade e se defende a educação dos tidos como anormais. A preocupação se volta para o diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e o encaminhamento desses para escolas ou classes especiais, em que seriam assistidos por professores especializados. Dentre os adeptos dessa vertente, no campo da Deficiência Intelectual, sobressai a pedagoga Helena Antipoff, que deu origem à Sociedade Pestalozzi.

1.2.3 Vertente da economia da educação

Segundo Januzzi (2012) tal vertente remete ao compromisso educativo, prioritariamente ligado ao desenvolvimento econômico do país. É importante ressaltar que a organização de nossa sociedade ocorreu segundo um modo capitalista de produção, caracterizado pelo acúmulo de riquezas materiais e culturais por uns em detrimento de outros. Portanto, até a década de 1930 predominava o setor agrário, sobressaindo o rural sob o urbano, em que a escola de ler, escrever e contar, mesmo que sugerida desde a Constituição Federal de 1824 que deveria ser para todos, era de fato para alguns.

Da década de 1920 até a de 1930, deu-se a fase de industrialização acelerada, que veio requerer a escola como necessária à expansão nacional. A sociedade urbanizada demanda o ler, escrever e contar como requisitos básicos. O Estado é tido como importante a fim de incrementar a organização econômica e social do país, como também a formação de recursos humanos que contribuam para tal desenvolvimento (JANUZZI, 2012). O governo brasileiro

tomou iniciativas quanto ao preparo de mão de obra e passou a se ocupar de habilitar a pessoa com deficiência, dando-lhe maior condição de autonomia para a condução da vida própria.

Para Januzzi (2012) em meados dos anos 1950 a 1960, frisava-se o desenvolvimento de recursos humanos com vistas no processo de industrialização. Quanto ao deficiente, para Januzzi (2012) o poder público nada fizera a fim de assegurar-lhe emprego, mesmo que o Decreto nº5895/ 1943 autorizasse a aproveitar no serviço federal indivíduo de capacidade reduzida. Assim, imputava um programa que compreendesse a ação federal no estímulo a iniciativas de oferecimento de oportunidades de emprego a esse, conforme suas limitações.

Nos anos 1970, houve mudança na concepção de trabalho do deficiente, mesmo persistindo sua operacionalização por meio de oficinas. Na era do taylorismo, do trabalho parcelado, o treino do deficiente era sobre tarefas específicas, repetitivas e, portanto, “[...] desenvolvia-se nelas o que não era rentável às empresas: separar peças, montar caixas etc.”(JANUZZI, 2012, p.151). Ademais, segundo Januzzi (2012), retomando o pensamento de Antipoff, o trabalho bem desenvolvido era forte estímulo para o desenvolvimento mental e reajuste social desses sujeitos, então era recomendável treinar o deficiente para tarefas específicas, tornando-o útil.

Adiante, ao final do século XX, com a concepção de mundo globalizado, a escola se tornou importante elemento na formação da mão de obra, de recursos humanos que correspondiam à necessidade emergente da forma de produção. Segundo Januzzi (2012) o trabalho era valorizado como capital, sendo indispensável ao desenvolvimento do país. A educação era vista como elemento de promoção individual, o acesso a melhores empregos. Assim, “[...] ela formará o capital humano.” Isso porque [...] o trabalhador possui capital, que é a sua força de trabalho.”(JANUZZI, 2012, p.149). Com relação ao deficiente, o preparo para o trabalho deveria possibilitar que fosse útil a si mesmo, à família e à sociedade.

Ao mencionar a teoria do capital humano, Januzzi (2012) reforça a subordinação da educação ao desenvolvimento do país. Tem-se a escola como importante na educação do deficiente com finalidade de torná-lo, o quanto possível, participativo nas atividades produtivas.

1.2.4 normalização, integração e mainstreaming

Surgida na Dinamarca, a normatização ocorreu em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, mas ainda é citada em relação ao deficiente intelectual. Trata-se de uma corrente que pressupõe a criação de “condições de vida para a pessoa retardada mental semelhante,

tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (JANUZZI, 2012, p.153). Ao abordar sobre a normalização, ressalta se tratar de um modelo centrado mais no pedagógico, porém sem contradizer seu antecessor, admitindo a ligação da educação com o desenvolvimento.

Não se trata de tornar a pessoa com deficiência normal, mas que lhe seja proporcionada condições de vida que se assemelhem com as que as demais pessoas recebem. Pressupõe a aceitação da deficiência. Tem-se como importante ensinar a pessoa com deficiência a conviver com a deficiência e a levar a vida mais próxima do normal possível, beneficiando-se das oportunidades existentes na sociedade.

Depreende-se que tal corrente apregoa não focalizar na deficiência, mas identificar as potencialidades, possibilitando os meios necessários para desenvolvê-las. Ademais, implica em minimizar as diferenças e maximizar as igualdades existentes entre os alunos ditos normais e aqueles com deficiência, buscando considerar as potencialidades e possibilidades que existem em cada sujeito.

Para Jannuzzi (2012), a título de esclarecimento Normalização, Integração e Mainstreaming são termos sinônimos, ou seja, são cambiáveis entre si e podem ser utilizados de acordo com o maneirismo de cada escritor.

Marchesi (2010, p.15) esclarece que as experiências com as escolas ditas integradoras de algum modo agregaram os contornos tradicionais de Educação Especial ao ensino regular/ comum, mas não se eximiram, com isso, de problemas. As mudanças imperiosas nas escolas para garantirem a integração positiva requeriam não apenas a reforma da Educação Especial, o que impulsionou a ideia de Educação Especial no interior da escola inclusiva, a qual supõe a resposta educativa à diversidade ampla, defendida pelo direito à integração e na urgência por uma reforma das escolas, sem nenhum modo de exclusão.

1.2.5 inclusão

Marchesi (2010, p.26-28) argumenta que o fundamento ideológico que embasa a ideia de escola inclusiva não advém exclusivamente das vantagens da escolarização de alunos com problemas de aprendizagem em uma escola comum, tampouco de uma reforma específica na Educação Especial, mas conduz a reflexão sobre a qualidade da educação e se situa na declaração universal dos direitos humanos, na qual cabe aos poderes públicos garantirem um ensino não segregador, o qual se estenda na totalidade, sejam quais forem as condições físicas, sociais, culturais.

Nesse tocante, não se trata de analisar as condições do educando como condição para a escolarização na escola regular/ comum, mas firmar o compromisso de educação para todos e efetivar tal preceito. Ela suscita facilitar o acesso de todos os alunos ao currículo comum, respeitados suas demandas e ritmos próprios de aprendizagem. Ademais tal proposta visa compensar as desigualdades decorrentes de aspectos sociais, econômicos, culturais, étnicos, geográficos e de qualquer ordem, fazendo parte das iniciativas para uma sociedade mais igualitária e menos excludente.

Pacheco (2007, p.16) argumenta que a ideia de inclusão abrange um contexto de luta contra a exclusão de grupos marginalizados culturalmente ou de outra ordem, assumindo um valor político mais abrangente do que a educação inclusiva, numa concepção e valor político originais, visando combater a dominação dos valores próprios do mercado desde meados da década de 1980, especialmente em meados dos anos 1990, sendo que a globalização crescente realçava tal discurso.

Marchesi (2010, p.27) complementa que a proposta de inclusão veio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca (Espanha) em 1994, documento que incorpora o conceito de Necessidades Educativas Especiais para além de limitações físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais. Tais ideias são expostas no Marco de ação aprovado em Conferência Mundial com o fim de orientar a ação dos governos, gestores dos sistemas de ensino e organizações educacionais.

Nesse caminho, de acordo com Januzzi (2012, p.159) a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A inclusão se deu como um prosseguimento da integração e para tanto, implicava em reestruturar o sistema comum de ensino, já que o foco não estava sobre a deficiência da pessoa, mas sobre o ensino e a escola, assim como nos modos e condições de aprendizagem.

De acordo com Maciel (2009) a política nacional vem usando o termo inclusão com maior realce desde os anos 1990. No entanto, o vocábulo inclusão pode ser compreendido com diferentes sentidos de acordo com a conjuntura política, econômica e social. O discurso da inclusão aponta para “O acesso de todos às mesmas condições, entre elas o direito à educação. No entanto, o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema” (MACIEL, 2009, p. 33). Considerando-se o posicionamento da autora, entende-se que uma sociedade em que o sistema predominante é o capitalismo, a inclusão apregoa acesso aos direitos constitucionais a todos, mas ao mesmo tempo desconsidera que cada sujeito pertence a uma classe social, condição econômica e outros fatores específicos que

afetam o acesso a esses direitos e no modo como se dá a sua escolarização. Desconsidera-se, portanto que “A escola não é uma instituição isolada, mas sim parte da sociedade e, como tal, expressa esse movimento contraditório que ocorre no espaço escolar e as concepções fora desta.” (MACIEL 2009, p.49). Diante das ambiguidades por trás do discurso de inclusão, a autora entende ser necessário o desenvolvimento de ações que possam propiciar melhores condições a alguns grupos tidos como excluídos, com a finalidade de exercerem seus direitos, entre os quais o de educação.

Tomando a educação da pessoa com deficiência, na perspectiva da inclusão específica no ambiente escolar comum, Glat (2013, p.16) acrescenta que a educação inclusiva, significa um novo modelo escolar pelo qual se torna possível o acesso e a permanência de todos os alunos, onde os mecanismos de seleção e exclusão dão lugar a procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Portanto, a perspectiva inclusiva requer a formação de professores e equipe gestora, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos componentes da escola e que nela interferem. Requer que a escola realmente seu projeto político pedagógico, também repense os recursos e metodologias de ensino, como também suas concepções e as práticas de avaliação para atender a todos os alunos.

Nacionalmente, o Parecer Nº 17/2001 traz uma conceituação de inclusão:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. (BRASIL, 2001a, p. 08). A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com com a igualdade de direitos e oportunidades para todos. (BRASIL, 2001, p 11).

Depreende-se que o conceito de inclusão está balizado pelo direito de todos e que a inclusão social apregoada pelo poder público tem a educação como uma área a favorecê-la, tendo em vista que capacita a força de trabalho. A perspectiva da inclusão é ampla e no tocante a inclusão escolar pressupõe práticas pedagógicas a fim de desenvolver o potencial da pessoa com deficiência, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

1.2.6 educação como mediação

Para Januzzi (2012, p.161-163) originada aproximadamente a partir dos anos 1980, sequenciando pelos 1990 e atingindo o novo século, essa corrente está ligada entre outros, aos

pressupostos de Demerval Saviani. Percebe-se a educação como parte da organização social compreendendo: a base infraestrutural que diz respeito a parte material, de produção dos meios de subsistência; a superestrutura que remete a ideologias e conhecimentos científicos.

Compreende-se a educação como mediação para mudança social. No âmbito da Educação Especial, defende-se a inserção e qualidade do ensino aos deficientes, como participantes dessa transformação social à medida que se tenha consciência dos condicionamentos existentes e lhes sejam oportunizados os meios adequados à apropriação de conhecimentos precisos para a vida e transformação da sociedade.

Nesse sentido, a partir do princípio da igualdade de oportunidades se enfatiza os métodos, técnicas, procedimentos de ensino, apoios e recursos como facilitadores na participação, apreensão de conhecimentos e exercício da cidadania. Advoga-se pelos direitos de todos à socialização, à distribuição e ao usufruto dos progressos existentes na sociedade, em que se reconhece a importância da escola dentro o conjunto que compõe a totalidade social.

1.3 A Organização do Trabalho Pedagógico e a Deficiência Intelectual

Desde que surgiram as primeiras instituições de educação sistemática, em todo o tempo, a forma de organização do trabalho didático reflete a organização histórica e social estabelecida, sendo resultante das necessidades educacionais da humanidade, em dado momento. Portanto,

O trabalho didático na história da educação está relacionado ao modo como, ao longo da história foi realizada a atividade educativa. [...] sendo a educação sistemática um processo de formação das novas gerações pela via da transmissão dos conhecimentos considerados necessários para vida na sociedade, compreende-se que o trabalho didático seja determinado pela forma de organização da própria sociedade. [...] pode-se dizer segue nas linhas básicas a organização do trabalho social. (SAVIANI, 2010, p.13).

Alves (2005) acrescenta que qualquer forma de organização do trabalho didático engloba: a relação entre educador e educando; a mediação de instrumentos didáticos; o espaço físico específico. O autor destaca que no princípio da época feudal, a ação educativa era, preponderantemente, uma relação individual entre o educador e o educando, isto é, de um jovem e seu preceptor.

Para Saviani (2011) a transição do ensino individual para o de classe, repercutiu nas condições da organização da escola moderna. No século IX, o ensino individual prevalecia no trabalho didático, ainda que houvesse um coletivo de estudantes alocados em uma mesma

classe. O mestre voltava a atenção para um discípulo específico, cobrindo os demais estudantes mediante o auxílio daqueles mais adiantados e de instrutores. Aprendiz de diferentes idades e níveis de competência conviviam em uma mesma turma, sob a direção do mestre. Essa organização de ensino permitia incorporar maior quantitativo de alunos, porém tinha consequências na escolarização geral, pois nem todo o aluno aprendia no mesmo transcurso de tempo.

De modo geral, segundo Saviani “O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2011, p.6).

Conforme Alves (2005, p.56) no Brasil, a escola moderna surgiu após outras regiões desenvolvidas da Europa. O período histórico das escolas jesuíticas é antecessor à *Didactica Magna*, sendo o trabalho didático antes de Comenius pensado de forma artesanal. A escola moderna, originada com Comênio, foi substituindo o modo artesanal pela manufatura, em que a oficina de homens contrapôs a educação missionária.

Ampliada a clientela de crianças e jovens, impôs-se não apenas criar espaços escolares que respondessem à demanda, mas também estabelecer uma nova organização educativa mais sistematizada e intencional do trabalho didático. Alves (2005) e Manacorda (2003) ressaltam o ensino mútuo, na emergência da escola moderna no Brasil e sua relação com o projeto comeniano. Nesse paradigma educacional a responsabilidade da educação passa ao Estado, em detrimento das formas anteriores, cuja providência ficava a cargo da família.

Lancillotti (2003, p.12) acrescenta que a nova organização do trabalho didático encontra forma na *Didactica Magna* de Comenius, no século XVII. Quanto a ensinar tudo a todos, acrescenta Lancillotti (2003, p.10) [...] “seria possível o atendimento conjunto de alunos mais lentos desde que pudessem ser guiados pelas mesmas regras e exemplos.” A simplificação do trabalho didático e a especialização do professor acentuam o ocorrido com as manufaturas. De maneira diversa do mestre artesão, o qual atendia individualmente o discípulo, ao professor especialista demanda o ensino coletivo, fazendo uso de instrumentos como o livro didático, o quadro de giz. De forma que a escola moderna, tornou o ensino homogêneo, segundo padrões pré-estabelecidos. Assim, a educação para alunos com deficiência, os quais não correspondiam ao padrão, dava-se em separado. Ao retomar Comenius, percebe-se que advoga pelos benefícios gerais trazidos pelo acesso à educação.

[...] Não deve fazer-nos obstáculo o fato de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal

cultura dos espíritos. Com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal (COMENIUS, 2001, p. 507).

Infere-se que por mais que se ateste os benefícios advindos do acesso a educação, a escola idealizada por Comenius no século XVII, não estava preparada para o trabalho efetivo com todos os alunos, principalmente aqueles com deficiência. Acredita-se que posteriormente, a educação escolar desses sujeitos tenha sido favorecida com a psicologia, aliada a pedagogia e as demais tecnologias educacionais. Contudo, diga-se de passagem, ainda hoje, a inclusão escolar desses alunos se constitui em um desafio a ser vencido.

Essa situação “de fato” estabelecida como paradigma da educação veio a ser auxiliada pelos estudos de Helena Antipoff voltados para a educação de excepcionais.

Para Januzzi (2012) em relação ao deficiente intelectual, Antipoff na adesão à Escola Nova foi decisiva, posto que respondia a tal demanda pelas teorias ao identificar as dificuldades individuais, formulando métodos educacionais mais apropriados. As medidas relacionadas à educação, como a aplicação de testes de inteligência, iniciados com as pesquisas de Binet e Simon (século XX), e o estabelecimento de classes homogêneas, levaram a emergir o excepcional, para quem se criou instituições próprias. Acerca das diferenças individuais, no que se refere à inteligência e aptidões, a escola atendia os que se ajustavam em um padrão médio, originando o problema educacional para os que se desviavam acima ou abaixo desse parâmetro, necessitando organizar uma Educação Especializada, que os acolhesse.

Segundo Januzzi (2012) a organização escolar em classes especiais, proposta por Antipoff, atendia os alunos com deficiência, após testes apropriados, sendo reunidos nas classes C e D. Lancillotti (2010) ressalta que as classes especiais eram inseridas no âmbito das escolas comuns, tendo a finalidade de atender alunos que desde o ingresso escolar, demonstravam resultados inferiores à média de coeficiente. Para Antipoff as classes C, ditas fracas destinavam-se àqueles de desenvolvimento retardado, tendo atraso de até três anos em relação à sua faixa etária. Já as classes D destinadas àqueles com notáveis defasagens em relação à média, tendo particularidades físicas ou psíquicas que requeressem condições escolares especiais. Tais classes eram ditas classes de educação individual.

Januzzi (2012) sobre o atendimento ao deficiente acrescenta que “Mesmo sem diagnóstico médico ou psicológico, isto é, sem o sanção de especialista, já eram afastadas pelo senso comum, aprendido em uma sociedade que as rejeitava” (JANUZZI 2012, p. 104).

Deduz-se que tais crianças, pelo maior comprometimento, não chegavam à escola comum, valendo-se de instituição especializada. Para Antipoff o ensino especial era o mesmo da Escola Nova, os professores em geral educariam sob uma atitude psicológica. Portanto, “Educação Especial e educação regular, comum difeririam em grau de abordagem médico-psicológica.” (JANUZZI 2012, p.106). Assim, no caso das classes especiais, tem-se a semelhança com o trabalho do terapeuta.

Segundo Januzzi (2012) a organização do trabalho didático seguia o proposto na Escola nova, com ênfase na educação sensorial; na individualização; nas particularidades físicas e mentais e interesse e aptidões; o caráter utilitário e de fim social, do que é aprendido. A diferença posta por Antipoff, acerca do aluno excepcional, aconselhou a redução de alunos por sala e atenção ao tempo gasto em atividades, priorizando atividades manuais, sensoriais, em detrimento do ler, escrever e contar sem, contudo, excluí-los.

Em 1948, com a primeira versão do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação dos excepcionais foi inserida nas Disposições Gerais e Transitórias em decorrência do movimento em favor dessa educação. Ressalta-se que o coordenador da elaboração desse primeiro projeto da LDB foi Lourenço Filho, o qual sabia do trabalho de Antipoff, tendo ele mesmo elaborado o Teste ABC para aferir a maturidade das crianças, e fomentado a homogeneização das classes em São Paulo, originando as classes especiais. Assim, a proposta de educação dos excepcionais posta nessa LDB teve caráter homogeneizador. Esclarece-se que a tramitação da LDB levou vários anos, desde seu projeto inicial (1948) até quando aprovada (1961), consonante com Januzzi (2012).

Para Januzzi (2012) se por um lado, Antipoff segregou o excepcional, ao criar classes especiais, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns sem a anormalidade, por outro, possibilitou o acesso ao ensino público e gratuito às crianças com algum prejuízo orgânico. Criou uma organização que as envolveu e propôs a reflexão sobre a operacionalização da educação de crianças com grandes lesões orgânicas.

Segundo Lancillotti (2010) nos anos de 1930 foram instituídas classes especiais no sistema público de ensino, com a finalidade de ofertar ensino individualizado e responder as necessidades educacionais de alunos excepcionais. O pressuposto da individualização do ensino também valia para alunos de classes comuns.

Nos pressupostos de Antipoff, as classes homogêneas contribuíam para uma educação individualizada no ensino especial ou no comum. No entanto, suas ideias e práticas não tomaram forma no ensino comum, haja vista que prevaleceu nas classes homogêneas o ensino homogêneo. Isso é claro pela utilização acentuada do manual didático, instrumento

característico do ensino coletivo ou simultâneo, em que as particularidades são desconsideradas. Porém de outro modo, as ideias de Antipoff encontraram eco no campo da Educação Especial, principalmente quanto ao atendimento educacional de alunos com Deficiência Intelectual, ao estabelecer sobre bases parcialmente homogêneas a individualização do ensino. Tal pedagogia ainda é destacada, principalmente nas instituições especializadas.

Assim, ao tomar as palavras das autoras mencionadas, Januzzi (2012) e Lancillotti (2010), percebe-se a relevância das ideias de Antipoff, principalmente naquele contexto. Contudo, entende-se que a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como preconizada atualmente, apresenta uma dinâmica diferente. Há algum tempo, a constituição de classes homogêneas era a base para a educação comum e para a Educação Especial, mas a perspectiva inclusiva alterou esse paradigma ao propor classes heterogêneas. Em continuidade ao estabelecido, coube implementar novas práticas da educação que respondam à demanda atual.

Conforme Glat (2013) a educação na perspectiva inclusiva tem dentre suas competências um repensar dos objetivos e práticas da Educação Especial no espaço da escola comum, todavia mantendo a especificidade do seu campo de saber. Logo, a perspectiva inclusiva se constitui em desafio e requer a ressignificação da Educação Especial, com seu arcabouço de conhecimentos, para promover a aprendizagem de todos, no ensino comum.

[...] Uma escola ou uma turma considerada inclusiva precisa ser mais que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, 2013, p.17).

Vê-se que diferente do paradigma tradicional, uma escola inclusiva pressupõe uma abordagem pedagógica diversificada, flexível e colaborativa que considere também as necessidades próprias do público alvo da Educação Especial. Nessa lógica, o PEI como estratégia pedagógica no processo de inclusão do aluno com deficiência, considera a sua singularidade ao mesmo tempo possibilita condições que o torna capaz de participar no coletivo, com seus pares, no ensino comum.

Uma vez estabelecido um esboço do processo histórico de construção da Educação Especial desde o período colonial até o presente, cabe ao próximo capítulo apresentar uma discussão sobre a Deficiência Intelectual de maneira que facilite ao leitor a compreensão do tema no âmbito deste trabalho.

CAPÍTULO 2

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este capítulo busca debater e compreender a Deficiência Intelectual à luz da pesquisa bibliográfica e documental, de maneira que seu percurso discursivo buscará estabelecer o conceito de Deficiência Intelectual, sua concepção, terminologia e classificação de acordo com o Código Internacional de Doenças (CID). Ademais, sobre a mesma temática, apresentase as contribuições de Vygotski (1997), Padilha (2000, 2001), Anache (2011) e Baptista (2006).

Destaca-se a importância das discussões apresentadas no capítulo para se realizar, posteriormente, uma leitura mais eficaz sobre a dinâmica do PEI em sala de aula e sobre como o sistema educacional operacionaliza e concretiza o atendimento do aluno com deficiência no âmbito do ensino comum.

2.1 Deficiência Intelectual: o conceito

De acordo com a Associação Americana de Retardo Mental, (AAMR), a deficiência mental é conceituada como: “[...] incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos” (AAMR, 2006, p 20).

Para Plestch (2010) tem-se usado a terminologia Deficiência Intelectual para se referir as pessoas que apresentam deficiência mental. Tal termo provém da Conferência Internacional de Deficiência Intelectual, no Canadá (2001), onde teve origem a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão, em que o termo foi disseminado.

Para Glat (2013, p. 80) tal expressão advém de *intellectual disability* que traduzido quer dizer déficit intelectual como proposto pela *International Association of Scientific Studies of intellectual Disabilities* (IASSID, 2010). Ainda admite-se como alternativa, déficit cognitivo. Cabe dizer que a nova terminologia, Deficiência Intelectual, tem fundamento no conceito da Associação Americana de Retardo Mental, AAMR, a qual atualmente é conhecida por Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010).

Souza e Plestch (2015, p.250) apresentam uma tradução própria, sobre o parecer da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2010), em que se tem a definição de Deficiência Intelectual como:

Uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual (raciocínio, atividade discursiva, aprendizagem, solução de problemas e no comportamento adaptativo, que abarca uma série de habilidades sociais e práticas do cotidiano). Essa deficiência deve ser originada antes dos dezoito anos (AAIDD, 2010- traduzido por SOUZA E PLESTCH, 2015, p.250).

Plestch (2010, p. 109) acrescenta que ainda que se tenham modificado as terminologias não se alterou as concepções estigmatizantes acerca da Deficiência Intelectual. Glat (2013, p.80) diz que a Deficiência Intelectual se trata de uma definição complexa, a qual abrange um grupo heterogêneo com níveis de comprometimento e etiologias diversos.

Entretanto, percebe-se que acima de rótulos, estigmas, há maior relevância em compreender como a Deficiência Intelectual se expressa. Magalhães (2000, p. 3) menciona a definição dada pelo Instituto Helena Antipoff:

Alunos com Deficiência Intelectual apresentam um padrão diferenciado de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor; possuem uma diferença nos processos evolutivos de personalidade; tem dificuldade na capacidade de aprender, na constituição da autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares de mesma idade, o que lhe faz peculiar na sua forma de perceber e estar no mundo (MAGALHÃES, 2000, p. 3).

No tocante a AAMR de 2006, observa-se que tal edição tornou mais ampla a visão sobre o DI, com a delimitação em cinco dimensões (áreas), referentes aos aspectos do desenvolvimento daqueles que apresentam Deficiência Intelectual quanto ao ambiente de vivência e apoios que utilizam. São as dimensões:

I- Habilidades intelectuais: dizem respeito à capacidade de raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de princípios complexos, rapidez no aprender, aprendizagem por intermédio da experiência.

II- Comportamento adaptativo: diz respeito à experiência social de cada sujeito, isto é, a capacidade que se apresenta para responder aos padrões de independência e responsabilidade social, segundo a idade e grupo comum.

III- Participação, interação e papéis sociais: diz respeito à participação e interação social da pessoa com Deficiência Intelectual, como também os papéis que desenvolve.

IV- Contexto: diz respeito às condições e qualidade de vida da pessoa DI, em ambientes que envolvem a família, vizinhança, sociedade geral.

V- Saúde: diz respeito à ampliação do diagnóstico de DI para fatores etiológicos e da saúde física e mental (AAMR, 2006).

Glat (2013, p.83) ressalta que as limitações referentes ao comportamento adaptativo acometem não apenas a vida diária, como também as possibilidades de inclusão social. Logo,

deve ser uma dimensão prioritária em termos de planejamento educacional, principalmente em caso de alunos que detêm maior comprometimento.

Anache (2011, p. 116) acrescenta que em conformidade com o objetivo da aplicação da definição (classificação, planejamento, níveis de suporte) uma pessoa é tida ou não como elegível para o atendimento especializado, podendo ser classificada para o uso de suporte, mediante a consideração do quociente de inteligência, a limitações quanto ao comportamento adaptativo e a etiologia. A autora ressalta que a mudança de terminologia deficiência mental para intelectual, visa ressaltar que se refere ao funcionamento do intelecto e não da mente de modo geral.

A título de maior esclarecimento, os critérios usados para avaliar o funcionamento intelectual abarcam: avaliação da inteligência por intermédio de testes psicométricos. Ao apresentar resultado aproximado a 70-75 aponta para limitação no funcionamento intelectual (ANACHE, 2011, p. 116).

Tais testes psicométricos conduzem a identificação de limitações no comportamento adaptativo que engloba as competências: habilidades conceituais- vinculada aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; habilidades sociais- vinculada a habilidades interpessoais, observância de regras; habilidades práticas – vinculadas a atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal (ANACHE, 2011)

Quanto à avaliação para fins de diagnóstico, alerta para: usar variadas fontes informativas; verificar o comportamento próprio da pessoa, levando em conta as influências exercidas no momento da avaliação; utilizar julgamento clínico no direcionamento da avaliação; promover a análise crítica das informações coletadas.

Em se tratando de pessoa com Deficiência Intelectual mais severa, não se dispõe até o momento de instrumento convencional padronizado para se avaliar o seu desenvolvimento cognitivo. Também o sistema multidimensional da AAMR (2006) reduz à descrição comportamental desse indivíduo, consentindo abertura para compreender a dimensão subjetiva do processo de aprendizagem.

Ressalta-se que esse sistema multidimensional intenciona a superação da ideia de Deficiência Intelectual como estática, pois defende uma concepção em que o desenvolvimento muda de acordo com os apoios e suportes recebidos pelo sujeito. De modo que, nesse sistema multidimensional, a Deficiência Intelectual está vinculada ao desenvolvimento do sujeito, a interações sociais e apoios recebidos e não se resume a parâmetros advindos dos coeficientes de inteligência. (QI abaixo de 70) e do agrupamento em nível: leve, moderado, severo e profundo.

Baptista (2006) adverte sobre a concepção multidimensional, uma vez que há necessidade de considerar as diferenças culturais, sociais, linguísticas, familiares, educacionais e as alterações motoras, sensoriais e emocionais da pessoa, de modo que o índice de Q.I não pode ser a condição suficiente para o diagnóstico de Deficiência Intelectual. O autor adverte que o conceito multidimensional expressa uma concepção que enfatiza as características individuais em detrimento das relações sociais, como se a deficiência se localizasse estritamente no sujeito e não nas relações que o envolve. O autor ressalta que “Se observarmos com cuidado, as habilidades citadas no conceito oficial se constituem no curso de desenvolvimento das pessoas, ou seja, não são inatas, não são dadas ao nascer” (BAPTISTA, 2006, p.141). Logo, depreende-se a Deficiência Intelectual mais como condição construída socialmente do que advinda propriamente de uma limitação orgânica do indivíduo.

Padilha (2001) complementa que “A palavra deficiência por si, já delinea a falta (no cérebro que comanda o corpo e a mente) e quem descobre o que falta é o médico (neurologista, geneticista...) ou profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos...) [...]”. A autora complementa que a incumbência é somente deles porque “[...] aprenderam com a medicina a fazer diagnósticos e prognósticos, classificar e prover o tratamento”. (PADILHA, 2000, p. 204).

O fato é que ainda hoje a Deficiência Intelectual está ligada ao campo médico, como ressalta Padilha (2000):

[...] ao aspecto físico (o corpo do deficiente); sua linguagem (a forma de falar e a coerência); o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção (quanto é capaz de acompanhar movimentos ou falas e depois imitar e/ou interpretar); a autonomia para lidar com situações da vida social; a história da gravidez e do parto; as doenças da mãe; a comparação das ações do deficiente com as ações de crianças mais novas (idade mental); os variados tipos de exames que são solicitados; os diagnósticos; os encaminhamentos; o tratamento; a exclusão. (PADILHA, 2000, p.204).

Na concepção de Padilha, a expressão deficiente pode por um lado levar ao atraso, até ao impedimento na construção do conhecimento pelo próprio estigma do diagnóstico tido socialmente. Assim, ela chama a atenção para um outro olhar, que não se fixa no ponto de vista médico. Segundo a autora, “tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos.” (PADILHA, 2000, p. 199). Portanto não existe uma limitação previsível de incorporação cultural. Na avaliação da autora ocorre que não se sabe o que fazer diante das condições biológicas limitadas, e das possibilidades ilimitadas apresentadas na dimensão cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual não se restringe a condição biológica própria, desconsiderada a formação humana.

Nesse mesmo caminho Vygotski (1997, p. 19) diz: “[...] O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial”. Em outras palavras, o desenvolvimento do sujeito é resultante da relação estabelecida com outros, da inserção nos diversos contextos e da qualidade das experiências vivenciadas, as quais podem ser adequadas ou empobrecidas.

Padilha (2000, p. 206) acrescenta que “O deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social”. De onde se tem que as experiências na vida social motivam e influem no desenvolvimento humano, naquele que se constitui como ser social, histórico e simbólico.

De acordo com Padilha (2000, p.199) “[...] a relação do normal/patológico depende de uma série de fatores que devem ser considerados [...]”. O patológico não é ausência da norma, mas uma forma diferente do ser humano; uma forma diferente da presumida tipicamente como ideal. Indubitavelmente, não se pode negar a relação da Deficiência Intelectual com a medicina, tampouco questionar a racionalidade científica nesse campo, mas há de se olhar por um outro prisma como sugere: “[...] o funcionamento simbólico não tem sido privilegiado nos programas escolares.[...]de doença e de diagnóstico fala-se muito e de forma equivocada muitas vezes.” (PADILHA, 2000, p.200).

A concepção de Padilha se fundamenta na teoria vygotskiana, denominada Fundamentos da Defectologia, na qual Vygotski (1997) admite uma visão prospectiva de desenvolvimento. Nessa linha, a análise dos problemas não deve ser retrospectiva, considerando especificamente o passado, mas o movimento futuro, de descobrir as possibilidades. Como ratifica-se “O problema, a deficiência, o defeito, no lugar de marcar limites, aponta para capacidades, encontra fontes de força.” (VYGOTSKI, 1997, p.16). Centra-se aí o cerne do pensamento de Vygotski, pois ele defende que “Todo o defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”. Em outras palavras, o suposto obstáculo se transforma em força para desenvolver outras capacidades e a superar as dificuldades existentes. Como complementa Baptista (2006): “É por meio da compensação, que sempre será social, que os sujeitos com características diferentes da maioria da população podem se desenvolver em uma direção diferente daquela traçada pelos prognósticos tradicionais.” (BAPTISTA,2006, p.148).

Nesse caminho, ao considerar a Deficiência Intelectual tema aqui em voga, tem-se que: “[...] mais importante do que reconhecer a deficiência, compreender o desenvolvimento humano, sem deter-se apenas na natureza dos processos patológicos; compreender como as

“pessoas enfrentam suas dificuldades, como dominam a deficiência, como utilizam suas forças.” (PADILHA, 2000, p.45). Infere-se que aí se encontra o papel do professor, que reconhece o diagnóstico médico acerca da Deficiência Intelectual, mas não se prende a ele, subjugando essa condição como impedimento para aprender. Ao contrário, acredita nas possibilidades de superação das dificuldades e desenvolve práticas pedagógicas que contribuam satisfatoriamente na escolarização desses sujeitos, na escola comum.

Nesse viés inclusivo questionam-se as práticas didáticas tradicionais, homogêneas, especialmente as de classificação e rotulação da aprendizagem, em que se tem a situação de deficiência como justificativa para o insucesso escolar. A partir disso, depreende-se a importância do planejamento e da organização das atividades no contexto da escola comum, principalmente no que tange a escolarização do aluno D.I. que traz um histórico de marginalização, tanto social quanto educacional. A perspectiva inclusiva requer novas ações pedagógicas, em que o PEI pode contribuir a fim de atingir resultados melhores no percurso escolar e na constituição subjetiva do aluno DI.

2.2 Deficiência Intelectual: concepções e terminologia

A definição de deficiência vem se compondo ao longo do tempo, segundo convenções sociais e/ ou científicas, em que se dão nomenclaturas diversas. Desse modo, cabe aqui apresentar concepções e classificações assumidas ao longo do tempo. Contudo, terá maior relevo a definição atual de Deficiência Intelectual mencionada.

Para Plestch (2010, p.101) a complexidade em conceituar claramente a Deficiência Intelectual tem conduzido a revisões e olhares de diferentes áreas como: educação, neurologia, psicologia, antropologia, sociologia. O próprio vocábulo para nomeá-la provém do conhecimento médico: idiotia (XIX), debilidade mental, infradotação (a partir do século XX), imbecilidade e retardo mental, com graus leve, moderado, severo, profundo e déficit intelectual cognitivo (fins do século XX). Carneiro (2006, p. 139) acrescenta que a terminologia deficiente mental surgiu a partir do Congresso de Genebra (1939), dando-se em substituição a palavra anormal, empregada de modo genérico. Contudo, tal fato gerou discussões consequentes da preocupação com o estigma da deficiência, especialmente nos Estados Unidos, onde originou uma busca por um novo termo mais ameno, que abrandasse a negatividade dos termos deficiente, retardado, prejudicado, diminuído, inválido, incapacitado. A expressão deficiência mental, ainda vista em alguns documentos, foi substituída por Deficiência Intelectual, no início do século XXI.

Pessotti (1984) acrescenta que na antiguidade, compreendia-se o desenvolvimento humano e a deficiência intelectual, como algo estabelecido previamente, sem interferência do contexto social, ademais havia a ideia de castigo sobrenatural. Posteriormente, em meados do século XVI, ultrapassadas as superstições sociais e religiosas, passou-se a considerar tal deficiência como possível causa orgânica. O ambiente era tido como neutro ou negativo, nesses casos.

Plestch (2010, p. 103) diz que apenas no século XIX, com os feitos do médico Itard, na educação de Victor de Avignon, os indivíduos com deficiência foram julgados como passíveis de tornarem-se educados.

Plestch (2010) ressalta outra contribuição significativa, de Édouard Seguin, seguidor de Itard, que propôs a teoria psicogenética da deficiência mental, a qual contrapôs a visão médica de incurabilidade dessa deficiência. Criou uma metodologia baseada em estímulos cerebrais por meio de atividades físicas e sensoriais. Os estudos de Seguin influenciaram posteriormente outros teóricos como: Pestalozzi, Froebel e Montessori. Além dos estudos teóricos e da metodologia educacional acerca dessa deficiência, Seguin dedicou-se a serviços na área criando uma escola para atender tal público. Ademais, foi presidente de uma organização de pesquisa voltada para estudos nesse campo, a qual foi fundada em 1876, sendo posteriormente denominada como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

Sobre os estudos de Itard e Seguin e a educabilidade dos deficientes, até então, as concepções sobre esses indivíduos se fundamentavam em diagnóstico médico em uma visão organicista/biológica. Tal visão se modificou a partir do século XX com Binet e a utilização do teste Stanford – Binet, que emprega medidas de QI. Ressalta-se que o quociente de inteligência se baseia na relação: idade mental/idade cronológica X 100. O escore alcançado determina o nível de inteligência: leve entre 68-52; moderada 51-36; severa 35-20; profunda inferior a 20. (MAZZOTTA, 2011).

Segundo Plestch (2010, p.104) Após Binet, os estudos científicos se expandiram. As discussões envolviam as inter-relações entre condições biológicas, sociais e educacionais. Daí se originou a concepção interacionista de desenvolvimento, que defende a interação do indivíduo com o meio. Contudo, a deficiência intelectual permaneceu com o sendo organicamente incurável e sujeita a averiguação mediante teste padrão.

Na perspectiva médica, Fierro (2004, p.193) acrescenta que a oligofrenia – que traduzida do grego significa pouca mente – a princípio, era diagnosticada por uma gama de sintomas apresentados em um grupo heterogêneo de anomalias, com etiologias variadas e até

desconhecidas, mas com uma característica comum: déficits irreversíveis na atividade mental superior, em cuja única intervenção seria a prevenção, não a rigor a cura e o tratamento.

Plestch apud Mendes (1995) comenta que a prevalência dos fatores biológicos sobre os socioambientais repercutiu na segregação desse público em hospitais como também em escolas especiais. Visão essa que permaneceu até meados dos anos cinquenta, em que o entendimento da “irrecuperabilidade e constitucionalidade da condição de deficiente mental” passou a englobar os aspectos sócio-educacionais em suas premissas, sendo publicados primeiramente em versão dada na quinta edição da Associação Americana de Retardo Mental - AAMR.

No território nacional, a concepção da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) passou a ser seguida por órgãos oficiais e estudiosos do assunto a partir da década de 1970, estando na sexta edição. Nesse entendimento, a deficiência mental, como nomeada, passou a ser compreendida como um funcionamento intelectual abaixo da média, o qual tem início no período de desenvolvimento, sendo coexistente com os déficits no comportamento adaptativo.

Plestch apud Mendes (1995) complementa que houve críticas sobre as edições da AAMR, desde a sexta até a oitava, tendo como justificativa a inconsistência de procedimentos para diagnóstico, as lacunas nas avaliações, o realce nos testes psicométricos, acarretando no encaminhamento de sujeitos apenas com dificuldade de aprendizagem para programas segregados de educação. Tais críticas levaram a uma nova publicação da AAMR (1992), em que apresentaram uma perspectiva multidimensional, que percebia tal deficiência envolvendo três dimensões: capacidade pessoal aferida por testes padronizados, ambiente de convivência, exigência de níveis de suporte.

A partir daí as premissas da AAMR tiveram influência sobre diversificados sistemas de classificação dentre eles, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10). De modo que o procedimento desenvolvido pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR foi tido como parâmetro para definir, diagnosticar e promover a classificação da deficiência mental no Brasil e outros países.

No território brasileiro, tal versão da AAMR recebeu críticas de alguns teóricos, devido à ênfase no sujeito e suas limitações fundamentadas exclusivamente em testes psicométricos sem, contudo, ter em consideração o contexto social. Tais teóricos contrapunham-na ao defender que a deficiência não é condição essencialmente orgânica, mas originada no meio em que vive, como construção social. Também se defendia que a visão do

normal e anormal é tida a partir do outro, da sociedade, de onde o indivíduo constrói a identidade própria.

Bueno (2004, p.69) argumenta que a deficiência é fenômeno complexo vinculado a aspectos biológicos e socioculturais, não sendo dissociados um do outro, mas em inter-relação. As possibilidades educativas se originam do entrelaçamento desses aspectos citados e das condições advindas do contexto social.

Anache (2011, p. 119) referindo-se a Riviere, o qual fundamentado em Vigotsky, diz que “O desenvolvimento humano só pode ser compreendido como uma síntese produzida pela confluência de duas ordens genéticas diferentes: a maturação orgânica e a história cultural.” Partindo dessas reflexões da autora, entende-se que por um lado o desenvolvimento humano remete a evolução biológica e, por outro, a evolução histórica cultural, conforme a qual as relações sociais se dão, sendo essenciais para o desenvolvimento do indivíduo.

Nesse caminho, Plestch (2010) e Baptista (2006) são unânimes ao acrescentar sobre a contribuição de Vygotski ao conceituar deficiência primária e secundária, que corroboram na compreensão sobre como se constitui a pessoa com deficiência intelectual. Baptista (2006) ratifica que para Vygotski a deficiência primária pode ou não se tornar secundária. Baptista (2006, p.146) considera que “a deficiência mental é sempre secundária, uma produção social”, isto é, advinda não das características limitadoras, mas produzida socialmente. Assim, tem-se que a primária abarca os aspectos orgânicos, sendo caracteres físicos que podem influenciar no desenvolvimento do sujeito. A secundária não se relaciona de modo direto com a primeira, mas se dá em decorrência das limitações que essa origina, ou seja, tem a ver com a leitura social que se faz sobre a pessoa comparada ao grupo do qual faz parte; também as relações sociais que se dão.

Nesse tocante, dá-se o fundamento do entendimento de que a deficiência intelectual para ser compreendida, demanda a articulação com as condições socioculturais. Daí em 2002, a AAMR promoveu a revisão e ampliação de seu sistema, sendo posteriormente publicada em 2006.

2.3 Classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM5)

Para Carvalho (1997, p.55) “Por muito tempo, acreditou-se que a deficiência mental fosse uma doença”, porém muitos daqueles que apresentam tal deficiência gozam de saúde perfeita, levando à conclusão de que não se trata de possuir nenhum tipo de doença, mas sim uma condição específica de disfuncionalidade intelectual que é diferente daquilo que a

sociedade convencionou chamar de normal. Ainda se compartilhou por anos, na sociedade, que essa deficiência remetia a uma incompetência generalizada, ao se supor que a pessoa manifestasse limitações em todas as áreas do desenvolvimento, bem como nas realizações gerais do presente e futuro.

No entanto, avanços científicos e a prática educacional têm demonstrado que tais pessoas com Deficiência Intelectual possuem capacidades e habilidades pessoais que tornam possíveis a sua participação no meio físico e social.

Segundo a nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, (DSM5) (2014) a Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) é definida como: “Transtorno com início no período do desenvolvimento que envolve déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.” (DSM5, 2014, p.33).

Nessa concepção, devem-se preencher os critérios: Déficits intelectuais; déficits em funções adaptativas; início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Nota-se que o diagnóstico de Deficiência Intelectual corresponde ao CID11 de Transtornos do Desenvolvimento Intelectual. No referido manual DSM5, emprega-se ambas nomenclaturas: Deficiência Intelectual e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Ainda, segundo nota do manual citado, uma Lei Federal dos Estados Unidos, *Public Law 111-256*, Rosa’s Law, substituiu a nomenclatura retardo mental por deficiência mental e posteriormente, Deficiência Intelectual. De modo que a expressão Deficiência Intelectual é utilizada comumente por profissionais como médicos, educadores entre outros, além do público leigo e grupos defensores dos direitos humanos.

Acerca da gravidade da Deficiência Intelectual, o DSM5 especifica graus: F70 (leve), F71 (moderada), F72 (grave), F73 (profunda). Esclarece-se que os níveis de gravidade têm base no funcionamento adaptativo e não em escores de QI, dado que o funcionamento adaptativo conduz ao entendimento sobre a necessidade e o nível de apoios requeridos (DSM5, 2014).

No tocante as características diagnósticas da Deficiência Intelectual, o DSM5 estipula: déficits em capacidades mentais genéricas; prejuízo na função adaptativa diária comparada a pessoas de mesma idade, gênero e aspectos socioculturais; início durante o período de desenvolvimento, isto é, o reconhecimento de déficits intelectuais e adaptativos no decorrer da infância e adolescência.

O diagnóstico tem base em avaliação clínica, bem como em testes padronizados, envolvendo as funções adaptativa e intelectual. O julgamento clínico se faz necessário devido a interpretação dos testes de QI. Observa-se que quando a promoção do teste padronizado é dificultosa, dado a prejuízo sensorial e /ou comportamento grave, o sujeito pode ser diagnosticado com Deficiência Intelectual não especificada.

Para o DSM5 (2014, p. 38-39), a Deficiência Intelectual acomete todas as raças e culturas. Ela é tida como condição heterogênea que ocorre por múltiplas causas: etimológicas pré-natais as quais envolvem as síndromes genéticas, malformações encefálicas, doença materna e influências ambientais (álcool, drogas); razões perinatais relacionadas a eventos durante o parto e nascimento que acarretam encefalopatia neonatal; e ainda em virtude pós-natais que incluem hipóxia, lesão cerebral traumática, doenças convulsivas e privação social grave e crônica.

Complementa Carvalho (1997) que a literatura especializada diz que não só fatores biomédicos originam a Deficiência Intelectual, posto que a privação ambiental e cultural extremada, no convívio com o mundo físico e social e na restrição ao ambiente familiar, além de maus-tratos, abusos e negligência, contribui para o surgimento dessa deficiência.

Quanto à prevalência da Deficiência Intelectual, de acordo com o DSM5 (DSM5, 2014), tem-se na população como um todo cerca de 1%, com alterações decorrentes da idade. Contudo, a predominância da DI grave é de aproximadamente 6 por 1000.

Quanto ao desenvolvimento e curso da Deficiência Intelectual, o DSM5 coloca que a referida deficiência ocorre no período do desenvolvimento que, como mencionado, engloba a infância e adolescência. A idade e características estão ligadas a etimologia e de quão grave é a disfunção cerebral. Atrasos nos aspectos motores, linguísticos e sociais podem ser percebidos nos dois anos de vida em casos tidos como graves. Todavia em níveis mais leves podem não ser notados até a idade escolar, quando se manifestam dificuldades na aprendizagem acadêmica. Ainda em caso de Deficiência Intelectual associada à síndrome genética pode ocorrer aparência física característica, como a síndrome de Down. Em situação de deficiência adquirida, o surgimento pode ser abrupto, consequente de doenças: meningite, encefalite e traumatismo encefálico no decorrer do período de desenvolvimento.

Segundo o DSM5 (2014), a Deficiência Intelectual não é progressiva, em algumas doenças genéticas pode ter fases de piora e de estabilização. Após a primeira infância tal deficiência pode permanecer pela vida, mesmo que o nível de gravidade seja capaz de mudar no decorrer do tempo. O curso pode ser alterado em virtude de condições médicas ou genéticas implícitas e comorbidades. Intervenções precoces e continuadas contribuem para

melhorar o funcionamento adaptativo e em algumas situações a função intelectual. De maneira que é normal, em se tratando de crianças pequenas, postergar-se o diagnóstico de Deficiência Intelectual para após proporcionadas as devidas intervenções. Em crianças mais velhas e adultos com DI, o nível de apoio propício corrobora para a participação nas atividades e favorece a função adaptativa.

Nota-se que esse modo de pensar a Deficiência Intelectual, segundo a literatura médica como se expressa no DSM5, prevalece ainda a classificação leve, moderada, severa e profunda levando a prognósticos pouco animadores. Embora posta pelo DSM5, a possibilidade de avanços no funcionamento adaptativo e algumas situações da função intelectual, mediante intervenções precoces e continuadas, também o apoio propício. No entanto, Padilha (2000, p.46) contrapõe o modelo médico, “[...] em que tudo é dado como pronto: assim é, porque assim é.” E se define o CID. Padilha (2000) convida a romper com esse paradigma médico, o qual define a deficiência pela falta. Depreende-se que há, do ponto de vista pedagógico, necessidade de se ter uma visão mais otimista ao pensar sobre a deficiência, não salientando os déficits, mas os pontos fortes. Em outras palavras, não pela via dos defeitos, mas das possibilidades como nos traz Vygotski (1997) nos Fundamentos da Defectologia, ao alertar que as características negativas e as complicações da deficiência provêm do “[...] desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica.” (VYGOTSKI, 1997, p. 144). O autor faz uma referência ao desenvolvimento das funções superiores culturais que são necessárias a todos, cujo desenvolvimento impõe o compromisso escolar, criando condições pedagógicas para desenvolver as capacidades mais complexas do sujeito, vislumbrando suas possibilidades.

2.4 Aspectos do Desenvolvimento Escolar do DI

Atualmente, independente da causa da Deficiência Intelectual, há fatores que corroboram para o desenvolvimento do sujeito: atitude de aceitação da deficiência pela família; intervenção e tratamento devido de acordo com a causa e manifestações; oportunidade de participação no ambiente físico, social e comunitário; apoio apropriado para favorecer o comportamento funcional do sujeito diante das demandas existentes; encorajamento para a convivência social e para o desenvolvimento da iniciativa e criatividade próprias; atitudes favoráveis acerca da construção da autoimagem e autoconceito.

Ainda que pesquisas demonstrem resultados a favor da aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual, mesmo na atualidade, há professores que questionam sobre a possível

escolarização desses indivíduos. Em verdade, tal visão do professor é decorrente da própria concepção da sociedade que associa a ausência de visão ao cego, a de audição ao surdo e de inteligência e racionalidade àquele que apresenta Deficiência Intelectual, evidenciando o descrédito.

Para Carneiro (2006, p. 141) no tocante à deficiência mental, como a denomina, a literatura tradicional referente as classificações, corrobora para a interpretação que os professores e a sociedade têm ao lhe atribuir como características lentidão e incapacidade para a aprendizagem.

De acordo com Pessotti (1984) os níveis de Q.I. se configuram em critérios classificatórios dos deficientes mentais. Direcionando o foco para a deficiência, em que os prognósticos são pouco animadores e levam o professor a baixa expectativa sobre esse aluno.

Torna-se mister superar antigas concepções acerca da pessoa com Deficiência Intelectual e de seu potencial para aprender. O fato é que as limitações acerca dessa deficiência não se relacionam a ela propriamente, mas sim a credibilidade depositada e as chances propiciadas às pessoas que apresentam tal diagnóstico.

Vê-se que na perspectiva inclusiva, o ingresso do aluno com Deficiência Intelectual no contexto do ensino comum, gera uma etapa diferenciada na educação nacional ao passo que torna possível buscar uma elaboração pedagógica a partir de novos procedimentos metodológicos de ensino aptos para alcançar a aprendizagem desse alunado, reconhecidas suas particularidades e simultaneamente, inserindo-os no mundo cultural e na vivência histórica enquanto sujeito participante na atualidade.

Assim, para Oliveira (2008),

A educação na área da Deficiência Intelectual deve atender as suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos propostos para as demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar a escola desde cedo, a qual deve valorizar sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades. (SÃO PAULO: SME/ DOT, 2008, p.16).

Percebe-se que a escola necessita romper com antigos paradigmas, desenvolver um novo olhar sobre os alunos com Deficiência Intelectual e se apropriar de novas práticas educativas. Nesse sentido, o conhecimento da origem da deficiência em uma pessoa, seria importante para o seu tratamento e educação?

Segundo Fierro (2010, p.202) o conceito de necessidades educativas especiais não atribui grande importância a esse conhecimento, possibilitando por de lado a origem e

antecedentes da Deficiência Intelectual. O enfoque cai sobremaneira à demanda atual, a qual incumbe à escola, ao professor, aos recursos materiais e didáticos responder.

Nesse sentido, Fierro (2010, p.202) ratifica: “Centra-se na realidade presente do aluno e na possibilidade de modificá-la na realidade de suas capacidades atuais e na possibilidade de desenvolvê-las”.

Desse modo, vê-se que o professor que atua junto ao aluno com Deficiência Intelectual, não pode de todo ignorar a etiologia, isto é, a causa, origem do déficit, mas não deve assentar sobre ela o seu trabalho escolar concreto. A condição de deficiência não pode se constituir como predeterminante do limite de desenvolvimento escolar do aluno, pois não se pode saber ao certo quão longe ele pode chegar.

Não se ignora as especificidades existentes, até para se propor adequadamente as experiências educativas, a partir do referente curricular do ano no qual o aluno se encontra matriculado, desenvolvendo os conteúdos e objetivos escolares, sem empobrecê-los, mas pautados em procedimentos metodológicos de ensino, avaliação e níveis de apoio que lhe seja oportuno no processo de ensino e aprendizagem.

Na empreita educativa dá-se valor a educação formal que deve ter início cedo, desde a educação infantil. Reconhece-se que a educação da criança começa pelos pais desde que ela nasce, mas em se tratando daquelas com deficiência é importante que eles reconheçam o papel dos educadores, sendo essencial a escola. Não que a escola possua o monopólio da educação, mas as experiências educativas que proporciona não se dão de maneira espontânea no contexto familiar. Assim, “A escolarização desde cedo em crianças com deficiência mental é importante entre outras coisas, justamente em relação a dificuldade dos pais, de pôr em prática, por si sós, todo o programa educativo de que elas necessitam”. (FIERRO,2010, p.213).

Pacheco (2007, p. 59) salienta que a parceria e a colaboração que se desenvolve entre escola e lar não são apenas necessárias, mas fundamentais. “A menos que haja colaboração e envolvimento das famílias as chances de sucesso são bastante reduzidas”. Nesse entendimento, Fierro (2010) complementa que é na articulação entre a escola e a família que o aprendizado do DI ocorre de maneira eficaz.

A partir do que trazem os autores, entende-se a importância de se desenvolver entre professores e pais uma colaboração progressista e produtiva. Tal cooperação entre ambos é fundamental, principalmente no tocante a alunos com deficiência. Os primeiros ao complementar as experiências educativas por meio das ações pedagógicas. Os segundos, que

não perdem a relevância singular quanto a responsabilidade educativa familiar, vindo a implementar ações no sentido de alcançar os objetivos educativos comuns: escola e família.

Souza e Plestch (2015) acerca da escolarização do aluno com Deficiência Intelectual e da sua inserção no processo de ensino e aprendizagem, salientam que:

Faz-se necessário um forte investimento em um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado no cotidiano do aluno e que sejam de ordem da construção da rede conceitual cognitiva, motora, afetiva, linguística entre outras. [...] para tal é preciso superar concepções sobre as não possibilidades desses sujeitos como, ainda hoje, fortemente presentes nas pesquisas (SOUZA e PLESTCH, 2015, p. 251).

Inferese-se que o acesso à escola comum, vai além da socialização, não se pode retirar-lhe o direito de apreender o conhecimento científico. No contexto escolar cotidiano, superem-se o descrédito sobre o aluno DI, não tomando as condições orgânicas como impeditivas para sua aprendizagem e desenvolvimento. Pelo contrário, desde o princípio da escolarização, invista-se em formas e possibilidades inclusivas de se promover o ensino e aprendizagem, que contemplem suas necessidades e lhes sejam significativas.

Sabe-se que não há teoria geral que se aplique de imediato à prática escolar com alunos DI. Tampouco se pode considerar a existência de um único modo de aprender desses sujeitos. Marchesi (2010, p.47) defende que a “[...] situação de cada pessoa com deficiência é única”, logo ratifica que na sua escolarização não se pode estabelecer princípios gerais para o ensino.

Estudos de Anache e Martinez (2009) corroboram nesse entendimento, ao reconhecerem a dimensão subjetiva da aprendizagem, advinda do sujeito psicológico e exercidas a partir de configurações próprias, que se constitui historicamente nas condições concretas de vida, nos diferentes espaços e nas relações que o sujeito estabelece. Todavia, mesmo que não haja uma maneira universal de aprendizagem, concisamente se tem estratégias didáticas facilitadoras no âmbito escolar.

Ainda que haja estratégias que se mostram facilitadoras de maneira abrangente, há de se considerar que algumas situações requerem estipular metas, prazos e modos diferenciados na implementação da escolarização do educando com Deficiência Intelectual, em relação ao restante da turma (GLAT, 2013). Decorrem circunstâncias em que o desenvolvimento acadêmico e social do aluno se mostra mais lento, por conseguinte, demanda mais tempo para execução das atividades, requisitando estratégias e recursos facilitadores da aprendizagem. Nesse caso, um PEI vem nortear o trabalho didático a fim de alcançar as metas escolares e sociais a serem vencidas.

Assim, sob uma perspectiva ampla, quanto à escolarização da pessoa com Deficiência Intelectual, desde o início, deve-se atentar para um processo de preparação estabelecido na escola, em colaboração com o serviço de apoio, a fim de receber o aluno com necessidades especiais e atendê-lo adequadamente, nas especificidades que apresenta. Isso é ratificado por Pacheco (2007): “Questões como iniciativa responsabilidade e envolvimento do quadro de pessoal precisam ser decididas. [...] A preparação dos professores deve dar-lhes um conhecimento especializado sobre as necessidades específicas de determinados alunos” (PACHECO, 2007, p.30-31).

Deduz-se que se deve antecipar ações escolares para o acolhimento do aluno com deficiência, especificamente aqueles cujo comprometimento é maior. A tomada de decisões, o compartilhamento de responsabilidades deve visar o aumento das habilidades da equipe escolar, particularmente dos professores para aplicarem estratégias que ampliem os aspectos educacionais e sociais da inclusão. Ademais, as autoridades escolares devem expressar iniciativa em conjugarem empreendimentos vinculando a matrícula do aluno com deficiência ao fornecimento da assistência escolar necessária prévia.

Deve-se ainda considerar que na educação atuam profissionais em diferentes funções, técnico administrativo, pedagógica, todos com relevante papel na promoção de ações educacionais, mas tem-se maior foco sobre o professor, que requer o domínio de habilidades próprias do campo pedagógico, mas também qualificação para efetivar o ensino inclusivo, atendendo a heterogeneidade de alunos no ensino comum, dentre os quais o aluno com Deficiência Intelectual. E assegurar-lhe o acesso e permanência no ensino comum, compreende cuidar para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram.

Nesse sentido Pietro ao citar Xavier (2002) afirma que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade e cidadania (XAVIER, 2002, p. 19, In: PIETRO, 2006, p. 57).

Infere-se que há necessidade de os sistemas de ensino promover formação continuada dos profissionais da educação, principalmente do professor, assegurando-lhes a qualificação necessária para elaborar e implantar propostas e práticas pedagógicas que respondam às características do alunado de modo geral, incluindo as necessidades educacionais especiais daqueles que apresentam Deficiência Intelectual.

Sobre isso Pietro (2006) acrescenta que

Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades e demandas nos processos de aprendizagem, bem como com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PIETRO, 2006, p.58).

Entende-se que na perspectiva da educação inclusiva, o conhecimento acerca dos alunos público alvo da Educação Especial, não pode ser de domínio exclusivo de especialistas, mas apropriado de modo amplo pelos profissionais da educação, dentre esses o professor o qual requer maior familiaridade teórica e prática nesse aspecto, que complemente seus conhecimentos advindos da formação inicial acadêmica e deem condições para o exercício do magistério na perspectiva da educação para todos. De outro modo, reconhece-se que conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos especialistas é essencial a fim de subsidiar e acompanhar as práticas inclusivas nos lócus da escola. Assim, há de se conjugar as ações desses profissionais, na escolarização do deficiente intelectual, a fim de melhor atendê-lo em suas especificidades, principalmente os alunos cujo comprometimento é mais profundo.

2.5 Avaliação das Capacidades Básicas do Aluno DI

O reconhecimento e a avaliação dos alunos com deficiência se constituem como importante etapa no âmbito pedagógico. Não essencialmente com o objetivo de constatar traços que tornem possível situar o aluno em dada categoria dentre as deficiências, mas, sobretudo para discernir qual a influência ambiental social e familiar e da própria escola na manifestação das necessidades educacionais especiais apresentadas e quais as respostas educativas mais apropriadas frente a tal demanda.

Fierro (2010) ao falar da avaliação das capacidades básicas menciona que “A avaliação já não se refere à identificação, à definição, à natureza, aos graus, à etiologia e as características da deficiência mental como tal, em sua generalidade, mas à sua identificação, à sua gravidade, aos traços e perfil de um sujeito concreto” (FIERRO, 2010, p.202).

Percebe-se que a avaliação de que trata o autor foca não só na perspectiva do tratamento, mas na educação da pessoa com deficiência, sem a qual não se pode promover uma intervenção escolar apropriada. O propósito principal dessa avaliação do aluno seria a análise das potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem a fim estabelecer o ensino que requer e a provisão de recursos suplementares para uma educação mais inclusiva, a partir de intervenções refletidas.

Ressalta Fierro (2010, p. 202) que “Nenhuma intervenção será acertada sem a oportuna avaliação; nenhuma avaliação tem sentido se não estiver relacionada a uma intervenção”. Entende-se que essa avaliação não se restringe somente ao sujeito com deficiência, mas a atividade, ao processo e aos resultados advindos da intervenção escolar que lhe é promovida. Avalia-se o potencial de aprendizagem do aluno, mas em paralelo o programa de ensino, o qual lhe é implementado.

Consonante com o que diz Fierro (2010) percebe-se a necessidade da avaliação de aspectos físicos, orgânicos, neurológicos, sensoriais, motores identificáveis e por vezes concernentes à Deficiência Intelectual. Tal avaliação, em primeira instância, cabe ao médico, o qual promoverá o diagnóstico. Por outro lado, no plano escolar, a avaliação de enfoque educacional diz respeito por parte do aluno, aos conhecimentos, competências e capacidades relativas ao currículo.

Parafraseando Fierro (2010) entre esses dois enfoques avaliativos: os das limitações e disfunções físicas e aquele da avaliação escolar, surge a avaliação das capacidades adaptativas básicas, as quais constituem ou descrevem a Deficiência Intelectual, sendo tida como a mais completa e técnica e metodologicamente necessária. Nesse tocante, o autor se refere aos testes livres de influências culturais e livres de influência educativa.

Fierro (2010) prossegue sua reflexão acerca da avaliação:

Não apenas a avaliação contínua subentende-se – da aprendizagem, mas também a avaliação de capacidades básicas está sujeita a revisão, o que deve ser feito de modo sistemático de tempos em tempos, pelo menos no início da escolarização, como na mudança de escola ou passagem de um ciclo para o outro. [...] É uma avaliação que sempre deve ser feita com a finalidade principal de orientação educativa, com conteúdo altamente idiográfico e sem se refugiar nela como um rótulo cômodo (deficiência mental), nem tampouco em uma cifra (a do QI) supostamente inalterável (FIERRO, 2010, p 204).

A partir das palavras do autor entende-se que tal avaliação deve ser realizada na intenção de orientação educativa, em que a qualificação do aluno com Deficiência Intelectual não pode ser tomada em caráter definitivo e supostamente inalterável. Ela deve ser desenvolvida a fim de conhecer as necessidades educacionais especiais do aluno DI, estando centrada na realidade atual e na perspectiva de modificá-la. É preciso conhecer-lhe as necessidades, subsidiar adequadamente sua aprendizagem e acompanhar o seu desenvolvimento no ensino comum.

Ainda sobre o aspecto da avaliação, Padilha (2000, p.206) traz uma ressalva: “[...] A avaliação clínica/institucional do deficiente mental tem levado à simples constatação das faltas: sensoriais, motoras, verbais, cognitivas.” Dessa forma, chama a atenção para

acomodação escolar à deficiência. Fundamentada nos conceitos de Vygotski, a autora advoga que não basta determinar o grau ou gravidade do defeito, mas “[...] que se deve é encontrar processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e conduta da criança” (PADILHA, 2000, p. 206). Nessa premissa teórica, ela acrescenta “[...] Se a criança com Deficiência Intelectual não alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos e colaterais que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas” (PADILHA, 2017, p.11). Depreende-se que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, das funções culturais pelo DI, impõe o compromisso pedagógico em buscar conhecer as vias de acesso à aprendizagem desse sujeito e promover melhores chances da influência educativa. Os caminhos alternativos e colaterais referidos podem ser entendidos como estratégias e adequações pedagógicas correspondentes às necessidades educacionais especiais, observadas no aluno.

2.6 Princípios básicos de intervenção junto ao aluno com deficiência

A princípio, a educação engloba um procedimento totalizante, vital que tem início no meio familiar, sendo experienciado, no decorrer da vida em diversos grupos e circunstâncias não formais, simultaneamente às ofertadas em instituições escolares, tendo como propósito o desenvolvimento integral das potencialidades da pessoa. Em se tratando da perspectiva inclusiva de alunos com Deficiência Intelectual, as demandas e as necessidades especiais estão correlacionadas às respostas intrínsecas da escola, sendo implementadas por meio da intervenção educativa. Assim, “A intervenção em pessoas com deficiência deve ter lugar em âmbitos variados. Muitas vezes é necessária em função de motricidade ou articulação física da linguagem. Por outro lado, a educação escolar também é um modo de intervenção” (FIERRO, 2010, p.204).

Vê-se que as intervenções junto a sujeitos com Deficiência Intelectual, principalmente em situações de comorbidades, não são apenas de ordem física motriz ou de linguagem, nem restrita a aprendizagens escolares em que se trabalham os repertórios do conhecimento sistêmico, mas sim em respostas as necessidades apresentadas de um ou outro modo, incluindo as que se referem a capacidades adaptativas inerentes ao conceito de Deficiência Intelectual.

Parafraseando Fierro (2010, p.204) à medida que os objetivos educacionais, os referentes ao currículo são traçados em forma de capacidades básicas e torna-se dificultoso

diferir educação ou currículo e uma intervenção mais básica e fundamental. Verdadeiramente, as capacidades básicas podem ser designadas como as importantes em qualquer sociedade, cultura ou época. Na sociedade atual, saber ler é necessário. Contudo, existem capacidades imprescindíveis: comunicar-se, assegurar o alimento, controlar esfínteres, identificar perigos, relacionar-se com demais no contexto.

Tais capacidades básicas se modificam, sendo singulares em etapas diferentes da vida. As pessoas com deficiência não permanecem crianças, sendo necessário desenvolver nelas, o quanto possível, comportamentos de autonomia e independência. Portanto, “[...] necessitam [...] ser instruídas metodicamente nessas habilidades elementares. Além disso, com certeza a instrução em casa não bastará, será necessária a cooperação da escola e do professor das séries iniciais do ensino fundamental para estabelecê-las (FIERRO, 2010, p. 205, In: COLL, 2010).

Percebe-se que quanto maior o déficit, tanto maior o esforço na implementação de procedimentos para desenvolver a aprendizagem escolar do aluno e favorecer-lhe o desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido,

É necessário proporcionar as crianças com Deficiência Intelectual uma educação que contribua para incrementar seu potencial cognitivo e não apenas afetivo e o de relação social e que com isso contribua para configurar a identidade e a maturação pessoal de acordo com as limitações de cada um (FIERRO, 2010, p. 208).

De acordo com Fierro (2010) atualmente, tem-se a convicção sobre a educabilidade de todo ser humano, independentemente de qual sua deficiência. No entanto, a discussão paira sobre as melhores condições para promovê-la. Tomando isso como desafio, tem-se na prática de intervenção um horizonte. Também não se pode generalizar uma circunstância eficaz, mas há de se testar, pesquisar e experimentar. Ademais, as demandas e as necessidades educacionais especiais surgem não no aluno em si, mas no inter-relacionamento com o contexto escolar e a partir dessas, requerem modos de ação escolar apropriado.

Isso é ratificado por Glat (2013, p.29) quando diz: “Não existem a princípio necessidades educacionais especiais predeterminadas, nem entre alunos com o mesmo diagnóstico clínico, trata-se de condições interativas e relativas.” Ao tomar as palavras de Glat, vê-se que as demandas e necessidades especiais remetem a um caráter interativo oriundo da relação do sujeito com o meio e com as situações de aprendizagem oportunizadas. Assim, infere-se que escolas que oportunizam mais acessibilidade, em cujo currículo é mais flexível, ponderando sobre as condicionantes individuais e sociais da comunidade, têm menor

propensão em despertar necessidades educacionais especiais nos alunos com deficiência e, por conseguinte, requerem menos adaptações.

Nesse sentido, Fierro acrescenta: “[...] Trata-se de focar a atividade educacional não tanto em torno de dificuldades, as de aprender e de ensinar, fazendo com que o peso da atenção recaia sobre a dificuldade, mas em torno de um conjunto de práticas e modos de intervenção dirigidos a superá-las.”(FIERRO, 2010, p.209).

Assim, percebe-se que se desloca o enfoque do aspecto negativo, não convergindo mais para as dificuldades, mas para um prisma positivo em que se vislumbram os programas, as práticas, as estratégias metodológicas e a educação propriamente que se proporciona ao aluno com Deficiência Intelectual. As dificuldades relativas ao aprender e ao ensinar dão lugar para alternativas escolares, na promoção de intervenção pedagógica adequada.

2.7 Adaptações Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Esclarece-se primeiramente que “adaptações curriculares” é o termo usado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e LDBN. Contudo, ainda que com a mesma concepção, há outras nomenclaturas admissíveis: adequações curriculares, flexibilizações, as quais são utilizadas em outros documentos do MEC, Secretaria de Educação Especial, resoluções. Esses termos sinônimos são utilizados segundo o estilo de cada autor, podendo ser empregados de um ou outro modo, porém com o mesmo sentido.

Segundo os PCNs as adaptações curriculares são “[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p.15).

As adaptações curriculares são primordiais para que se efetive a inclusão escolar do aluno com deficiência. Pode-se dizer que são ajustes processados no currículo a fim de que se torne mais favorável para atender a heterogeneidade desse alunado, possibilitando sua inclusão.

Para Oliveira e Machado (2013):

Adaptações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetos e conteúdos nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, em reação ao conhecimento (OLIVEIRA e MACHADO, 2013, p.36. In: GLAT, 2013, p.36).

Metaforicamente, entende-se o currículo como trajeto, rota a se percorrer para se alcançar o conhecimento escolar. Nesse intuito, as adaptações curriculares englobariam estratégias na organização didática com o fim de tornar esse percurso mais fácil, significativo e possível.

No entanto, precipuamente tem-se que para compreender adaptações curriculares, faz-se necessário partir do conceito de currículo. Assim, segundo Pacheco (1996) a palavra currículo provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Encerra duas ideias: sequência ordenada e totalidade de estudos. O autor esclarece que há duas definições que se contrapõem: uma, como plano previamente estruturado a partir de fins e finalidades; outra, como processo decorrente do plano. A primeira vinculada às definições curriculares, aos conteúdos a serem ensinados e as ações pedagógicas para tanto. A segunda se refere às experiências educativas e ao currículo como sistema dinâmico.

Em se tratando de Educação Especial na perspectiva inclusiva, tem-se que: “Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a formação de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento está assim, a serviço da diversidade.” (BRASIL, 2008, p.20).

Entende-se no bojo da diversidade, que os alunos público alvo da Educação Especial demandam, em termos de currículo, que lhes sejam consideradas as peculiaridades, possibilitando o acesso ao conhecimento o qual, como bem comum, deve ser socializado a todos no âmbito escolar. Na perspectiva inclusiva, a educação como processo em que o aluno possa se desenvolver, interagir, participar coletivamente tanto o aluno como o professor são coparticipes e susceptíveis ao currículo, o qual deve contemplar as suas necessidades, atendendo o primeiro ao nortear o processo de ensino e aprendizagem, bem como o segundo acerca da formação profissional a fim de atender a essa demanda diversa.

Nessa premissa, Fierro (2010) complementa:

Não é possível na prática, porém, planejar um currículo que, por um lado, seja especial, diferente do comum, mas, por outro lado, comum a todos os alunos com deficiência. Ao contrário, medidas curriculares específicas, além de individuais são possíveis e necessárias. São as adaptações curriculares. (FIERRO, 2010, p. 209).

Entende-se que uma proposta curricular que vá ao encontro da inclusão, tem base, sobretudo nos processos, nas atividades educativas oportunizadas na escola, tendo em conta as capacidades gerais que a educação é capaz de estabelecer e não unicamente em capacidades específicas, voltadas para conteúdos estanques. As adaptações corroboram nesse

propósito inclusivo, ao promoverem ajustes da educação, bem como a adequação do currículo, à medida própria do aluno, na mediação da aprendizagem escolar.

Há situações em que é suficiente adequar o currículo e administrá-lo ao nível de concretização do indivíduo. Contudo, quando se trata de dificuldades gerais e permanentes, as adaptações são profundas, seguindo uma variação mais significativa relacionada à individualização do currículo propriamente. Segundo Fierro (2010) podem inclusive consistir em eliminar conteúdos escolares e /ou objetivos gerais e na modificação dos critérios de avaliação pedagógica. Nesse sentido, “A noção e a prática das adaptações curriculares correspondem às necessidades educativas especiais, que exigem da escola medidas educacionais também especiais complementares quando não extraordinárias” (FIERRO, p. 2010, p.210).

Evidencia-se que podem ser desenvolvidas adaptações curriculares que consistam em adaptar, suprimir ou ampliar atividades educativas em dadas áreas curriculares, bem como eliminar ou suprimir conteúdos, ademais alterar os critérios avaliativos tendo em vista as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência, a fim de que desenvolvam capacidades gerais, segundo suas possibilidades.

Consonante com Fierro (2010) vê-se que tais adaptações denotam a necessidade de ser precedida avaliação das necessidades educacionais especiais do aluno e de uma proposta curricular específica, em alguns casos.

Nesse caminho, Heredero (2010) corrobora afirmando que as adaptações curriculares têm por finalidade, mediante o princípio de inclusão, oferecer a esse alunado a máxima formação possível no contexto da escola comum, como também dar-lhe uma resposta às necessidades manifestas no processo educativo. Segundo o autor, a escola flexibiliza e propicia medidas metodológicas diferenciadas, de avaliação de maneira que ajuste no processo de ensino e aprendizagem e contemple as diferenças, as potencialidades e capacidades individuais dos alunos. Para tanto “[...]a escola assume a responsabilidade da identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema.”(HEREDERO, 2010,p.199). De onde se torna possível estabelecer as adaptações curriculares, as medidas flexíveis requeridas frente às necessidades do educando.

Heredero (2010) diz que essas adaptações são ajustes graduais no planejamento pedagógico e nas ações educacionais. Segundo Fierro (2010) as adaptações referidas devem ser na ordem: do menos para mais. A princípio, faz-se adaptações de material, metodologia, atividades desenvolvidas em sala e de organização de grupos. Em situação em que tais

procedimentos não são suficientes, insere-se outros, como: ritmo de incorporação de novos conteúdos, organização e sequência dos mesmos. Em última estância, a fim de colaborar para se desenvolver as capacidades contempladas nos objetivos educacionais de cada etapa, área ou ciclo, pode-se propor mudanças no currículo básico.

Em se tratando de alunos com Deficiência Intelectual, dado a dificuldades em capacidades geral e básica, as adaptações podem inclusive incorporar recursos de tecnologia de comunicação. No processo ensino e aprendizagem, faz-se importante estabelecer a comunicação, percebendo como se organiza a linguagem do aluno, buscando formas para suprir suas necessidades expressivas.

Nesse tocante Fierro complementa: “A educação se propõe a ampliar a capacidade dos alunos: que eles aprendam não apenas estes ou aqueles conteúdos ou habilidades, mas que aumentem sua capacidade de fazer coisas por si mesmos e sua capacidade de aprender.” (FIERRO, 2010, p.210).

Infere-se como relevante êxito educacional não apenas quando o aluno com comprometimento profundo aprende dado conteúdo, mas também quando consegue comunicar-se, expressar-se e assim, interagir melhor com o meio, apreendendo o mundo. O meio escolar tende a valorizar o êxito do aluno sob o prisma de um currículo conteudista, sem concebê-lo de modo mais abrangente e não limitado à instrução, mas que englobe as relações e aprendizagens sociais de modo amplo, compondo um processo formativo que se desenvolve em qualquer atividade escolar, sujeito as determinações sociais, históricas e contextuais.

Entende-se que a Inclusão escolar é transversal e engloba todos os níveis e etapas de ensino conforme a LDBN 9394/96. Ela se inicia na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que a princípio as adequações mais simples tornam-se mais crescentes e complexas ao passo que se prosseguir para níveis mais avançados de ensino. A partir disso, Lopes (2010) adverte que esses ajustes visam promover o acesso ao currículo que está sendo desenvolvido no ano escolar que o aluno está cursando.

Para o professor na perspectiva inclusiva, o caminho é trilhado à medida que implementado as adequações que são indispensáveis e progressivas, em muitas situações. Contudo, às vezes o ambiente escolar não é de todo permissivo; também a superficialidade dos conhecimentos acerca da Educação Especial, pelo professor titular, constitui em desafios enfrentados frente à demanda expressiva no cotidiano escolar. Entre os requisitos precisos para efetivar as adaptações curriculares está a predisposição política.

A educação na perspectiva inclusiva ao se propor oportunizar o aprendizado a todos os alunos, nesse bojo aqueles que apresentam deficiência, pressupõe respostas educativas pelo

sistema educacional que deem conta de assegurar condições adequadas de aprendizagem. Trata-se de Adaptações Curriculares como traz os PCNS e LDBN entre outros. Oliveira e Machado (2013) complementam que as adaptações curriculares devem ocorrer em três níveis de planejamento educacional: o projeto pedagógico escolar; no currículo ou plano de ensino do professor; na programação individual de ensino elaborado pelo professor. Depreende-se que esses pressupostos remetem ao desenvolvimento do PEI, pois propor uma adaptação curricular requer um planejamento de ensino que considere os objetivos educacionais, as estratégias didático-pedagógicas e que assegure ao aluno acessibilidade ao currículo, como aos demais alunos na classe comum.

Esclarece-se que diferentemente das adaptações de acessibilidade curricular, as quais tratam do ambiente físico (mobiliários, equipamentos e recursos adaptados específicos para eliminar as barreiras arquitetônicas, materiais e de comunicação, incluindo a capacitação de pessoal (professores e profissionais da Educação), estão as adequações dos elementos curriculares propriamente, que se referem aos modos de ensinar e avaliar, como também aos objetivos traçados, aos conteúdos a serem trabalhados em sala, considerada a temporalidade, na flexibilização do tempo previsto para se realizar as atividades ou trabalhar conteúdos escolares, até mesmo o período para alcançar objetivos definidos. Em outras palavras, conforme Heredero (2010), as adaptações curriculares pressupõem a planificação pedagógica na definição de: o que o aluno deve aprender; como aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para a sua aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Em termos de adaptações curriculares relacionadas à avaliação, entende-se que o processo avaliativo assume grande relevância no âmbito do processo educacional com o fim de nortear as decisões pedagógicas, como também retroalimentá-las.

Nesse tocante, a avaliação engloba “dois níveis básicos: o contexto da sala de aula e o contexto escolar, sendo importantes adaptações em ambos os locais”, conforme Oliveira e Machado (2013, p.47). Parafrazeando as autoras, as adaptações expressam-se na escola como:

- Adaptações referentes à sala de aula remetem a avaliação da aprendizagem, a qual se centra no desenvolvimento do aluno, nas competências estabelecidas pelo currículo, no estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

- Adaptações referentes ao contexto escolar remetem à instituição promotora da aprendizagem, que abarca o Projeto Político Pedagógico, as instalações do ambiente físico, a acessibilidade, a formação dos profissionais, o funcionamento da equipe técnica e docente, do

clima organizacional, da gestão, dos materiais facilitadores da aprendizagem disponíveis, do sistema avaliativo.

No tocante à promoção dos alunos com deficiência, o processo avaliativo acompanha os critérios seguidos para todos os alunos, salvo se precisos ajustes singulares. Ressalta-se que a avaliação da aprendizagem necessita o estabelecimento de critérios definidos e traduzidos em notas, conceitos, que expressem a aprendizagem desenvolvida. Acerca da promoção ou retenção do aluno para a série, etapa, ciclo (ou outros níveis) é preciso considerar que a tomada de decisão acerca da promoção do aluno, requer o posicionamento de todos os envolvidos no acompanhamento e na proposição das adequações curriculares do educando.

Na perspectiva escolar inclusiva, há preocupação com a ação de avaliar. Diante da complexidade que envolve a avaliação, é necessário que o professor tome decisões quanto aos objetivos, aos conteúdos, aos procedimentos, decidindo o que e como avaliar, superando a prática tradicional classificatória e excludente.

Na compreensão do que afirma Luckesi (2006), avaliar o educando implica, antes de qualquer coisa, acolher e aceitar este com seu modo próprio de ser e a partir daí decidir o que fazer, em que a ação de acolher está relacionada a quem avalia e não ao objeto de avaliação, pois não é possível acolher algo que de início tenha sido recusado ou excluído ou ao qual atribui-se conceito prévio. Avaliar nesse sentido, significa ter a disposição em acolher para a partir daí ajudar a atingir melhor qualidade e não de excluir segundo pré-julgamento de defesa. Para o autor, a avaliação como ato acolhedor, inclusivo, amoroso compreende a situação na sua verdade, tendo em vista dar condições para se obter maior satisfatoriedade do que se está buscando ou construindo.

O ato de avaliar engloba diagnosticar e decidir, não tem como decidir sobre algo não diagnosticado e nem diagnosticar sem decisão posterior. Diagnosticar implica em, mediante conhecimento, constatar as características que apresenta e assim promover as ações posteriores.

Segundo Luckesi (2006) a avaliação tem uma função determinante no processo de ensino aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre o destino do educando, e assume o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 2006, p.166).

Desta forma, a avaliação da aprendizagem deve possibilitar a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando ações em desenvolvimento e a necessidade de ajuste constante.

A avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é compreendida como:

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido é elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 2001, p. 83-84).

Estes princípios levam ao entendimento de que a avaliação auxilia o professor a perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos, buscando ações para saná-las e, simultaneamente, possibilita tomar consciência sob sua ação pedagógica, podendo redimensioná-la se preciso diante das necessidades que se apresentam. Ainda se pode acrescentar as recomendações tidas na introdução dos Parâmetros Curriculares:

[...] É atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. [...] a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual (BRASIL, 1997, p.63).

A partir do que traz o documento PCNs, pressupõe-se ações pedagógicas que levem em conta a capacidade geral do aluno para a aprendizagem em dado momento. Ademais, que se atenda suas necessidades singulares a partir da especificidade apresentada, analisando as suas possibilidades de aprendizagem e em paralelo, a eficácia das medidas pedagógicas a ele propostas sem, contudo, empobrecer o currículo.

De acordo com a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), capítulo VI, tem-se que:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico **considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura**, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p.12- Grifo nosso).

Vê-se que o documento ressalta a avaliação processual e formativa, evidenciando todos os avanços da evolução do aluno no seu progresso individual, em que os aspectos qualitativos sobressaem, expressando também as intervenções pedagógicas. O que chama a atenção no documento é a orientação para se considerar “o conhecimento prévio, atual e futuro” que possibilita identificar o processo em desenvolvimento, englobando o que está efetivado e em vias de se efetivar, logo evidencia o nível de conhecimento potencial, expresso quando o aluno soluciona problemas com a mediação do outro mais experiente. Depreende-se o que Vygotski (1997) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que se constitui em um campo de possibilidades. O documento indica o uso de estratégias avaliativas que articulem com o processo de avaliação na prática educativa cotidiana, levando em conta o que é peculiar ao aluno com deficiência.

Essa diretiva de ação na prática avaliativa vai ao encontro ao que diz o Parecer n.º 17/CNE/CEB/2001 que, ao estabelecer as diretrizes sobre a avaliação na perspectiva inclusiva, aponta como um processo identificador de potencialidades na perspectiva da inserção social do indivíduo em uma visão mais ampla e, em uma visão restrita, na prática educativa, nos mesmos moldes que a atividade regular, porém adequado às características e necessidades educativas de cada aluno.

2.8 Sistemas de apoio e educação escolar do DI

O sistema de apoio, conforme a AAMR se constitui de duas modalidades básicas: natural e de serviço. Aquela diz respeito aos recursos e estratégias empregados pela pessoa com deficiência e sua família a fim de realizar as AVDs (atividades de vida diária). Esta diz respeito aos recursos e estratégias empregados por profissionais da Educação e Saúde, bem como Assistência social a fim de promover o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Em síntese, constitui-se um sistema de apoio os recursos e estratégias utilizados no intuito de propiciar o desenvolvimento, autonomia, integração e inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social (AAMR, 2006).

Conforme a AAMR (2006), tal concepção envolve três níveis a saber:

-Microsistema: envolve o ambiente imediato, abrangendo a pessoa com deficiência e sua família, no que se refere aos apoios para realização das AVDs.

-Mesossistema: envolve a vizinhança, comunidade e organizações que ofertam os serviços nas áreas: Educação, Saúde, Assistência social.

-Macrossistema ou megassistema: envolve de modo amplo aos padrões de cultura, sociedade de populações extensas do país ou das influências sociopolíticas.

Acerca das avaliações e planejamento dos apoios a serem oferecidos à pessoa com Deficiência Intelectual, enfatiza-se a funcionalidade da deficiência, uma vez que se acredita que a execução refletida dos apoios é capaz de melhorar a capacidade funcional desse sujeito. (AAMR, 2006, p. 141).

Ressalta-se que a intensidade de tais apoios é variável, segundo a pessoa, a situação e o estágio de vida, posto que nem todos os que têm tal diagnóstico apresentam o mesmo nível de desenvolvimento, nem sequer se comportam de semelhante modo ou manifestam necessidades educacionais iguais. De modo que, os apoios podem diferir quanto à duração e intensidade.

É importante destacar que lidamos com diferenças substanciais entre pessoas de uma mesma categoria de deficiência, por exemplo, pessoas com Deficiência Intelectual possuem tantas diferenças entre si quanto as pessoas comuns. Essas diferenças se relacionam a diversos aspectos desde individuais até socioeconômicos e culturais (SÃO PAULO, 2008, p.18).

Infere-se que o foco não recai especificamente sobre o diagnóstico de Deficiência Intelectual em si, mas nas particularidades de cada um tendo por base o seu desenvolvimento pessoal e as relações que estabelece com o meio social. A partir disso, configura-se o nível de apoio requerido a fim de atender as necessidades apresentadas pelo deficiente intelectual.

De modo geral, a AAMR propõe os seguintes apoios:

a) Apoio intermitente: usado eventualmente quando há necessidade, em momentos de mudanças bruscas ou situações peculiares de aprendizagem, como o ingresso no ensino comum.

b) Apoio limitado: ofertado por tempo determinado, como o ingresso na escola e/ou mercado de trabalho.

c) Apoio extensivo: ofertado periódica e regularmente, podendo ser estendido sem tempo limitado para dados ambientes: escola, casa e/ou adaptação profissional.

d) Apoio pervasivo ou generalizado: ocorre de modo constante e intenso, em todos os ambientes no decorrer da vida, sendo promovido por uma equipe de profissionais diversos (AAMR, 2006).

Acredita-se que o sistema de apoios vem contribuir para inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual, principalmente os que apresentam maior nível de comprometimento, tornando possível seu desenvolvimento social e aprendizagem significativa.

Os profissionais da Educação Especial, a partir dos conhecimentos pedagógicos elaborados historicamente, podem contribuir no apoio, em atuação colaborativa no ensino comum, onde houver aluno com Deficiência Intelectual que requeira tal suporte.

Nesse entendimento, Pacheco (2007) argumenta sobre a importância dos serviços de apoio na escola, os quais se caracterizam por uma postura colaborativa e coordenada entre especialistas e professores no intuito de criar um conhecimento compartilhado preciso para o enfrentamento às demandas inclusivas. A atribuição dos serviços de apoio de que trata o autor, divide-se em três partes básicas: constituir ponte entre os diferenciados níveis da educação escolar, avaliar e consultar.

A consulta e colaboração são concebidas pela análise conjunta de necessidades, bem como problemáticas existentes e na procura por soluções conjuntas. Tal procedimento não sobrepõe um sobre outro profissional, ao contrário, parte de ação cooperativa, que possibilita ao professor do ensino comum o conhecimento específico para atuar com melhor condição junto às necessidades especiais que se expressam no contexto escolar.

No terceiro capítulo deste trabalho dissertativo será tratado o Plano Educacional Individualizado - PEI - dentro de um contexto teórico/histórico de modo que se possa compreender toda a sua dimensão e valor na educação do aluno com Deficiência Intelectual.

CAPÍTULO 3

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI – HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Neste capítulo, abordar-se-á a história do PEI e como se expressa em diferentes contextos educacionais e documentos legais a fim de chegarmos ao entendimento de sua operacionalização na escolarização do aluno com Deficiência Intelectual, no ensino comum. Estudar a temática do PEI é uma tarefa de extrema pertinência no contexto atual, pois está intrinsecamente envolvida com a Educação Inclusiva. Nesse sentido, a construção do PEI se constitui em estratégia docente que consiste em ajustes e adequações curriculares sem, contudo, empobrecer os conteúdos e objetivos escolares a serem alcançados no trabalho pedagógico com a turma.

3.1 Histórico do PEI

As primeiras iniciativas de inclusão datam fins dos anos 1960, na Europa e a partir de 1975 nos Estados Unidos, mas pode-se considerar condutas de inclusão as experiências desenvolvidas pós Segunda Guerra Mundial (1946) com pessoas tiveram os corpos deficientes.

A França, segundo Valadão (2010) tida como berço da Educação Especial, tem em sua história os primeiros feitos acerca da escolarização de pessoas com deficiência, a saber: Philippe Pinel, Jean Marc Itard, Edouard Seguin, Louis Braille entre outros cientistas e educadores renomados. No entanto, as políticas educacionais mais precisas se deram na década de 1970. Mesmo que pioneira, a França apenas com a Lei 534, de 1975, denominada *Loi d'orientation in faveur des personnes handicapées* estabeleceu princípios gerais de não discriminação a pessoas com deficiência.

Em 2005, a França assegurou a pessoas com deficiência o direito a escolarização e definiu igualdade de direitos e oportunidades sociais. Além de que faz parte da sua política, a criação da *Maison Departamental* para pessoas com deficiências, a qual incumbe avaliar, propor e decidir sobre a educação e, ademais, institui a equipe pluridisciplinar que avalia e

elabora os planos personalizados. Nessa conjuntura, o PEI estipula os procedimentos para a conduta da escolarização e ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas a fim de satisfazer as necessidades apresentadas por pessoas com deficiência.

Ao se remeter à Itália, Valadão (2010) acrescenta que em 1971 se deu a primeira iniciativa legal em favor das pessoas com deficiência, obrigando sua escolarização, exceto dos tidos como mais graves. Contudo, foi em 1977 que se garantiu obrigatoriamente a escolarização desse alunado, sem precedentes, na escola comum.

Genericamente, Valadão (2010) aponta que o PEI era organizado a partir de cinco passos de coleta de análises de informações, observando-se: triagem e identificação; elegibilidade e diagnóstico; desenvolvimento do plano educacional e colocação; definição de um planejamento instrucional e acompanhamento.

Nesse contexto, o PEI deve atender as capacidades, habilidades e potencialidades daqueles que apresentam deficiência, contendo os objetivos didáticos, de reabilitação e sociais. Pressupõe a oferta de aprendizagem mais fácil segundo suas condições, em conjunto atividades extracurriculares que possibilitem ao aluno com deficiência, o trânsito ao trabalho, escola técnica, superior e a vida adulta propriamente.

Valadão (2010) ainda menciona que o PEI nos EUA é uma prática efetiva e reconhecida há mais de 30 anos e que assegurou direitos e responsabilidades como resposta ao *Educational for all Handcapped Children Act de 1975*. Essa disposição legal sobre o PEI encorajou a educação de pessoas com deficiência porque sucedeu a compreensão das necessidades próprias de distintos alunos e relevância de inovações quanto a materiais e metodologias que decorreram para serem empregadas com esses indivíduos.

De acordo com Valadão (2010) na Espanha, a legislação que aborda sobre a pessoa com deficiência no ensino comum teve início 1985, por meio do Programa de Integração Escolar do Ministério da Educação. Contudo foi com a Lei Orgânica de *Ordenacion General del Sistema Educativo*, em 1990, que estabeleceu o conceito de necessidades educacionais e estabeleceu planos de ação para cada caso. Posteriormente, foram promulgadas outras leis em favor da inclusão, garantindo ajustes e modificações nos elementos básicos do currículo a fim de responder as necessidades do aluno com deficiência. Ressalta-se que segundo o Ato para Educação de Estudantes com Deficiência (IDEA/1997) todas as crianças com deficiência tidas como elegíveis para os serviços da Educação Especial devem ter um PEI.

Na Espanha, as necessidades educacionais especiais são levantadas por avaliação psicopedagógica, realizada por equipe de orientação escolar e psicopedagógica (EOEP) ou serviços de orientação escolar quando se trata de ensino secundário ou ainda nas escolas

especiais de cada região. Em função do apoio disponível e adequações requeridas, é proposta a fórmula à escola a fim de cumprir os requisitos mencionados e garantir os recursos individuais necessários ao aluno. Portanto, o ensino deve ser adequado ao aluno com deficiência, com o apoio educativo específico de que necessite.

Observa-se, nesse contexto estrangeiro, que embora o PEI assuma nomes diferenciados: *Individualized Education Program* (E.U.A.); *Piano Educativo Individualizzato* (Itália); *Projet Personnalisé de Scolarization* (França); *Adaptaciones Curriculares individuales* (Espanha), são unânimes ao evidenciarem um planejamento zeloso e particularizado, para cada caso específico, ao definir a organização do processo e o percurso escolar do aluno com deficiência, possibilitando com isso melhores condições para a sua escolarização, consonante com Valadão (2010).

Nos diferentes contextos internacionais, o PEI é previsto em legislação, tendo se mostrado como uma prática efetiva e regulamentada, sendo assumido como estratégia competente na escolarização de alunos com deficiência.

No entanto, segundo Valadão (2010, p.95), no âmbito nacional, “[...] não há propostas na legislação, de procedimentos ou normas oficiais que sejam claras e assegurem ao aluno com deficiência uma avaliação adequada e um planejamento educacional individualizado.” Assim, tem-se um contraste com os países citados na pesquisa da autora, onde o PEI é devidamente regulamentado. Por assim dizer que se não há aqui evidência legal direta e clara sobre a exigência do PEI, sua materialização torna-se comprometida, sendo poucas as iniciativas.

Assim, o PEI no Brasil vem se configurando, com iniciativas isoladas, como uma estratégia norteadora das ações pedagógicas, com a finalidade de contribuir para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns do ensino comum. No PEI, materializado em um formulário, registram-se as necessidades educacionais especiais do aluno de acordo com a observação e avaliação escolar prévia, bem como com demais informações disponíveis pelos partícipes no processo e compõe o processo educacional individual do aluno. Contudo, reiterando a ideia de que pode ser uma estratégia eficaz ao facilitar e orientar a organização curricular a fim de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, requer ampliar estudos nesse campo para validá-lo, já que de acordo com Glat, Vianna e Redig (2012, p.97) é “[...] uma prática pouco aplicada”.

Ainda que seja pouca a sua divulgação, existem documentos nacionais que apontam para a necessidade de individualização do ensino de maneira a favorecer os processos de

inclusão. O documento do MEC intitulado Adaptações Curriculares de Grande Porte 5, informa que

[...] Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um **Plano Individualizado de Ensino**, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela, atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno (BRASIL, 2000, p.24).

Outro documento que dispõe sobre a Educação Especial e que traz em suas diretrizes a ideia de diferenciação e individualização, é o Decreto nº 7.611/2011. O referido Decreto traz no artigo 1º que é preciso assegurar que haja:

[...] garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, com base na igualdade de oportunidades, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; **adoção de medidas de apoio individualizadas** e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011).

Entende-se que na perspectiva da educação inclusiva, a garantia de igualdade de oportunidades implica em reconhecer e atender as necessidades individuais, em que o PEI aí subtendido. Configura-se como estratégia pedagógica que contempla concomitantemente o coletivo e o particular à medida que assegura as adequações individuais necessárias e proporciona a aprendizagem do aluno com deficiência com seus pares.

Infere-se que a perspectiva inclusiva cria desafios novos às instituições escolares e aos currículos a fim de acolher esse alunado. Não obstante, há de se procurar meios possíveis para auxiliar esse atendimento.

Sob o enfoque legal, como se vê, há uma preocupação em assegurar a escolarização desse alunado, mas é inegável que para sua efetivação a escola requer se ajustar a fim de bem atender à diversidade desse público alvo.

Nesse caminho, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, em seu Art 2º institui 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.” Já em seu Art. 8º orienta que as escolas da rede regular de ensino devem prover, nas classes comuns, flexibilizações e adaptações curriculares, bem como metodologias e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001). Logo, o PEI está aí implícito, pois se fornece fundamentos para sua aplicação tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência.

Contudo, percebe-se que em oposição a outros países em que o PEI é previsto legalmente, nacionalmente não se tem nitidamente sua determinação, mas aparece de forma generalista e implícita ao ser percebido como alternativa metodológica facilitadora no processo inclusivo. Vale dizer que há menção específica, como exemplo na Resolução CNE/CEB 04/2009, em seu Artigo 9º, do Plano de Atendimento Educacional Especializado, plano de AEE, cuja incumbência fica a critério do professor da sala de recursos, sendo efetivamente desenvolvido, mas que se difere do PEI por este ser mais focalizado na classe comum do ensino comum.

Ressalta-se que a característica que distingue o PEI dos demais planejamentos educacionais é a forma colaborativa que pressupõe sua elaboração, como afirma Glat e Plestch (2013, p. 32.) ao dizerem que “[...] é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores”. Valadão (2010, p. 40), ao mencionar sobre sua operacionalização, acrescenta que “O PEI deve ser desenvolvido por um processo colaborativo que envolve a participação da escola, dos pais, dos estudantes (quando tiver habilidades para esta função) e de outras pessoas relevantes ou de agências educacionais”. Subtende-se que os professores do ensino especial e comum devem, por meio de cooperação, implementarem o PEI ao reestruturar o currículo comum a partir das especificidades expressadas pelo aluno com deficiência.

Após aproximadamente meio século, em 1990, organizada pela UNESCO, foi anuída a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Tal encontro, tido como marco relevante político-educacional, firmou entre os diferentes países participantes um documento em que constavam propostas e projetos referentes à educação inclusiva. No primeiro artigo desse documento se recomenda que:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1998. p. 8).

Estabelecido o compromisso de garantir o acesso de todos às oportunidades educacionais, ademais a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, a ONU aprovou tal

documento, que foi inspirador para o Plano Decenal de Educação para Todos, do Ministério da Educação e do Desporto desenvolvido em 1993 e, posteriormente, também inspirou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A Declaração de Salamanca (1994) admitiu como necessário e urgente providenciar educação para aqueles com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Desse modo, a proposição educacional escolar fundamentada nos princípios de igualdade de oportunidade a todos, tornou-se a base que ainda hoje sustenta a perspectiva da educação inclusiva, assegurando o acesso e a permanência na escola a todos e, nesse bojo, os alunos com deficiência.

Nesse caminho, e considerando que a legislação nacional brasileira garante a todos a matrícula na educação básica, a proposta de educação inclusiva pressupõe desenvolver um projeto pedagógico que alcance tal propósito por meio de práticas escolares que primem pelo desenvolvimento e pela aprendizagem do aluno com deficiência.

Nesse tocante, as leis brasileiras na área da Educação buscam garantir o acesso ao aluno com deficiência no ensino comum. No entanto, a efetiva inclusão não se restringe a leis elaboradas distantes da escola, como forma de mudar as práticas educativas no interior das salas de aula, mas, a disposição de professores e da comunidade escolar envolvida no processo educativo desses sujeitos, para desenvolver um trabalho escolar relevante para os que por causa da deficiência eram segregados desse espaço.

Assim, no âmbito da educação nacional as discussões acerca da escolarização do aluno com deficiência em classe comum do ensino comum vêm ocorrendo com mais intensidade a partir dos anos 1970, época em que países diversos já colocavam em prática suas políticas na construção de sistemas educacionais com caráter menos excludente e mais propenso a inserção de educandos com deficiência em ambientes comuns de aprendizagem.

No Brasil, promulgada a Lei nº 5692/71, em seu artigo 9º referência a Educação Especial, ao assegurar que “Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram com atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselho de Educação” (BRASIL, 1971).

Compreende-se que acerca da educação nacional, a Lei 5.692/1971 trouxe para além da reforma do 1º e 2º graus da educação básica, mas a demonstração de que existia atenção às necessidades daqueles que apresentavam deficiência, iniciando uma trajetória diferente para a Educação Especial no país.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), em seu artigo 205, alude à educação “[...] como direito de todos, dever do Estado e da família” [...]. Mais adiante, no artigo 208, assegura sobre o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) veio, então, assegurar a atenção às necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência, além de apontar como necessária a tomada de medidas para garantir o acesso a educação a todo aluno, independentemente do tipo de deficiência.

3.2 A Legislação Nacional e o PEI

O direito à educação escolar vai além de um quesito contemporâneo relacionado aos processos produtivos e de inserção profissional. Ele abrange, também, a cidadania social e política. Assim, esquadrinham-se no processo histórico da modernidade, no conjunto normativo e até mesmo internacional, os princípios fundantes do direito à educação e acesso escolar.

Conforme Cury (2002) está-se numa época em que a cidadania encara novos desafios e procura novos espaços de ação por meio das transformações na contemporaneidade. Para ele “O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade.” (CURY, 2002, p. 246). Atualmente, não existe país que não certifique, nos textos legais, o ingresso de seus cidadãos à educação básica. A educação escolar é base instituidora da cidadania, a qual é indispensável para políticas que objetivam a participação de todos nos aspectos sociais e políticos, como também no mundo profissional.

O direito à educação é reconhecido internacional e nacionalmente. O âmbito legal normatiza as regras, explicitando os direitos, os deveres, os limites e as possibilidades de ação. Contudo, é inquestionável que por vezes, as expectativas e o que é expresso na lei se esbarram nas condições e no funcionamento da sociedade. Portanto, a lei não assume um caráter mecânico de realização de direitos sociais, por seguir o contexto, contrariamente ela expressa uma dimensão de luta.

Cury e Ferreira (2010) complementam que com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, na qual a educação foi reconhecida como direito social e público e subjetivo, têm-se chamado progressivamente o poder judiciário a fim de dirimir situações e garantir a efetivação do direito estabelecido. Esse procedimento foi nominado pelos autores de judicialização das relações escolares. No tocante, a proteção judicial da educação, entre

outros, tal direito engloba: gratuidade do ensino oficial em todos os níveis; atendimento especializado aos portadores de deficiência; prioridade de atendimento à criança e ao adolescente; oferta do ensino noturno regular; previsão dos programas suplementares de material didático-escolar.

No Brasil, o compromisso proclamado pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, teve influência nas políticas educacionais e elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003).

No entanto, somente a partir de 1995, foram criados instrumentos que viabilizaram o cumprimento e até mesmo a superação das metas definidas pelo Plano Decenal. Passo importante nesta direção foi dado com a Emenda Constitucional nº 14, que explicitou as responsabilidades educacionais da União, Estados e Municípios e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Com isso, a universalização do ensino obrigatório tornou-se prioridade na política educacional.

Segundo Plestch (2010) a proposta de educação para todos é recente na história das sociedades capitalistas, remonta ao final do século XIX e início do século XX na Europa. Tal ideário ganhou força durante a primeira metade do século XX, culminando, após as duas grandes guerras mundiais, com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, na qual se estabeleceu o seguinte princípio: toda a pessoa tem direito à instrução. De acordo com a autora, a partir da política de universalização da Educação Básica, tomou força no plano internacional a proposta de inclusão escolar.

Plestch (2010) coloca que em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo espanhol e a UNESCO, que resultou na Declaração de Salamanca (1994), usada como principal referência internacional na área. Mesmo que a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais já ocorresse há décadas, gradativamente e de modo pouco estruturado, este documento é tido como referência por pesquisadores da área de Educação Especial para a instituição do termo inclusão escolar. Este se propagou depressa, influenciando a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais em inúmeros países, inclusive no Brasil.

Vale destacar que na Educação Especial, Políticas Públicas são ações articuladas entre o Poder Público e a sociedade, estabelecidas consuetudinariamente a fim de se garantir a execução de um direito legal. Para Di Giovanni (2009), as Políticas Públicas são formas contemporâneas de exercício de poder nas sociedades democráticas que levam ao fortalecimento da representação da sociedade na esfera governamental. Uma Política pública

pode ser vista como uma diretriz para enfrentar um problema público. Da mesma forma, Kassar (2011) conceitua as Políticas Públicas como a garantia de execução dos direitos sociais da cidadania – e neste caso da cidadania especial – na dinâmica da sociedade humana e democrática.

Na atualidade, a educação como direito de todos, no que implica a inclusão escolar, é assegurada na Constituição federal (1988), no Estatuto da criança e do Adolescente, e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996.

Nessa premissa, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015, ratifica que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sinalizando para o aprimoramento dos sistemas de ensino a fim de que haja a inclusão plena. A referida lei orienta para a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, 2015). Esses pressupostos da LBI aproximam a ideia do desenvolvimento do PEI tendo em vista uma prática educacional nos preceitos inclusivos.

A LBI de modo amplo trata do acesso a garantias e direitos para as pessoas com deficiência nas diversas áreas. Na Educação elucida a inibição da recusa de matrícula de aluno com deficiência no ensino regular, inclusive na educação privada, ratificando o que traz a Constituição Federal (1988) e o PNE, o qual reconhece nas suas diretrizes o respeito à valorização da diversidade e princípios de equidade, chamando para o poder público a responsabilidade de garantir o acesso à educação.

Quando o PNE em sua Meta 4 fundamenta o atendimento à Educação Especial, traça toda um processo estratégico de como essa meta deve ser alcançada ao longo da década, inter-relacionando as estratégias com os postulados teóricos e as ferramentas como o PEI para se alcançar a meta, ou seja, há uma complementaridade

A Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE, traz metas educacionais inter-relacionadas, de caráter nacional. Consonante com essa política pública mais abrangente, os planos de educação estaduais e municipais foram elaborados alinhados ao PNE.

O PNE, na meta 4, menciona:

- 4.8.garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
- 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação,

observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014).

Reconhece-se a iniciativa por parte da União na previsão do envolvimento dos entes federados, na garantia da Educação Especial Inclusiva. Para tanto, traz também em suas metas a valorização e formação de profissionais docentes.

O PEE nº 4.621 quanto à Educação Especial recomenda universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, efetuado de preferência na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, sejam esses públicos ou conveniados. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 17).

O PEE, na meta quatro menciona:

4.26. propiciar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades uma proposta pedagógica acessível, nas escolas comuns, com a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI);

[...]

4.9. garantir que a Educação Especial seja integrada à proposta pedagógica da escola comum, de forma a atender as necessidades de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a partir do primeiro ano de vigência do PEEMS. (BRASIL, 2014).

Entende-se que sob a linha mestra da Constituição Federal (1988) que institui a educação como direito de todos, dispõe que a União se incumbe à elaboração do seu PNE e que compete também aos estados e municípios fomentarem os respectivos planos de educação, os quais salvaguardem os direitos das pessoas com deficiência, criando condições para que a sua escolarização se materialize, no ensino comum. Assim, a meta 4 do PEE em suas diretrizes regulamentadas aponta para organização o trabalho didático de maneira a contemplar as especificidades desse alunado, afirmando o PEI como instrumento que visa melhorar e personalizar o planejamento pedagógico a fim de atender a diversidade.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul segue as mesmas linhas e diretrizes estabelecidas pelo PNE. Em tese, trata-se apenas de uma adequação do nacional para as características estaduais. Todavia, as estratégias do PEE na meta 4 estão nos mesmos moldes estabelecidos pelo PNE, apenas inclui diretivas a mais, dada as características do Estado e o número de alunos com deficiência atendidos nas redes de ensino.

Nota-se um avanço na previsão do PEI, haja vista que na Meta 4 do PEE, há menção específica a respeito do PEI e sua utilização e execução, porém, no PME a ser visto abaixo, há menção genérica sobre o tema, sem se aprofundar na questão PEI, o que fica à cargo da Resolução SEMED nº 184/2018. Ao se fazer as considerações sobre as condições específicas dos alunos, o PME se cala nas suas diretrizes macro para a Educação de Campo Grande/MS.

O Plano Municipal de Educação – PME- do município de Campo Grande/MS, foi instituído pela Lei nº 5.565, promulgada em 23 de junho de 2015, compreende o período de 2015 a 2025. Ele dá continuidade ao já previsto no PNE e no PEE, acerca da meta 4 da Educação Especial assegura:

[...] o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

4.8 garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência; 4.8.1 promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem, por meio dos recursos e apoios especializados. 4.20 estabelecer mecanismos alternativos de avaliação, considerando as especificidades do alunado e os recursos disponíveis. (CAMPO GRANDE, 2015).

No encaminhamento da educação inclusiva, Santos (2014) menciona que:

Os desafios inerentes à construção de um sistema educacional inclusivo são percebidos na sua dimensão histórica, como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988. (SANTOS, 2014, p. 53).

Nesse sentido, entende-se que a perspectiva da Educação Especial, impelida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Organização das Nações Unidas (2006) e no Brasil pela Constituição Federal (1988), por decretos e Planos de Educação vem garantir aos alunos com deficiência o acesso ao ensino comum, tendo por meio do PEI a possibilidade do atendimento as suas necessidades educativas especiais. Assim, em meio aos desafios da educação inclusiva, o trabalho docente requer a construção de saberes e competências para lidar com o aluno da Educação Especial, hoje presente nas escolas por meio da política de inclusão.

Vê-se que muitos são os documentos que vêm assegurar à pessoa com deficiência seus direitos à educação. Primeiramente, o único espaço escolar destinado a esses sujeitos se caracterizava por ser especial, fosse escola, sala ou classe. Porém, isso se modificou no

decorrer do tempo passando a ser designado o espaço da escola comum, sendo esse coletivo a todos os alunos, observadas suas demandas específicas.

A partir disso, a perspectiva inclusiva tem a finalidade de oportunizar uma educação para todos, apontando para a democratização do espaço escolar por meio da superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e da dicotomia entre o ensino comum e o especial, por meio de classes especiais. A inclusão pressupõe mudanças estruturais na escola a fim de viabilizar aos alunos com deficiência as mesmas oportunidades educativas que têm acesso os demais alunos.

A política de educação inclusiva está sendo construída pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, na consolidação de suas bases legais. Porém, estabelecida no cenário da educação nacional e paulatinamente se avança nessa realização. Com a educação na perspectiva inclusiva, portanto, os alunos com deficiência estão inseridos nas classes comuns do ensino comum e se torna preciso considerar suas especificidades muitas vezes apagadas pelo “todos.” Deve-se refletir sobre a organização e o planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido de maneira a garantir efetivamente o direito ao acesso, à permanência e ao conhecimento escolar para estes alunos.

3.3 A Organização do Plano de Ensino-Aprendizagem

Na ação educativa escolar, educador e educando são sujeitos da práxis pedagógica. O primeiro, o educador, por ter adquirido o nível de desenvolvimento de suas capacidades e deter um patamar cultural mais elevado e preciso para desenvolver sua atividade do magistério, direciona o ensino e aprendizagem e ao educando, como participante do processo. Na mediação entre a cultura elaborada socialmente e o educando, além do compromisso político com o que faz, o educador requer competência teórica e habilidades suficientes a fim de auxiliar o educando em seu processo de desenvolvimento e elevação cultural. O segundo, o educando, é o sujeito que requer a mediação do educador para reformular sua cultura espontânea, reorganizando-a com a apropriação da cultura elaborada.

Conforme Luckesi (1999) “[...] Ele não é nem é todo o saber, nem tampouco pura ignorância. [...]. Cabe ao educador compreender o educando a partir de seus condicionantes econômicos, culturais, afetivos, políticos etc..., se quer trabalhar adequadamente com ele” (LUCKESI, 1999, p.119).

Assim, a partir das características básicas desses sujeitos da práxis pedagógica, vê-se a importância do papel do educador ao criar condições para que o educando aprenda e se

desenvolva, de maneira ativa, coerente e sistemática. Como direcionador da práxis pedagógica escolar, em sua ação docente deve atentar para todos os elementos precisos para que haja desenvolvimento e aprendizagem por parte do educando. Para tanto, em seu trabalho escolar, deve se valer dos conhecimentos didáticos próprios do magistério, além dos específicos da componente curricular ao planejar, executar e avaliar.

Nesse caminho, a didática, como orientação contínua da prática do ensino e aprendizagem, articula as proposições teóricas e a prática escolar, pois medeia a teoria pedagógica em prática pedagógica abarcando desde o planejamento à execução e a avaliação, por conseguinte.

3.4 PEI – Instrumento de Planejamento para a Educação Especial

Segundo Libâneo (2013, p.246) o planejamento “É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social.” Entende-se o planejamento didático como processo de sistematização e organização das ações docentes, que demanda tomada de decisão sobre a ação, bem como a busca por equilíbrio entre os meios e os fins e os recursos e os objetivos. Não se resume a um momento específico, nem tampouco é restrito a ação do docente, mas se trata de um processo permanente do cotidiano escolar.

Nesse caminho, o labor pedagógico na perspectiva da educação inclusiva implica em modificações na escola e nas práticas didáticas realizadas, requer dos professores estratégias e propostas curriculares novas, as quais assegurem processos de ensino e aprendizagem que respondam as especificidades e diferenças que se expressam no cotidiano escolar.

Assim, a fim de contemplar a diversidade do alunado, se configura o PEI como estratégia didática diferenciada com vistas a direcionar um trabalho que atenda a singularidades educacionais dos alunos. Ressalta-se que a efetivação da proposta educacional inclusiva apenas se dará caso o currículo e as práticas docentes considerarem as especificidades de cada educando e não se fundamentem em um padrão homogeneizador predominante, mesmo na atualidade, visto em muitas escolas, conforme afirmam Glat e Plestch (2012).

Portanto, na perspectiva inclusiva é necessário operar pedagogicamente na escolarização de alunos com deficiência, considerando suas carências físicas, sensoriais e alterações no desenvolvimento impõe a busca de alternativas pedagógicas que favoreçam sua participação escolar. Isso se torna mais evidente ao se tratar do aluno com Deficiência

Intelectual, tida como complexa, comparada às demais deficiências. Corroborando com esta afirmação, Rodrigues (2009) assegura que:

De todas as experiências que surgem no caminho de quem trabalha com a inclusão, receber um aluno com Deficiência Intelectual parece a mais complexa. Para o surdo, os primeiros passos são dados com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os cegos têm o braile como ferramenta básica e, para os estudantes com limitações físicas, adaptações no ambiente e nos materiais costumam resolver os entraves do dia-a-dia. (RODRIGUES, 2009. p. 23)

Mesmo considerando a complexidade da Deficiência Intelectual, entende-se que o PEI, como estratégia de organização curricular, tende a contribuir no processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos. Nesse sentido, a definição de PEI, segundo Valadão (2010), é que ele é um planejamento educacional que

[...] quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e qual o apoio profissional é conveniente para uma criança em situação de deficiência, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino e aprendizagem. (VALADÃO, 2010, p.29).

Pelas palavras de Valadão, entende-se que o currículo formal remete ao conteúdo oficial, ou seja, ao que é padrão programado para a classe sem, contudo, considerar a inexistente homogeneidade e de contemplar as peculiaridades do aluno, especificamente aquele em situação de deficiência. A partir do PEI, na promoção de adequações ou acomodações curriculares apropriadas ao aluno, torna-se favorável o seu processo de ensino e aprendizagem junto aos demais.

O PEI é compreendido como um recurso para instrumentalizar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma (BRAUN; VIANNA, 2010; GLAT E PLETSCH, 2009, 2012, 2013; POKER, 2013). É concebido como um esboço da situação do aluno, de suas necessidades e de como estas deveriam ser atendidas. Ele está sujeito a semelhantes princípios que os demais planos efetivos de educação e ensino, de cuja diferença está no *layout*. Na percepção de Pacheco (2007) [...] “a natureza prática do PEI depende de quão bem o ajuste educacional é atingido e quão bem o plano é conectado ao trabalho geral da turma.” (PACHECO, 2007, p.100). Deduz-se que o cerne da estrutura do PEI está na conexão com o currículo geral da turma, ao mesmo tempo no detalhamento e ajuste ao aluno.

Glat e Pletsch (2013) definem o PEI como:

[...]um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para

a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares. (GLAT e PLESTCH, 2013,p. 22).

Dessa maneira o PEI vem redimensionar as práticas pedagógicas nas ações desenvolvidas por professores da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que por meio do trabalho colaborativo possibilitam a participação e desenvolvimento do aluno com deficiência juntamente com seus pares.

Os estudos de Glat e Plestch (2012) sobre a realização de planos individualizados para alunos com deficiência, ilustram a importância do PEI como promissor ao oferecer parâmetros explícitos a serem alcançados com alunos, sem contrariar os objetivos gerais postos nas propostas curriculares. A importância do PEI reside em auxiliar os professores na elaboração e planejamento de estratégias didáticas compreendidas em três aspectos, considerando faixa etária, o nível de desenvolvimento e o interesse do aluno, como: processo de aprendizagem escolar, habilidades sociais e habilidades próprias para a inclusão laboral.

No campo escolar, o PEI pode contribuir na prática docente, ao planejar as ações pedagógicas tornando possível ao aluno com deficiência, tomar parte nas atividades escolares e desenvolver aprendizagens, ainda que com adequações, tomando como base as práticas curriculares planejadas para a turma da qual participa. Portanto, esse planejamento educacional na perspectiva de individualização corresponde àquele aluno que necessita da especificidade no processo de ensino e aprendizagem, porém inserido num planejamento maior, em que os conteúdos coadunam.

Glat, Vianna e Redig(2012) definem o PEI da seguinte forma:

Planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimento e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização, já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.(GLAT, VIANNA e REDIG, 2012, p. 21).

Em complemento a outra definição, pode-se dizer que a elaboração do PEI propicia práticas de ensino customizadas, personalizadas a partir de peculiaridades do aluno. Assim “[...] o PEI tanto individualiza como personaliza os processos de ensino para um determinado sujeito.”(SIQUEIRA et all, 2013, p. 3284)

Individualizar como prática pedagógica requer um olhar sobre o aluno, mas também reexaminar as diversas dimensões do currículo, o que demanda planejamento e intervenções baseadas em avaliações educacionais regulares acerca do processo de ensino e de aprendizagem, buscando alternativas satisfatórias.

Nesse caminho, pressupõe-se que o PEI estipula um eixo de atuação e de intervenção didática de maneira contextualizada, segundo aquilo que é estabelecido para a classe, mas também ajuíza as características próprias daquele aluno em específico, já que não existe um modo único de atender às necessidades educacionais especiais de todos alunos com deficiência.

Desse modo, a construção do PEI pode possibilitar ajustes e adequações curriculares necessárias, sem empobrecer os conteúdos ou objetivos, desde que relacionados ao trabalho escolar geral proposto para a turma. Para tanto, requer avaliações pedagógicas de modo sistemático que deem base para elaborar metas acadêmicas, bem como definir os recursos a serem usados no processo de aprendizagem escolar. Tal avaliação compreensiva sobre o aluno fornece elementos para a constituição do PEI, respondendo as singularidades que esse apresenta. (GLAT e PLESTCH, 2013, p.24)

Nesse tocante, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, a avaliação escolar deve ser de caráter pedagógico a fim de identificar “[...] as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões”. (BRASIL, 2001, p. 34). A avaliação como processo compartilhado entre os agentes educacionais, objetiva conhecer para intervir, de maneira preventiva e/ou remediativa, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação do aluno, visando contribuir para o seu desenvolvimento global. Nesse sentido “A avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família.” (BRASIL, 2006, p.9).

Baseado nessa linha, Glat e Plestch (2013, p.26) mencionam que a elaboração do PEI envolve diferentes etapas: identificação, avaliação e intervenção. Assim, com o propósito de conhecer o nível de desenvolvimento escolar do aluno com deficiência, constitui-se o inventário de habilidades escolares, o qual requer ser elaborado, aplicado e avaliado por conter pistas sobre as habilidades existentes e as em processo, elucidando elementos relevantes na constituição do PEI.

Mascaro & Nascimento (2011) ratificam e explicitam as três etapas concernentes ao PEI, quais sejam:

1. A identificação, que é a avaliação preliminar para a identificação do aluno com necessidades específicas, considerando as possíveis adaptações curriculares e mudanças ambientais;
2. A avaliação, em si, denominada de avaliação compreensiva, que busca determinar quais as necessidades educacionais, considerando o que o aluno já sabe. Tais

constatações apontam para a elaboração de um Plano Educativo Individualizado (PEI);

3. A intervenção, que é a aplicação do Plano Educativo Individualizado com a reavaliação do aluno (CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO 2011, p.4).

Compreende-se que essas etapas permitem a tomada de consciência acerca da realidade do aluno, proporcionando a base para as propostas de intervenção no âmbito escolar. A princípio, dá-se o inventário geral sobre o aluno, em que se levanta as habilidades e dificuldades que ele detém. Posteriormente, elabora-se o planejamento em que se promove as devidas adequações curriculares, a fim de ajustar ao aluno um plano individual de educação correspondente.

A partir desse pressuposto, Siqueira et al (2013) acrescentam que a composição do PEI:

[...] contém todas as informações do discente, ou seja, seus interesses, suas possibilidades, conhecimentos do sujeito, necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar). Prevendo recursos, estratégias, conteúdos, profissionais envolvidos, expectativas, prazos, habilidades. O PEI inclui não só a área acadêmica, mas também social e laboral. (SIQUEIRA et all, 2013, p.3284).

Para tanto, admite-se como fundamental que a elaboração do PEI seja de maneira colaborativa entre os que atuam com o aluno. Devem participar, dentre outros, os especialistas (com a finalidade de suporte), os professores regentes, profissionais da saúde, em situações de alunos com maior comprometimento. (GLAT; PLESTCH; REDIG, 2012; GLAT; PLESTCH, 2013; PACHECO 2007).

Portanto a elaboração do PEI deve contar com todos os membros da comunidade escolar que atuam junto ao aluno, além da família. O PEI emerge de um apanhado das características gerais apresentadas pelo aluno, bem como das necessidades desse, constituindo-se de um registro escrito avaliativo, formulado em equipe, em que se procura propor respostas educativas adequadas às necessidades educacionais que se apresentam no processo de escolarização do aluno com deficiência que necessite de meios alternativos para o alcance de sua aprendizagem. Para tanto, tem-se como importantes a observação e a avaliação compreensiva sobre o aluno e as informações complementares dispostas pelos constituintes envolvidos no processo. Considera-se o educando em seu estágio atual de habilidades, conhecimento, desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização em que se encontra e a partir desses, os objetivos educacionais almejados a curto, médio e longo prazos. A necessidade subjetiva é a base do plano, que deve constar a prioridades de tarefas e as formas de avaliação. (GLAT e PLESTCH, 2013, p.44-45).

Nesse caminho, a individualização no tocante a diferenciação pedagógica, diz respeito à adequação do ensino frente às necessidades específicas, não depreendendo efeito exclusivo e segregador do aluno em meio ao processo de inclusão, ao contrário, responde a demanda inclusiva ao atender suas peculiaridades e favorecer sua aprendizagem no grupo.

Considerando o aspecto de diferenciação do ensino, acrescenta André (1999):

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores. (ANDRÉ, 1999, p.22).

Infere-se que não se trata de beneficiar um aluno com deficiência em detrimento dos demais e sim de propor estratégias diferenciadas, individualizadas de ensino, bem como utilizar recursos e linguagens diversificados, adequando tempo e espaço escolar, reconsiderando inclusive os procedimentos e critérios avaliativos tendo em vista as necessidades que se apresentam. Nessa premissa, o PEI, constitui-se em uma estratégia didática norteadora que se traduz em respostas educativas às necessidades específicas, visando beneficiar o processo de escolarização de alunos que apresentam Deficiência Intelectual, matriculados em ensino comum. Pode-se dizer que o PEI se materializa no formulário como instrumento didático, mas que acaba se tornando uma estratégia pedagógica pela amplitude de ações inseridas e previstas nesse formulário.

Há diferentes configurações e modelos de formulários do PEI, porém têm como característica comum a composição de informações básicas: nome, idade, percurso escolar, aprendizagens construídas e dificuldades observadas, objetivos educacionais, metodologias, recurso, prazos. (GLAT, VIANNA E REDIG, 2012; GLAT E PLESTCH, 2013).

3.5 A Legislação do Município de Campo Grande

A discussão realizada sobre o PEI e sua normatização desde os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, até a legislação local, permite compreender se tratar de um processo cujas parametrizações vão às minúcias a fim de se garantir a execução desse planejamento.

No município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, o processo legislativo sobre o PEI data de 1998, quando a Lei Complementar n.º 19, capítulo III, em seus artigos 22

e 23 tratou da jornada do professor, estabelecendo a programação do trabalho didático, bem como o aperfeiçoamento profissional e articulação com a comunidade, especialmente em seu parágrafo primeiro que trata da hora/atividade do docente, cujo direcionamento, apesar de não ser específico a respeito do PEI, em uma leitura com os incisos III e V do artigo 28 da Lei n.º 13.146/2015, permite essa constatação, *ipsis litteris*:

Art. 28....

III- Projeto Pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

IV...

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas e ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

Em um salto cronológico, a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 02/10/2009, ao instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na modalidade Educação Especial, em seus artigos V e IX apontam a execução dos planos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado e, neste caso, o PEI está incluso.

Note-se que, apesar desse documento legal não apontar diretamente o PEI, ao abordar um tema mais amplo – AEE – inclui, em suas linhas gerais o PEI. Isto porque, se for retomado o que estabelece o PNE, o PEE e o PME, além de outros documentos, depreende-se que o PEI é parte integrante desse tipo de atendimento. Embora apenas o PEE indicar o PEI de modo claro.

Da mesma forma, a Deliberação CME/MS n.º 1.380/2012, ao dispor sobre a Educação de alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ampliou o raio de ação do PEI para todo o Ensino Fundamental, o que exigiria maior concentração do Poder Público em atender essa demanda de alunos – no caso, alunos com Deficiência Intelectual.

Outro aparato legal de importância é a Resolução SEMED n.º 154, de 21 de fevereiro de 2014, a qual dispõe sobre a Educação Especial, em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de Ensino do município de Campo Grande - MS, elencando como Professor de Apoio Pedagógico Especializado os seguintes recursos: Tradutor Intérprete de Libras - Língua Portuguesa, Auxiliar Pedagógico Especializado, Atendimento Educacional Especializado oferecido em Sala de Recursos Multifuncionais,

Assistente de Inclusão Escolar, Tutor- estagiário de Pedagogia. Ademais a esse apoio, a equipe técnica responsável pelo acompanhamento dos trabalhos nas escolas e Centros de Educação Infantil (CEINFS).

Em complementaridade, a atual Resolução SEMED n.º 184/2018 aponta, com clareza, para o PEI e elege como deve ser feito o suporte especializado e quais os atores indispensáveis para que o mesmo possa ser efetivado em atendimento ao aluno na rede municipal de ensino.

Nesse sentido, a observação de alunos atendidos por técnicos, professores do AEE, APEs e demais apoios à unidade escolar demonstra haver a iniciativa de se atender o maior número possível de alunos.

Vale lembrar que muitos não são atendidos pela falta de um laudo emitido por especialista que demonstre a necessidade de se fazer esse atendimento na unidade escolar. Ressalta-se que “Políticas públicas garantem o acesso de todas as crianças à escola. Apesar disso, muitas não têm sua aprendizagem garantida e chegam à idade adulta sem conseguir ler e compreender o que está escrito. [...] enquanto o número de matriculados na escola cresce...aumentam na mesma proporção, os índices de fracasso escolar.” (WEISS e CRUZ, In: GLAT(org.), 2007, p.65). Compreende-se que por um lado apregoa-se a inclusão, mas se pode depreender, pela situação exposta, que aí se configura um processo inverso, pois o aluno com sucessivo fracasso escolar acaba marginalizado e excluído por não ter consideradas suas necessidades especiais.

Por um lado, a dificuldade de acesso, no âmbito público, a avaliação médica, diagnóstico e tratamento e que supostamente ajuda a escola a entender o que se passa com o aluno, buscando atender as suas necessidades especiais. De outro, “O sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas.”(GOES e LAPLANE, 2013, p.2)

Depreende-se os desafios nos pressupostos da inclusão, de várias ordens, inclusive nas interfaces entre os setores de Saúde e Educação e no provimento de encaminhamentos nesse sentido. A inclusão como se vê não se restringe a meramente escolar, e diga-se de passagem, mesmo o diagnóstico de DI não a garante, posto que não se resume a mera presença desse alunado na escola.

Há outras situações que também interferem nesse tipo de atendimento, todavia como são apenas informações de bases empíricas, não cabem neste texto. A tabela abaixo aponta o atendimento a diferentes deficiências de alunos, levando-se em consideração como ocorreu o

processo legislativo, o atendimento ao aluno com deficiência em toda a rede. Chama-se atenção, principalmente para o alunado com Deficiência Intelectual, de cujo quantitativo excede as demais especificidades como se pode observar, sendo, por conseguinte, o foco deste estudo na observância acerca do seu atendimento e da execução do PEI.

Tabela1 – Dados de atendimento a alunos com deficiências– Rede Municipal de Campo Grande-MS – 2018.

Especificação	Quantidade
Deficiência Física	100
Paralisia Cerebral	368
Cegueira	21
Baixa Visão	51
Deficiência Auditiva	45
Surdez	100
Altas Habilidades	27
Deficiência Intelectual	774
Síndrome de Down	84
Transtorno do Espectro Autista	385
Transtornos Globais do Desenvolvimento	31
Deficiências Múltiplas	174
Total	2.133

Fonte: PMCG/SEMED/DEE/2018.

Esses dados evidenciam o significativo número de alunos com deficiência matriculados na REME. No cômputo geral de 2.133 alunos, aqueles com maior quantitativo respectivamente são os que têm diagnóstico de Deficiência Intelectual que representam 36%, seguidos de alunos TEA com 18,04% e os que apresentam Paralisia Cerebral com 17,25%. Destaca-se que o grupo deficiência múltipla abrange alunos que apresentam duas ou mais deficiências primárias (intelectual, visual, física) e representam 8,15%. Esclarece-se que no grupo deficiência física, com 4,68%, estão aqueles com limitações na mobilidade e locomoção, ainda aqueles corporais afetados por amputação, malformação, patologias degenerativas. Diferentemente são classificados aqueles nominados com paralisia cerebral, cujo distúrbio motor advém de lesão cerebral, constituindo-se em outro grupo.

A segunda tabela demonstra a evolução de atendimento de profissionais específicos na Educação Especial e o quantitativo de alunos atendidos, sem especificação do tipo de necessidade afeta ao aluno:

Tabela2– Histórico de Alunos- Profissionais no AEE – Rede Municipal de Campo Grande-MS – 2018.

Ano	Aluno público alvo	Auxiliar	Intérprete	Tutor (estagiário)	Salas de recursos
------------	---------------------------	-----------------	-------------------	---------------------------	--------------------------

	da Educação Especial	pedagógico especializado		de pedagogia)	multifuncionais
2011	1591	157	57	-	57
2012	1780	202	57	45	57
2013	1800	238	65	75	57
2014	1850	376	65	-	57
2015	1860	384	75	165	62
2016	1940	485	69	270	62
2017	2003	600	85	350	65
2018	2133	776	92	180	65

Fonte: PMCG/SEMED/DEE/2018

Além disso, conta-se com 30 técnicos do NUMAPS e 30 técnicos do DEE para dar suporte às escolas da REME. Pode-se notar por esta segunda tabela que a evolução do quantitativo geral de alunos com algum tipo de deficiência também refletiu na necessidade de se alocar mais recursos humanos, que se expressam em pessoal especializado e estagiários, para o atendimento dessa demanda, pelo que se observa nos dados estatísticos oficiais do município de Campo Grande.

A variação crescente no quantitativo de alunos com alguma deficiência entre 2011 e 2018 aponta para a efetivação do preceito da inclusão de alunos com deficiência na escola comum. Se por um lado isso é bom, do ponto de vista do cumprimento legal nos preceitos da educação como direito de todos, revela a necessidade de avanços do sistema educacional público estatal para atender essa demanda com efetividade.

Ademais a partir da presente investigação se depreende que a partir de 2015, data da instituição do PME, até 2018, além da crescente matrícula desse alunado se tem o aumento dos serviços de apoio. Em 2017, a expansão de salas de recursos se justifica pela necessidade da promoção do AEE, que teve sua demanda ampliada consonante crescente matrículas no Ensino Fundamental, na REME. Entretanto, mesmo que a REME compreenda 108 escolas, tem-se apenas 65 salas de recursos, mantidas em 2018. Ademais segundo dados da DEE/SEMED/ 2018, dentre o quantitativo geral de salas de recursos, no ano corrente, destaca-se três que realizam atendimentos específicos a alunos com surdez; duas com atendimentos voltados para alunos com baixa visão e cegueira; e uma que desenvolve atendimentos a alunos com altas habilidades, as demais 59 salas são multifuncionais. Essas últimas atendem a todas as especificidades, dentre as quais D.I. que somam aproximadamente 36% do montante de alunos público alvo da Educação Especial matriculado na REME.

Destaca-se que a Resolução CNE/CEB 04/2009 dispõe das diretrizes do AEE, cuja função é complementar ou suplementar a formação do aluno, devendo se realizar, “prioritariamente”, na sala de recursos da própria escola ou em outra escola de ensino comum/

regular, no turno inverso da escolarização. A referida Resolução orienta que alunos- público da Educação Especial “[...] sejam matriculados em classe comum de ensino regular público e concomitante no AEE”. Supostamente, os dados revelam que para atender 2.133 alunos da REME se dispõe de 65 salas de recursos. Mais propriamente três delas com AEE voltado ao atendimento de alunos com surdez, que abrange 6,79% do total de alunos. Duas na promoção do AEE para alunos com baixa visão e cegueira, que compreende 3,37% do total. Uma com AEE voltado a alunos com altas habilidades, que abrange 1,5%. Implica que as restantes 59 SRM atendam as demais especificidades, englobando uma demanda que hipoteticamente compreende 1.889 alunos, ou seja, 88,56% do total, sendo na maioria alunos D.I. Ainda que haja alunos que não fazem o AEE, outros que o fazem em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), sobressai a demanda da SRM. Implica trazer à memória a incumbência do professor do AEE, nas suas atribuições, pelo que dispõe a Resolução CNE/CEB 04/2009 e a Resolução SEMED N° 184/2018, especificamente ao promover o suporte especializado e estabelecer articulação com APES e professores da sala de aula comum, dentre outros, especificamente no que tange a operacionalização do PEI ao aluno DI.

3.6 O Papel do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS)

Para a organização da Educação Especial no município e a efetivação da educação na perspectiva inclusiva, a Resolução CNE/CEB N° 02/2001, em seu Art 3º, Parágrafo único, institui que: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.” (BRASIL, 2001).

No que tange a municipalização da Educação Especial, o documento orientador Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005) define que compete ao Município,

Implementar a política da educação inclusiva; Divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área de abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2005, p.11).

Em Campo Grande já existia na REME em 1989, uma equipe multiprofissional que deu início a um trabalho de identificação dos alunos com o apoio das escolas, sendo posteriormente diagnosticado no conhecido Centrinho (Centro de Saúde Municipal), onde recebiam atendimentos de fonoaudiologia, psicologia, oftalmologia e atendimento pedagógico àqueles que apresentavam dificuldade na aprendizagem. No entanto, “[...] nas escolas da

REME, os apoios específicos ao alunado não existiam principalmente aos portadores de deficiência.” (CORRÊA, 2005, p. 81).

Neres (2010) acrescenta que a equipe multiprofissional era responsável pelo atendimento das crianças que demonstravam “aprendizagem lenta.” As crianças com deficiências continuavam a ser encaminhadas para os serviços de educação do estado e para as instituições especializadas. (CORRÊA, 2005, p.79).

Em 1991, houve um fortalecimento dessa equipe multiprofissionais sendo os serviços restritos ao diagnóstico e orientação às escolas, mas não ofertando os serviços especializados que atendessem de fato a demanda desse alunado. Assim, havia a dependência dos serviços prestados pela rede estadual, instituições especializadas e alguns no próprio centrinho.

Posteriormente, a equipe compôs o então Núcleo de Educação Especial que em 1994 passou a se chamar “Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais”. Em 1995, implantaram as primeiras salas de recursos, voltadas para a deficiência auditiva. Depois, em 1996, para Deficiência Intelectual. Em 1997, o serviço da Educação Especial passou a compor a Divisão de Apoio Pedagógico. Em 1998, iniciou efetivamente a política de Educação Especial na REME, na qual se materializam os serviços de apoio pedagógico da Educação Especial em algumas escolas.

De acordo com Corrêa (2005), até o ano 2000 esses serviços se ampliaram e passaram a constar na legislação municipal, como a Resolução nº 31, de 03/05/2000, que dispunha sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na REME, sendo amparada nos documentos: LDBN 9394/96, no documento Adaptações curriculares (1999) e na Deliberação CEE 4.827/1997. Em 2002, com o Decreto 8.510/2002, registrou-se a Divisão de Políticas e Programas da Educação Especial da REME. Em 2003, a Resolução SEMED nº 56, de 4/4/2003 assegurou mais propriamente o funcionamento da Educação Especial na REME. No mesmo ano, o Decreto 4.067 criou o Centro Municipal de Educação Especial Amilton Garai da Silva, atualmente extinto.

No âmbito municipal, documento relevante é a Resolução SEMED Nº 56/2003 que dispõe sobre o encaminhamento do aluno para avaliação pedagógica, com base nas observações do professor regente. Ressalta que o aluno com necessidade de apoio educacional específico deve ser submetido a avaliação psicopedagógica e fonoaudiológica realizada por equipe da Educação Especial da REME (Cap.5, artigo 16). Essa mesma Resolução Nº 56, em seu capítulo 11, prevê adaptações curriculares em que menciona que “[...] as Adaptações têm o currículo regular como referência básica, adotando formas progressivas de adotá-lo, norteando a organização do trabalho, consoante às necessidades do aluno. “Dessa maneira,

infere-se que a implantação de adequações se dão processualmente frente as necessidades apresentadas.

Em 2006, com as mudanças ocorridas na SEMED criou-se o Departamento de Educação Especial (DEE). Em 2007, foi alterada a chefia e a equipe do DEE e com a nova gestão se modificou a organização dos serviços existentes. Nesse ano implantou-se NUMAPS. (NERES e CORRÊA 2009).

A Secretaria de Educação de Campo Grande, SEMED, ao primar pela educação inclusiva a fim de contribuir para o desenvolvimento do potencial de todos os alunos, independentemente das limitações que apresentem, vale-se de recursos que contribuem para alcançar tais objetivos. Com a finalidade de intervir no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, o então nominado Departamento de Educação Especial DEE/SEMED implantou em 2007, os seis Núcleos de Acompanhamento Psicopedagógico, denominado NUMAPS. Esses núcleos, organizados por polos, têm como incumbência o acompanhamento sistemático às escolas da REME a fim de viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência, favorecendo-lhes o processo de construção do conhecimento. Complementam Neres e Corrêa (2009) que esses Núcleos foram implantados como estratégia de suporte a partir do acompanhamento especializado a alunos e professores (NERES e CORRÊA, 2009, p.13).

Esse apoio técnico especializado está claro na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, no Art. 6º. Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. Art. 7º 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. (BRASIL, 2001).

No que se refere a inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial, a DEE- Divisão de Educação Especial se organiza internamente por equipes de serviço que atendem as diferentes especificidades, conta também com serviços de apoio pedagógico especializado, os quais se caracterizam pelos recursos humanos e materiais que dão suporte escolar direto, no processo ensino aprendizagem desse público-alvo, conforme a Resolução nº 154/ 2014 e a atual Resolução nº 184/2018.

Compete a DEE, consonante como que traz a Resolução SEMED Nº 148//2013 promover o acompanhamento e assessoramento ao público alvo da Educação Especial incluído na REME, dando o suporte às escolas e seus professores.

Na atual estrutura organizacional do município, o setor responsável pela Educação Especial, designada Divisão de Educação Especial – DEE, está subordinada à Coordenadoria de Educação Básica, contígua à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, de Campo Grande/MS, segundo dados dispostos na página <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/nucleo-de-educacao-especial/>

Na referida página, foram coletadas informações atuais, no que tange a Educação Especial no ordenamento dos serviços de apoio pedagógico, orientação e acompanhamento às 108 escolas e 99 Centros de Educação Infantil (CEINFS) municipais, a fim de promover a inclusão dos alunos – público dessa modalidade de ensino. Onde se tem equipes de serviço, quais sejam: equipe de apoio pedagógico ao aluno com surdez; equipe de tecnologia assistiva e acessibilidade; equipe de apoio aos alunos com deficiência visual; equipe de apoio psicopedagógico (NUMAPS); equipe de apoio aos centros de educação infantil; equipe de apoio ao aluno com transtorno do espectro autista; equipe de apoio pedagógico às salas de recursos multifuncionais (SRM).

Em se tratando da Equipe de Apoio Psicopedagógico, denominada NUMAPS, na organização do trabalho de acompanhamento as unidades escolares, divide-se em 6 polos, conforme se pode observar no quadro:

Tabela 03 Polos do NUMAPS e região de abrangência:

Polos	Sede	Região de abrangência
Polo I	E. M. Elizabel Maria Gomes Sales	Imbirussu
Polo II	E. M. Pe. Heitor Castoldi	Anhanduizinho
Polo III	E. M. Arassuay Gomes de Castro	Centro / Bandeira
Polo IV	E.M. Profª Oneida Ramos	Anhanduizinho/ Bandeira
Polo V	E. M. Rafaela Abrão	Lagoa
Polo VI	E. M. Vanderlei Rosa de Oliveira	Prosa

Fonte: pesquisa da autora com base em dados obtidos em <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/nucleo-de-educacao-especial/>

Considerado o crescimento e desenvolvimento de Campo Grande, objetivando o acompanhamento do NUMAPS no exercício de suas atribuições de competência e funcionamento da Educação Especial é organizado por polos, que agrupam as escolas da REME por região de abrangência, segundo a proximidade e a ocupação geográfica no perímetro do município.

Findado o terceiro capítulo, tem-se na sequência o próximo em que se busca a inter-relação entre o arcabouço teórico e a pesquisa de campo / empírica, em que se discute a operacionalização do PEI aos alunos com DI, no ensino comum.

CAPÍTULO 4

A REALIDADE DO PEI NO UNIVERSO PESQUISADO

Neste quarto capítulo apresenta-se a pesquisa de campo e a análise dos dados coletados, norteadas pelo referencial teórico que embasa o presente estudo. Para a realização da coleta de dados utilizou-se um questionário semiestruturado que foi aplicado aos professores regentes, auxiliares pedagógicos, estagiários que trabalham com alunos com Deficiência Intelectual em duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, bem como aos Técnicos da DEE/ SEMED que assistem as escolas A e B, como foram denominadas as escolas lócus dessa pesquisa.

4.1 O Lócus da Pesquisa

Primeiramente, realizou-se o levantamento de informações oficiais acerca do quantitativo de alunos público da Educação Especial por escola, no âmbito da REME, junto a DEE/SEMED. A partir disso, definiu-se a seleção das escolas e dos sujeitos que seriam investigados. Em um segundo momento, realizou-se a entrevista semiestruturada ao professor regente, ao APE, ao estagiário e ao Técnico do NUMAPS/DEE, com questões pertinentes à formação profissional, como também à prática pedagógica no tocante ao Plano Educacional Individualizado e a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual matriculados nas escolas.

Realizou-se a pesquisa em duas escolas municipais tendo como público-alvo que atua junto aos alunos com Deficiência Intelectual, consoante com as políticas educacionais inclusivas. As escolas são localizadas na zona urbana da cidade, sendo uma escola central e uma escola periférica do município.

De acordo com a lei Complementar nº. 264/2015, o município de Campo Grande subdivide-se em regiões urbanas: Lagoa, Segredo, Imbirussu, Centro, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho. As escolas lócus da pesquisa fazem parte de regiões distintas: Escola A localizada à região denominada Centro; Escola B à região Lagoa. (CAMPO GRANDE, 2015).

De acordo com o atual Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental (PDDUA) do município de Campo Grande em seu Capítulo III, Art. 16, para efeito do ordenamento da ocupação do solo e do controle ambiental, a área urbana municipal foi dividida em 3 (três) Macrozonas, definidas, como: MZ1, MZ2, MZ3. (CAMPO GRANDE, 2017).

A escola A se localiza no bairro Monte Líbano, que integra a MZ1, caracterizada por alto adensamento urbano, sendo atendida com toda a infraestrutura e serviços públicos disponíveis, destinada a ocupação dos lotes entre as atividades econômicas, comerciais e o uso residencial. (CAMPO GRANDE, 2017).

A escola B localizada no bairro Portal Caiobá, que integra a MZ3, caracterizada como área de adensamento futuro, com lotes ainda não edificadas, tendo menor densidade demográfica em relação às demais macrozonas, justamente por não estar totalmente habitada. (CAMPO GRANDE, 2017).

Segundo dados do *site* eletrônico da Prefeitura municipal local, o potencial da região centro, onde se localiza a Escola A, demonstra melhor infraestrutura urbana, melhor produtividade dos lotes, além de gerar uma economia urbana, produzida pelo comércio local. Sobre a taxa de alfabetização e analfabetismo, elucida que há na região central 99,18 % de pessoas alfabetizadas e 0,82% de analfabetos. Em contraste, na região da Lagoa, 94,59 % são de pessoas alfabetizadas e 5,41% de analfabetos.

Infer-se que as experiências e oportunidades proporcionadas aos alunos de ambas as escolas se diferenciam não apenas nas características desses espaços urbanos, centro e periferia, mas a condição socioeconômica e ao que têm acesso de forma desigual. De outro modo, expressa uma contradição do discurso de inclusão, consoante com Goes e Laplane (2013); Maciel e Kassab (2011) e possivelmente repercute no desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Isso porque “A criança desde bem pequena é capaz de estabelecer relações com outras pessoas, ou seja, troca de informações, experiências e sentimentos. Dessa forma a criança se apropria do conhecimento através do convívio com outros, do meio onde vive, com recursos diferenciados e os estímulos.” (VIGOTSKY, 1999, p. 46).

Desse modo, a criança se desenvolve socialmente e constrói seu conhecimento por meio das aprendizagens realizadas individualmente. Por tudo que lhe é oportunizado em termos de atendimento de saúde especializado, de experiências educativas e estímulos e acesso a recursos variados que contribuem positivamente para o desenvolvimento, a assimilação de conceitos que ocorre individualmente e de forma peculiar.

Ainda, o documento Perfil Socioeconômico Municipal (2016), demonstra que na região Centro há 10 escolas municipais e na região Lagoa 09, dentre essas localizam-se as escolas lócus da pesquisa.

As escolas A e B dispõem de uma equipe de especialistas, quais sejam: diretor, supervisor, coordenador. Considerando que a REME não dispõe de uma quantidade suficiente

de especialistas concursados a fim de atender todas as escolas da rede e não há previsão de concurso para este cargo específico, há escolas que têm um professor de apoio escolar.

Em ambas as escolas pesquisadas, observou-se que há alunos incluídos em classes comuns nos diferentes turnos de funcionamento. A distribuição, isto é, o ensalamento se dá de modo que haja no máximo três alunos com deficiência por sala, otimizando o trabalho do APE, quando necessário. A título de esclarecimento, a Resolução SEMED Nº 184/ 2018 permite, até no máximo, seis alunos com deficiência por turma. Na pesquisa, realizou-se a investigação focal com professores regentes atuantes em classe dos anos iniciais, de uma turma no período matutino (Escola A) e duas do vespertino (Escola B).

Ambas as escolas recebem a orientação de professoras especialistas atuantes no AEE de cada instituição, bem como de outros profissionais da Divisão de Educação Especial/ SEMED, mais propriamente dos técnicos do NUMAPS.

Integrando a equipe, as escolas possuem um professor especialista da Educação Especial que atua na sala de recursos multifuncional, professores especialistas como auxiliares pedagógicos, também estagiários de cursos de pedagogia (conforme solicitação do NUMAPS) a fim de promover o processo inclusivo dos alunos com deficiência, especificamente no acompanhamento dos que requerem maiores intervenções específicas. Por meio da Resolução SEMED nº 184/2018, a Secretaria Municipal de Educação sistematiza, nesse sentido, os serviços da Educação Especial.

Há particularidades no que se refere às escolas lócus da pesquisa e sobre os dados relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A Escola A se destaca dentre as instituições de ensino do município. A escola apresenta desde 2007 a 2017, resultados acima das metas projetadas. A Escola B demonstra resultados acima da média⁴ no mesmo quesito e no mesmo período (2007 a 2013), tendo em 2015 resultado igual a meta e 2017 inferior a meta projetada. Isso demonstra na linha de corte que a escola A está adequada a linha média do IDEB. A escola B expressa oscilação dessa média.

Em continuidade, parte-se para o que é específico em cada escola lócus da pesquisa.

4.1.1 Escola A

A escola A teve a autorização para funcionamento emitido no Decreto municipal nº 3971 de 18 /10/1975. A área total do terreno compreende 1.632 m². A primeira construção foi com uma área de 255,50 m², tendo sido ampliada, sendo que a área atual é de 980,00 m².

⁴Disponível no site <http://idebescola.inep.gov.br/>.

O perfil da clientela escolar compreende cerca de 40% de pertencentes aos bairros próximos e 60% alunos oriundos de bairros distantes. Esses últimos correspondem a alunos pertencentes a famílias de comerciários, que trabalham nas adjacências e outros que não residem na comunidade local, mas por apresentarem necessidades educacionais especiais procuram a escola porque lá se implementou a política na perspectiva da inclusão. Predominantemente, a maioria das famílias é de classe média e classe média alta. Ainda, vale colocar que a Associação de Pais e Mestres (APM) local mostra-se bastante atuante e por meio dela se pôde efetuar reformas e aquisições, haja vista a participação dos pais, segundo relatou a professora da sala de recursos, no momento de reconhecimento local.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico institucional, em 1981 foi construída mais 01 sala destinada a orientação-supervisão, varandão, coberto, biblioteca, banheiros para alunos e funcionários. Em 1994, foi construída mais 01 sala com banheiro para o pré-escolar. Posteriormente, foi construído 01 parque infantil com recursos da APM. Em 1997, com recursos advindos da APM, foi construída a Sala de multimeios. Em 2000, com recursos da PMCG foram construídas uma sala de informática, equipada com 11 computadores e a biblioteca que comporta 2000 livros no acervo. Em 2006 foi adquirido o imóvel ao lado, ampliando as dependências da escola com: Sala de recursos em parceria com o CMEE, sala de informática, orientação-supervisão, nova biblioteca e banheiros masculino e feminino. Posteriormente, se deram outras reformas e acréscimos *playground* e quadra de esportes.

Também, ainda que o prédio original seja antigo, tem-se bom espaço físico, com salas de aula amplas, bem arejadas e iluminadas natural e artificialmente de modo satisfatório, aparentando no geral ótimo estado de conservação. Entretanto mesmo o prédio construído com finalidade escolar, na época não se pensava em termos de acessibilidade ao ambiente físico, sendo posteriormente realizadas adaptações. A sala de recursos compreende aproximadamente 12 m², sendo bem arejada e iluminada, com pintura e decoração em excelente estado. Equipada com mobiliários, computador, impressora entre demais recursos pedagógicos, sendo alguns disponibilizados pelo MEC. Nela atua 01 professora especialista, que conduz o AEE nos dois turnos diurnos. De modo amplo, a escola é bem equipada e dispõe de diferentes recursos pedagógicos adquiridos pelo MEC, SEMED e APM.

No geral, a edificação escolar conta atualmente com 12 salas de aula em funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Atende do Pré I ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo um quantitativo de 545 alunos, sendo 275 no matutino e 270 no vespertino. Nesse bojo, 26 alunos como público alvo da Educação Especial, sendo 03 com D.I.; dois deles nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ESCOLA A, 2018).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico escolar, com relação à Educação Especial entende-se que o processo de ensino-aprendizagem deverá respeitar os diferentes estilos, ritmos, necessidades, interesses, história de vida em motivação dos alunos. As diferenças devem ser reconhecidas, compreendidas e valorizadas pelos docentes como recurso e ponto de partida para ensinar a todos os alunos da classe. Ainda sinaliza que o professor deve romper com práticas homogêneas e padronizadas, devendo criar oportunidades de aprendizagem e participação igualitárias. .

4.1.2 Escola B

A escola B foi fundada na gestão do prefeito Lúdio Martins Coelho, em 1990. Sua criação foi regulamentada mediante o Decreto nº. 171, de 20 de novembro de 1990. Teve o seu o funcionamento autorizado pela Deliberação CEE Nº 5036-98, e o reconhecimento do Ensino Fundamental pela Deliberação CEE Nº 5557-99.

Consta no Projeto Político Pedagógico dessa instituição de ensino, que inicialmente a escola funcionou como anexo de outra escola. Posteriormente, em sede própria, numa área total de 5.476 m², sendo que o prédio compreende área 2.738 m² onde se distribuem 29 salas de aula, 01 cantina, 01 sala de recursos, 01 secretaria, 01 quadra de esportes coberta, 02 laboratórios de informática, 16 banheiros, 01 biblioteca, 03 salas de coordenação, 01 sala da direção. Conta ainda com uma Extensão, em que se encontra: 09 salas de aula, 01 cantina, 01 sala de coordenação e 05 banheiros.

O prédio original foi projetado com fim escolar, abrange amplo espaço físico, com salas de aula amplas, bem arejadas e iluminadas natural e artificialmente de modo satisfatório, aparentando no geral bom estado de conservação. Passou por algumas reformas e ampliação, em 2010 se realizou o calçamento no perímetro das salas recebendo granito, as paredes das salas com revestimento de cerâmica, banheiro adaptado, acrescentando a construção de mais três banheiros, pintura geral. Também a secretaria da escola recebeu adequação para o atendimento de pessoas com necessidades especiais. Neste ano, também com aprovação da APM passou a funcionar uma cantina comercial na escola. Foi criado o Conselho Escolar com eleição para a escolha dos membros que inclui professores, coordenadores, pais de alunos, funcionários administrativos e alunos. Em 2012, com o aumento da demanda a escola abriu mais 6 salas de aula no anexo. Neste mesmo ano, encerra-se o trabalho da Escola Aberta, ficando apenas a Escola Viva financiada pela SEMED, com a sala de informática, esporte e lazer e Artes. As aulas de Ballet continuaram a partir deste dia com uma professora

voluntária. Também se iniciou neste ano a fanfarra da escola. Em 2013, foram ampliados o número de salas de aula no anexo, totalizando 9, consoante com o PPP escolar.

Acerca do perfil da clientela escolar, compreende alunos oriundos da própria comunidade e adjacências. Predominantemente, são beneficiários de programas sociais, sendo em sua grande maioria composto por famílias de classe média e classe média baixa, segundo relato a Técnica do NUMAPS.

A escola funciona com: Educação Infantil desde o Pré I, Ensino Fundamental até 9º ano e abrange a modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, no período noturno. No total tem 2169 alunos matriculados, dentre esses 52 alunos público alvo da Educação Especial, dentre os quais 22 têm diagnóstico de DI (ESCOLA B, 2018).

O espaço da sala de recursos, atualmente, abrange 01 sala de aproximadamente 12 m², onde funcionam duas salas de recursos improvisadas pela divisão de armários. As salas são equipadas com mobiliários, computador, impressora do MEC. Nelas atuam duas professoras especialistas: uma que atende alunos do Pré ao 3º ano; outra que atende a partir do 4º ano e a EJA.

De acordo com Projeto Político Pedagógico institucional, a escola tem como missão contribuir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, através de ações transparentes que garantam o acesso a um ensino de qualidade e propiciem a autonomia do alunado. Para tanto, incumbe empenhar todos os esforços para formar um cidadão capaz de ler, interpretar, escrever, calcular e utilizar-se de diferentes meios e recursos com a finalidade de contribuir positivamente com os avanços da sua comunidade e semeando práticas de preservação e respeito a natureza.

Acerca da Educação Especial, o PPP menciona a realização da inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do acesso a participação e a aprendizagem. Reforça a importância do auxiliar pedagógico especializado (APE) e do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na mediação da aprendizagem.

Consta no Decreto 6571/2008, artigo 2º que incumbe a escola de oferecer o AEE no contra turno, tendo como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

4.2 Análises das Entrevistas

As entrevistas realizadas com os profissionais das unidades escolares alvo da pesquisa foram organizadas em quatro eixos analíticos que envolvem: eixo 1 – Formação Acadêmica e Atuação Profissional; eixo 2 – Conhecimentos sobre Educação Especial na perspectiva Inclusiva; eixo 3 – Aspectos Pedagógicos junto a alunos público alvo da Educação Especial; eixo 4 – Apoio institucional e Interfaces.

Por razões éticas os nomes das escolas e dos profissionais entrevistados serão omitidos. As escolas serão identificadas apenas como escola A (situada na região Central) e escola B (situada na região da Lagoa). Os entrevistados, por sua vez serão identificados por numeração. Assim, ter-se-á: professor 1, 2 e 3, APE 1 e 2, Estagiário 1 e técnicos 1 e 2.

De início as respostas do questionário relativo ao perfil profissional dos entrevistados, obtiveram-se as seguintes informações: Na escola A, situada na região central, foram entrevistados 1 regente, 1 APE e 1 técnico. Na escola B, situada na região Lagoa, foram entrevistados 2 regentes, 1 APE, 1 técnico. Os dados dos entrevistados estão apresentados no quadro abaixo, sendo para efeitos da pesquisa, identificados os entrevistados pelos códigos P1, P2 e P3; APE1 e APE 2, E1, T1e T2.

Para efeitos didáticos deve-se observar:

Quadro 4 : Código de Identificação dos Entrevistados

Códigos	Escolas
P1	Escola A- Região Central
APE 1	
T1	
P2	Escola B- Região Lagoa
P3	
AP2	
E1	
T2	

4.2.1 Eixo 1 – Formação Acadêmica e Atuação Profissional

Quadro 5: Caracterização dos Profissionais Envolvidos na Pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Formação
----------------------	----------

<p>P1- Regente - Escola A: Professora de atividades⁵.Sexo feminino, com experiência profissional 26 anos como funcionária pública municipal, sendo 15 anos como professora regente, sendo efetiva 40horas na mesma escola.</p>	<p>Cursou magistério; graduada em Pedagogia (1990), modalidade presencial, na Instituição FUCMAT. Pós graduada em psicopedagogia.</p>
<p>P2- Regente - Escola B: Professora de atividades, sexo feminino. Leciona tanto em Educação Infantil como na alfabetização, no Ensino Fundamental. Ao todo tem 07 anos como professora, sendo o primeiro ano na rede pública municipal. Efetiva 20hs na REME.</p>	<p>Graduada em Pedagogia (2013-2014) - licenciatura, modalidade semipresencial pela instituição Anhanguera UNIDERP. Pós-graduada em Educação infantil; alfabetização e letramento.</p>
<p>P3- Regente- Escola B: Professora de atividades, sexo feminino. Atua profissionalmente como professora há 20 anos. Tem experiência na área de Educação Especial porque atuou como regente por 03 anos na Associação Pestalozzi. Atualmente, atua 40horas como regente na REME, sendo convocada em</p>	<p>Graduada em Normal superior (2003) modalidade presencial pela instituição UEMS. Pós-graduação em Planejamento Educacional e em Gestão escolar. Fez cursos na área de Educação Especial, sendo: Rompendo Dicotomias e Libras (Língua Brasileira de Sinais), na qual é fluente.</p>
<p>Auxiliar Pedagógico Especializado - APE 1- Escola A APE do sexo masculino. Atuou como regente desde a graduação, mas como APE iniciou em setembro de 2017. É convocado 40horas como APE, atuando em escolas diferentes, no período matutino e vespertino.</p>	<p>Graduado em Educação física- licenciatura (2011), na modalidade presencial pela instituição UCDB; pós-graduado em Educação Especial Inclusiva.</p>
<p>Auxiliar Pedagógico Especializado - APE 02: Escola B⁶ APE do sexo feminino. Há muitos anos, trabalhou como professora de Ciências, na Educação Infantil, durante três anos, na época não era exigida graduação. Posteriormente, retomou a regência, atuou por dois anos com Ciências e há um ano e meio está atuando como APE, na REME.</p>	<p>Graduada em Pedagogia (2015), modalidade semipresencial na instituição Anhanguera- UNIDERP. Pós-graduada em: Educação Especial Inclusiva, Neuropsicopedagogia e Paralisia cerebral.</p>
<p>Técnica 1 - DEE- NUMAPS: Técnica do sexo feminino. Desde a época da faculdade atuava na Educação, começou como auxiliar, depois como professora Regente, a partir do segundo ano da faculdade. Na Divisão de Educação Especial, no NUMAPS entrou em 2016, após a defesa da dissertação de mestrado⁷.</p>	<p>Graduada em Pedagoga (2006), modalidade presencial pela instituição UNIDERP. Pós graduada em Educação Especial na perspectiva inclusiva pela UEMS e mestre em Educação pela UEMS.</p>
<p>Técnica 02- DEE- NUMAPS: Técnica do sexo feminino. Seu interesse pela Educação Especial se deu por conta de que tem um filho com deficiência. Como concursada como professora por 40hs, em seu segundo concurso, foi lotada no Centro de Apoio à Educação Especial - CEDESP (1991).O tempo de atuação na Educação Especial, em específico na Divisão de Educação Especial municipal compreende 11 anos. Entretanto no todo, Estado e Município, atua há 27 anos, nessa</p>	<p>Graduada em Pedagogia (1984), na modalidade presencial pela UFMS. Pós graduada, em nível de especialização, em Fundamentos da Educação e mestrado em Educação, em que abordou o processo de integração da pessoa com deficiência no ensino regular. Todos os cursos citados pela UFMS.</p>

5 Professor (a) de atividades é o termo usado pela REME para designar o membro do Magistério que exerce atividade docente, em sala de aula dos anos iniciais, sendo responsável pelos componentes curriculares: Língua portuguesa, Matemática, História e Geografia.

⁶ O Auxiliar pedagógico Especializado (APE) é o profissional que atua na sala de aula do ensino comum, apóia o professor regente, quando há aluno, público alvo da Educação Especial, incluso em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da REME. Cf. Res. SEMED n.º 184/2018.

⁷ Os técnicos da DEE/NUMAPS- pedagogos e psicólogos, que atuam nessa equipe a fim de dar sustentabilidade ao processo ensino aprendizagem, orientando e auxiliando, as equipes pedagógicas das unidades escolares da rede municipal de ensino na implantação e implementação do atendimento educacional especializado, assegurando o acesso, participação e aprendizagem no ensino comum e a continuidade e acesso aos níveis mais elevados de ensino, dos alunos público alvo da Educação Especial.

modalidade. Atua como técnica do NUMAPS por 20 horas.	
Estagiária do sexo feminino. Tem experiência na área de Educação, em que atuou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental totalizando quatro anos. Especificamente, como estagiária na Educação Especial atua há aproximadamente um ano, desde setembro de 2018.	Graduada em Pedagogia, cursa o segundo ano, mais especificamente o quarto semestre, na modalidade à distância, na instituição Estácio de Sá.

Fonte: Pesquisa do autor. 2018

De início, percebe-se que se trata de profissionais todos com nível superior e especialização na área educacional, exceto a estagiária que está em processo de formação acadêmica. Ademais no cômputo geral dos entrevistados, 25% têm Pós-Graduação Stricto Sensu, em Educação.

Apesar de haver uma variedade pequena no universo pesquisado, os resultados apontam que 25% dos entrevistados possuem formação diversa das formações tradicionais, no caso Educação Física e Normal Superior, enquanto 75% apontam a formação em Pedagogia como sendo a sua formação profissional básica. Esse dado é relevante para ser analisado.

Isto não quer dizer que os cursos superiores não estejam preocupados com essa qualificação profissional, mas levando-se em conta o tempo de formação da maioria dos entrevistados, pode-se inferir que, há quinze, ou vinte anos, a preocupação do curso de Pedagogia com o processo de inclusão já se manifestava, enquanto os demais cursos de licenciatura tangenciavam esse processo.

De todos os profissionais entrevistados, 90% são do sexo feminino, o que indica uma participação massiva da mulher nas séries regulares do Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais.

Questionados sobre a existência de Professor de Apoio Pedagógico Especializado – APE – em sala de aula, as respostas dos entrevistados apontaram que apenas os alunos com nível maior de comprometimento, como: Transtorno do Espectro Austista (TEA) e paralisia cerebral (PC) dispõem de APE para favorecer no processo de inclusão e aprendizagem. Entretanto mencionam que o aluno D.I entra como “carona” no tocante a esse acompanhamento especializado. Há situações em que se admite um estagiário disponível em sala de aula, conforme determinação do NUMAPS. Apesar do estagiário ser um apoio, de acordo com a própria legislação, esse profissional não é especializado para fazer esse tipo de

⁸Estagiário (a) de pedagogia atua em atividades educacionais nas unidades da REME, no contexto de sala comum, conforme Resolução SEMED N° 184/2018.

atendimento. Trata-se de uma mão de obra de baixo custo, mas sem os conhecimentos científicos requeridos com vistas na demanda educativa especializados.

Quadro 6 : Apoio a alunos público alvo Educação Especial, em sala comum:

Apoio	Aluno/ Especificidade	Escola
APE1	1 TEA/D.I.; 1 D.I.	A
APE2	1 P.C./D.I.; 1D.I.; 1 Down.	B
Estagiária 1	2 D.I.	B

Fonte: Pesquisa do autor. 2018

A respeito do tipo de deficiência observado nos alunos das salas de aula onde os professores regentes atuam, as respostas evidenciaram uma diversidade de deficiências, o que demanda do docente maior qualificação para operar pedagogicamente de modo ajustado às necessidades específicas apresentadas. Ainda, mesmo sendo o quantitativo maior de D.I não se trata de um grupo homogêneo, ao contrário tais alunos apresentam características e formas de comportamento diferenciadas.

Quadro 7- Professor regente e alunos público alvo Educação Especial, em sala comum:

Entrevistado	Possui aluno público da Ed. Especial/quantos?	Especificidade	Escola
P1	Sim, 02	1 TEA/D.I.; 1 D.I.	A
P2	Sim, 03	1 PC/ D.I.; 1 D.I.; 1 Down.	B
P3	Sim, 02	2 D.I	B

Fonte: Pesquisa do autor. 2018

O quadro reforça o que foi debatido acima sobre a diversidade de deficiências e a necessidade atendimento as suas especificidades, em que se infere pelas repostas dos entrevistados a preocupação acerca da dinâmica de ensino que deve ser ministrada a esses alunos, já que a maioria dos professores titulares não possui instrumentos, muito menos formação adequada para uma intervenção pedagógica eficaz no processo formativo desses alunos.

4.2.2Eixo 2 – Conhecimentos sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva

No tocante a abordagem inicial dos entrevistados a sua compreensão sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva levou à constatação primária de que requer se aprofundar esse conceito, haja vista, segundo os entrevistados haver a necessidade de momentos e

atividades em que o aluno especial possa participar das atividades conforme os demais, ou necessidade de se incluir, cabendo ao docente a busca de material de apoio.

A educação inclusiva né... é onde a gente tem que incluir aqueles alunos nos conteúdos dados em sala de aula, é onde eles possam participar ...é em todas as atividades que os outros têm. Tentar incluir eles da melhor forma possível, buscando outros materiais de apoio. É isso daí. (P 2).

As respostas dadas pelos entrevistados sobre esse questionamento revelam um dado curioso, mas ao mesmo tempo preocupante. Curioso porque aponta o conhecimento básico sobre a Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ensino comum e preocupante porque aponta a necessidade de qualificações e capacitações mais específicas, em serviço sobre o tema.

Isso remete à evidenciação de um paradigma resultante dessa visão apriorística sobre o tema: a de que a Educação Inclusiva é parte integrante, mas não se mescla, ou mesmo interage com o ensino comum. Se for levado em conta o que Glat (2013) aponta como sendo a essência da Educação Inclusiva, carece o Poder Público municipal inserir cursos e orientações àqueles que estão no cotidiano de sala de aula para o esclarecimento dessas questões e um trabalho mais orgânico com as demais salas.

A fala de uma das técnicas foi:

Olha, como a gente vem aí desde 1991, onde começou o processo de descentralização, à medida que a gente foi trabalhando e conhecendo, hoje a gente tem uma visão que por mais dificuldades que a gente tenha, a perspectiva hoje é bem maior (TECNICA 2).

Ou seja, as falas dos entrevistados apontam uma dissonância entre o conceito legal, aquele estabelecido nos diplomas, leis, decretos e regulamentos dos Conselhos Educacionais do país, do Estado e do Município. O conceito acadêmico faz referência àquele debatido pelos estudiosos e por professores de universidades que pesquisam sobre o assunto e o conceito praticado nessas unidades escolares que é o conceito empírico, resultante de conhecimentos *a priori*, com pouca profundidade acadêmica, ou mesmo base legal. Note-se que a perspectiva de variação está no conceito e não no modo de operacionalização dos mesmos em sala de aula, ou nas ações de governo para a operacionalização da perspectiva da inclusão.

Sobre a Deficiência Intelectual, o questionamento centrou seu *motus* sobre o conhecimento, tanto teórico, quanto a aplicação desses conceitos no cotidiano da vida escolar. Esse conhecimento, que se considera importante para o desenvolvimento do trabalho de

intervenção junto ao aluno participa diretamente na vida do profissional, uma vez que é a partir dele que se estrutura todo o trabalho desenvolvido na escola.

Sendo assim:

Não sei muito bem. Não sei dessa deficiência... intelectual. (P 2).

Deficiência Intelectual é uma limitação em relação ao cognitivo da criança, em relação algumas áreas de aprendizagem e pode ser na área da Língua Portuguesa e da matemática. É uma criança que tem essas dificuldades, que a gente tem que trabalhar em cima dessas limitações, diferenciando as estratégias metodológicas para que ela tenha um resultado qualitativamente na sua escolarização (TÉCNICA 1).

Nota-se, nesses recortes, as incertezas e até a superficialidade acerca da Deficiência Intelectual, pois os entrevistados apontam para a precariedade da formação docente e em serviço, bem como de estudos mais aprofundados nessa área. Diante da primeira resposta acima surge uma questão de fundo que incomoda: se há a falta dessa percepção acurada, ou mesmo de domínio do tema, e como se desenvolve a prática docente na perspectiva inclusiva se for levado em conta todas as situações correlatas à atividade, principalmente o apoio e suporte que deve ser dado pelo órgão gestor? Destaca-se o reconhecimento mesmo de professores especialistas, como na fala da técnica 2, da escola B, quanto a carência de conhecimentos acerca dessa especificidade, que é tão complexa.

A Deficiência Intelectual sempre foi a nossa maior preocupação, né. Porque primeiro que a gente precisa e que eu acho que isso falta muito, para nós que somos inseridos na Educação Inclusiva, o conhecimento mesmo. Agora, com o surgimento muito incidente do autismo, e a gente há muitos anos trabalhando, a gente vê o tanto que é confuso, a gente ainda não tem um diagnóstico preciso sobre a questão da Deficiência Intelectual. Principalmente, porque o nosso trabalho, que a gente custa entender, é que ele é pedagógico, né. E a gente tem que, eu trabalho com essa perspectiva, que nasceu pessoa humana, aprende. Mas, a nossa maior dificuldade não é nem o que ele é capaz de aprender, mas como a gente pode ensinar, oportunizando também ele enquanto pessoa. (TÉCNICA 2).

Como ratifica Glat et al. (2013) quando diz que a Deficiência Intelectual é complexa e abrange um grupo muito heterogêneo de indivíduos, com diferentes níveis de comprometimento e etiologias, apresentando um padrão diferenciado de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Entretanto, mesmo em situações mais graves, não se traduzem em limitações ou patamares intransponíveis, considerando que as aptidões podem se desenvolver a partir das experiências no ambiente escolar.

Nesse caminho, percebe-se que embora reconhecido o comprometimento, há credibilidade sobre o aprendizado do aluno com Deficiência Intelectual como também expõe a Técnica 2, da escola B. Contudo, enfatiza-se que a questão recai sobre como ensinar, em

outras palavras como atingir essa aprendizagem, em que se tem como preponderante a organização do trabalho didático ajustado às necessidades educacionais apresentadas.

De outra forma:

Deficiência Intelectual... eu sei quase que pouco assim. Eu sei que eles têm uma dificuldade muito grande no aprendizado, porém no comportamento, com relação ao comportamento não é igual o autista, né. O D.I. não tem o comportamento tão comprometido como tem o autista, mais mesmo intelectual mesmo, na aprendizagem (APE 1).

Ademais, ressalta-se que diferentemente do que subentendido nas falas dos entrevistados (APE1 e Técnica 1 da escola A), a Deficiência Intelectual não se restringe a aprendizagem e/ ou a parte comportamental. Ela se caracteriza por limitações quanto ao funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abarca as habilidades sociais e práticas do cotidiano. Mesmo assim, consonante com Padilha (2000), não se deve deter apenas nos processos patológicos, nas limitações. Assim sendo, ainda que a escola foque na parte pedagógica, há de se considerar o todo tendo em vista sua função social. Cumpre assinalar que, conforme Saviani (2011), a especificidade da educação deve ser referida aos conhecimentos, ideias, valores, atitudes necessárias à formação da humanidade em cada indivíduo.

A respeito da perspectiva da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Comum a questão buscou compreender a visão, tanto social, quanto política dos envolvidos nesse processo, de modo que a opinião dessas pessoas refletisse esse posicionamento.

A partir das falas dos entrevistados, percebe-se que a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no ensino comum ainda encontra certa resistência do professor e está sempre associada à necessidade de apoio especializado, tanto ao aluno que requer mais atenção em seu processo educativo na implementação de recursos e estratégias apropriadas, como também ao regente, que além de não se ver com formação apropriada, ainda tem uma sala de aula numerosa.

Tomando a fala da técnica 2, da Escola B, a inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual no ensino comum “[...] ainda é muito confusa... Mas eles estão aí, apesar de não terem assim. talvez, a mesma oportunidade que o outro, né. Ainda, ele é muito estigmatizado por conta do CID.” Infere-se, portanto, que a forma como essa deficiência é concebida no meio escolar, atribuído o funcionamento intelectual comprometido e a dificuldade em aprender, suas implicações conduzem a possível resistência.

Reportando-se a Baptista (2006) ao abordar sobre a produção da marginalidade na sociedade moderna, em que a Deficiência Intelectual é vista pelo corpo social com uma visão qualitativa, não somente como carente de um coeficiente ideal de inteligência como outros deficientes carecem dos sentidos da visão, audição, mas como se lhes faltasse a essência da humanidade. Complementa ao mencionar sobre pesquisas que apontam que muitos professores têm dúvidas sobre a escolarização desses sujeitos.

A respeito da inclusão do aluno com deficiência no Ensino Comum, deve-se levar em conta o que aponta o Parecer n.º 17/2001 do CNE/CEB. O caráter inclusivo deve se dar de maneira integral, transversal e paradoxal. Isto é, a responsabilidade da escola em primeiro grau e do docente, como auxílio em sala de aula. Isto quer dizer que, a inclusão de alunos com deficiência se dá, peremptoriamente na sala de aula, na articulação do professor regente com o aluno, secundado por auxiliares e estagiários, conforme está normatizado no município de Campo Grande.

Ainda sobre os dados coletados, mesmo a fala da regente 3, da Escola B, afirma a necessidade de inclusão desse alunado no ensino comum, não só do ponto de vista pedagógico, mas também do convívio social, e enfatiza a necessidade de apoio especializado.

Entende-se a importância da escola para o DI. Retoma-se Baptista (2006) ao dizer que o desenvolvimento humano se dá pelo entrelaçamento de aspectos biológicos e culturais. Vygotski (1997) ao enfatizar as interações sociais como promotoras de processos de aprendizagem, alavancando processos internos do desenvolvimento, em que as relações sociais se convertem em funções psíquicas superiores, culturais. Padilha (2000) propõe a mudança de foco sobre esse sujeito DI, superando o enfoque sobre os déficits para vislumbrar suas possibilidades que são ilimitadas, quando estimulado o seu potencial e favorecidas as condições de assimilação escolar. Ela defende que “o sujeito aparece nas práticas sociais e discursivas”, em que a constituição do sujeito simbólico é mediada pelo outro, que a propósito, pode ser o colega de classe, o professor regente e o APE, se preciso.

Vygotski (1997) argumenta favoravelmente sobre a escola comum para alunos com Deficiência Intelectual: “[...] lhes ensinem de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que os demais alunos, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida como os demais.” (VYGOTSKI, 1997, p.149). Para o autor não é um procedimento pedagógico qualquer que potencializará a aprendizagem do DI, mas aquele adaptado às suas características, ao mesmo tempo consonante com a preparação dos demais. Por isso é necessário planejar-lhes o ensino, tornando possível o desenvolvimento

de suas capacidades, mesmo que por caminhos alternativos. Nesse entendimento, o PEI vai ao encontro do que disse Vygotski, podendo ser entendido como alternativa positiva na promoção da escolarização do DI.

Na busca ampliar a visão a respeito da perspectiva inclusiva de alunos com DI, questionou-se a participação familiar nesse processo. Considerando-se que a família, de acordo com os diplomas legais são corresponsáveis pelo processo educativo de sua prole, e essa responsabilidade não é facultativa, uma vez que a legislação pátria assim a determina. A esse respeito, as diversas respostas obtidas demonstram haver um dissenso entre o que a lei determina e como essa responsabilidade é operacionalizada no espaço escolar.

Foram unânimes entre as respostas dos entrevistados a importância familiar na interação com a escola. Entretanto, como diz a Técnica: 1, da Escola A: “[...] a participação é relativa, algumas mais presentes outras voltadas para o atendimento clínico, desconsideram a própria capacidade de aprender do aluno. Algumas acompanham e se interessam.”(TÉCNICA 1).

Para a Técnica 2, da Escola B a interação família- escola é um problema que ainda se está enfrentando, a família pouco participa. Considerando o contexto imediato da escola B, em que muitos são beneficiários de programas sociais, tem-se a participação forçada por conta do benefício recebido. Ainda, há de se considerar que existem pais de cuja participação é omitida pelo próprio desconhecimento de tal relevância. Mesmo assim, pelas falas da APE 2, da Escola B, há aqueles em que ocorre participação e se produz resultados (frequência escolar, acompanhamento, ida ao AEE).

Fierro (2010) corrobora com essa questão quando salienta sobre a colaboração absolutamente crucial de programas educacionais formulados na escola e que requerem serem implementados em casa (tais como, instrução, aquisição de habilidades básicas de autonomia). Nesse sentido, infere-se que é reconhecida nas diferentes falas dos entrevistados a importância dessa interação família-escola, tendo repercussão direta no alcance dos objetivos comuns com a pessoa com D. I. Porém, ficou evidente que ainda não se conseguiu atingir a participação de grande parte dos pais.

Tal situação é percebida em função da situação socioeconômica dessas famílias que, em sua maioria, por trabalhar, pouco ou nenhum tempo tem para fazer um acompanhamento mais próximo desses alunos e do trabalho do professor no espaço da escola. Para Vecchio (2009) não é cabível o aprofundamento nessas questões, haja vista a organização familiar, na atualidade ser múltipla, e a significativa escassez de recursos em alguns casos. A autora adverte que a escola não tem o conhecimento dimensional sobre o que ocorre nesses núcleos e

como ele está constituído. Tampouco pode qualificá-los como negligente ou considerar suas práticas inadequadas sem ao menos conhecer a realidade familiar além dos limites da escola. Entretanto, não se nega que a participação familiar interfere na educação escolar.

Vale ressaltar que no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares objeto da pesquisa, a família assume um papel de destaque e de protagonismo na relação social entre o aluno e o professor. Ora, se o papel é de protagonismo, as falas evidenciam haver disfunções entre o que se preconiza como ideal e o que se observa como real, o que leva, por dedução a apontar a necessidade de maior interação entre essas duas dimensões do processo educativo do aluno com DI.

Aspecto que chama a atenção é a disparidade entre as Escolas A e B. Enquanto na primeira há alunos provenientes de famílias de alto poder aquisitivo, tendo acesso a atendimentos especializados de saúde e estímulos apropriados avançados, usufruindo da escola pública no turno regular e dispensado o AEE, como mencionado: “[...] o aluno TEA que eu acompanho, ele faz o ABA todos os dias, um dia em casa; outro dia na clínica e duas vezes ao ano ele faz também lá no Estados Unidos, Miami. [...]Ele não faz AEE, não faz sala de recursos, justamente porque ele faz ABA e o ABA⁹que ele faz é todos os dias.” (APE 1). Por outro lado, na Escola B grande parte do alunado provém de famílias de baixa renda, de cujo único acesso especializado se encontra na escola, especificamente no AEE, segundo a Técnica 2.

As considerações acima, permitem inferir que ao mesmo tempo se apregoa a inclusão escolar, a inclusão social não acontece, permanecendo a situação de exclusão de algum modo. A escola B, cuja parcela da população identificada como popular é a que mais necessita e a que menos tem acesso ao atendimento especializado, entre outros. Remete-se que “[...]A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade.” (LAPLANE, 2013, p.14). Tais palavras ratificam o que foi demonstrado acima, que a perspectiva inclusiva não se restringe à educação, mas estabelece relação mais ampla, com acesso aos bens materiais, à cultura, entre outros.

4.2.3 – Eixo 3 – Aspectos pedagógicos junto ao aluno público-alvo da Educação Especial

Tópico sensível na perspectiva inclusiva é a promoção da escolarização do aluno com DI nas salas de aulas do Ensino comum. Essa questão se funda no fato de que, como há

⁹Segundo Fernandes e Amato (2013) ABA do inglês Applied Behavior Analysis, traduzido significa Análise do Comportamento Aplicada, que se popularizou na clínica como Terapia ABA. É uma área da Terapia Comportamental utilizada, principalmente no tratamento de pessoas com TEA.

uma “zona cinzenta” entre a articulação entre a teoria e a prática em sala de aula, sua consequência lógica seria a dissonância entre a obrigatoriedade legal e a atividade prática.

Infere-se, pela fala dos entrevistados, que a inclusão do DI no ensino comum tem gerado incertezas, frustrações que se avolumam, dado as dificuldades que se apresentam e a complexidade para se incluir de fato esse educando no ensino comum. Na proposição de atividades pedagógicas e na implementação de adequações, sabendo o que e como adequar. Ratifica-se isso na fala da Regente 1, da Escola A, para qual a dificuldade se situa na defasagem existente em relação a turma, em que se aborda sobre a alfabetização. Como se vê:

Eu acredito que todas, no meu caso como estou no 3º ano, o meu aluno, ele não está alfabetizado. Ele não conhece as letras, então assim é trabalhar o início alfabetização com uma turma que já está alfabetizada, que já tem os conteúdos do 3º ano, que são conteúdos mais avançados de que uma turma de pré e primeiro ano. [...] é muito complicado você fazer essa relação de aprendizagem comum com a aprendizagem de início de alfabetização. (P1)

Assim, a questão das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos centra essa incerteza, justamente na zona nebulosa entre o que se faz no cotidiano de sala de aula – com todas as suas dificuldades, diga-se de passagem – e o estabelecido nos parâmetros legais. O Parecer n.º 17 CNE/CEB/ 2001 é claro quando estabelece o princípio da flexibilização curricular e de diretrizes como instrumento de inclusão. Em outras palavras, não se pode tratar, em termos de currículo, aprendizagem propedêutica e evolução cognitiva, o aluno com DI nos mesmos modelos do aluno regular, pois há os que demonstram maiores dificuldades e requerem adequações. (BRASIL, 2001).

Flexibilização e ritmo pessoal do aluno é a chave para o processo educativo dessas pessoas, de modo que o trabalho articulado, organizado, flexível e encadeado entre diferentes profissionais é o que estabelece as condições mínimas para que a aprendizagem ocorra de maneira natural, porém, diferente do ritmo do aluno regular.

Nesse sentido, ratifica Ribeiro (2003) ao apontar que o trabalho pedagógico no tocante a alunos com deficiência subtende, entre outros fatores, que no: “[...] processo de avaliação e organização do trabalho escolar em tempos e espaços diversificados contemplamos diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e aprendizagem.” (RIBEIRO, 2003, p.49). Logo, tem-se que na perspectiva inclusiva há de se buscar alternativas de adequação curricular que respondam as necessidades apresentadas e favoreçam a aprendizagem dos educandos com deficiência.

Mesmo havendo essa dissonância entre a teoria e o que se evidenciou na prática, buscou-se compreender quais as estratégias utilizadas pelos docentes para a operacionalização desse processo em sala de aula e como se concretiza o ensino para o aluno com DI.

A análise das respostas para essa questão aponta para uma situação de insegurança em relação a estratégias, cujas causas estão patentes nas questões iniciais deste item, ou seja, como não se tem um conceito claro – derivado de diferentes deficiências de formação no trabalho – a busca por estratégias apropriadas para a atuação com esses alunos se mostra mais dificultosa, isto é, não se encontram mecanismos e estratégias pontuais que possam auxiliar o profissional a trabalhar com esse aluno.

Ou melhor evidenciando, na fala de uma das entrevistadas:

Existe adequação. Toda a atividade do aluno, ela é adequada ao conteúdo. Se eu estou trabalhando com o texto, o dele vai com mais imagens, que ele possa se envolver com imagens, com palavras maiores. Então, tudo depende da deficiência de cada aluno especial. (P 3).

Ou:

É trabalhar muito com o concreto...ele tem que pegar, tem que ver. Deve-se trabalhar com coisas grandes porque coisas pequenas, ele se perde. Se olhar no quadro e eu não mostrar para ele, chamar a sua atenção, ele se perde totalmente. Mostrar para ele o tamanho da letra porque o mesmo tamanho que está no quadro, quer pôr no caderno. (APE 2).

As entrevistas deixam claro como essa lacuna formativa em serviço e continuada acaba por contradizer diversos documentos institucionais, principalmente o Projeto Político Pedagógico das escolas, além do que preconiza entre outros, o parecer n.º 17 do CNE/CEB/2001. (BRASIL, 2001).

De acordo com Vygotski (1997) o trabalho com o concreto faz a ponte entre o conhecimento científico a ser aprendido e o conhecimento empírico sabido. Se for considerado a ZDP como sendo um processo, ou mesmo um momento de tensão entre o conflito e a acomodação do saber, então esse trabalho assume uma importância fundamental, haja vista conectar a realidade a um conhecimento teórico novo a ser dominado. Ainda Vygotski (1997) pontua que somente o trabalho concreto é reducionista, pois defende a ideia de que o trabalho pedagógico deve aliar o conhecimento teórico como fundamento para uma resolução prática da vida educacional. O desenvolvimento máximo dos alunos, requer, também um conhecimento e uma estratégia de ensino máxima dos professores.

Especificamente sobre o Plano Educacional Individualizado – o objeto desta pesquisa – PEI, a questão buscou compreender como o profissional desenvolve essa

ferramenta de auxílio no processo educativo do DI e sua operacionalização no cotidiano da escola.

Reconhece-se no conteúdo das informações dos profissionais entrevistados posicionamentos que denotam incertezas e até controvérsias acerca do PEI. Embora recomendada a alunos com deficiência a execução de um plano específico e medidas individualizadas, como traz a Deliberação CME-MS nº 1.380/2012, as falas expressam uma lacuna na sua efetivação. (CAMPO GRANDE, 2012). Ainda fica subtendido na fala dos entrevistados, que para determinadas especificidades, no caso PC, TEA, esse plano é desenvolvido, porém acerca do DI tem-se um vácuo na sua operacionalização. Ressalta-se que o Ministério da Educação em suas deliberações legais reconhece como necessários programas, recursos e medidas individualizados para ofertar-lhes condições de ensino e aprendizagem adequados às necessidades próprias.

Ainda, Glat e Plestch (2013), Pacheco (2007), Valadão (2010) concordam que o PEI seja elaborado de forma colaborativa entre o professor especialista e o regente da turma comum. No entanto, é sinalizado nas falas dos entrevistados que não existe consonância entre esses profissionais na sua elaboração, que fica restrita ao APE, quando é realizado. Na visão dos regentes lhes incumbe a elaboração de um plano de ensino geral, característico de uma prática homogeneizante e contrária à educação inclusiva, como apregoam Glat e Plestch (2013, p.94) ao dizer: “A individualização é aqui entendida como ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem.” Infere-se daí a importância do PEI como estratégia pedagógica, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência, independente de qual seja, tendo por base as carências que se expressam.

A fim de responder a tal demanda, retoma-se a legislação específica, a Deliberação CME-MS Nº1.380, quando diz que a educação do aluno com necessidades específicas, em classes comuns do ensino comum, realizar-se-á por professores capacitados. (CAMPO GRANDE, 2012). Por conseguinte, diante da necessidade subtendida nas entrevistas, cabe ao poder público municipal a promoção de formação continuada ao professor regente, acerca da Educação Especial, em que o PEI seja objeto de estudo. Ainda, observa-se que mudanças conceituais e atitudinais se fazem necessárias para reorganizar o trabalho pedagógico no ensino comum, aproximando professor especialista e regente, a fim de favorecer de maneira efetiva a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Em uma questão mais ampla que envolve o PEI e a perspectiva inclusiva no município de Campo Grande/MS, buscou-se compreender como os órgãos responsáveis pela edição da política de Educação Inclusiva e seu braço operante dão suporte e qualificação para seus docentes e escolas. Na fala dos entrevistados destaca-se:

Sim, a primeira coisa que a gente fala, antes de fazer esse plano é se fazer um diagnóstico, fazer uma sondagem dos aspectos pedagógicos desse aluno. A primeira coisa, recebeu o aluno com deficiência, tem que fazer um diagnóstico para conhecer esse aluno porque se você não conhece o aluno, não sabe o estágio que ele está, como vai fazer um Plano Educacional Individualizado (TÉCNICA 1).

Então, ele já tá aí com uns 3, 4 anos que a gente vem trabalhando com essa questão do ensino colaborativo, da bidocência e como instrumento de registro e formatação desse planejamento, o Plano Educacional Individualizado, o PEI. Mas aquilo que a gente falou, né. É um processo em construção, a gente está construindo, dando mais ênfase a cada ano a essa aproximação mais. Inclusive, as formações dos polos, as formações em serviço nas escolas têm sido para implementar esse PEI, dentro dessa configuração: professor Regente trabalhando em consonância, no coletivo com o professor docente especializado. (TÉCNICA 2).

Pelo exposto o PEI ainda está em formatação, [...] “É um processo em construção”. Considera-se que os documentos PCN, Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1998) e LDB 9394/ 96, art. 59, asseguram currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica de onde subtede-se implicitamente o PEI. A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 orienta a implementação de flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, que também remete implicitamente ao PEI. Com as determinações pontuais municipais recentes, como expõe a técnica, tem-se intensificado formações com vista instituir sua prática. Entretanto, acrescidos os demais depoimentos, percebe-se entre outros a carência de conhecimentos acerca desse instrumento pedagógico, principalmente pelo professor titular, cujas formações ainda não alcançaram.

Uma questão sensível no desenvolvimento desta pesquisa é a respeito de quem desenvolve o PEI na sala de aula. De acordo com a teoria esse processo deve ser feito a várias mãos, ou seja, deve envolver o professor regente, o APE, o professor do AEE, que dá suporte e o estagiário, na escola onde comporta esse recurso humano.

Para uma das técnicas entrevistada:

Então, com Deficiência Intelectual se tem um profissional na sala que atende outra deficiência, por exemplo, um autista. E aí o aluno com Deficiência Intelectual entra como carona, que a gente fala, aí esse profissional desenvolve, mas se não tem, é o

professor da sala de recursos que faz junto com o professor Regente. Ainda, tá operacionalizando isso, não são todas as escolas que têm essa disponibilidade do professor regente que não tem ninguém na sala, mas se tem um estagiário a gente já tá pedindo para o estagiário já fazer. É claro que nem estagiário tá naquele momento, né, acertando, errando e a gente dá as orientações para conduzir esse PEI. (Técnica 1)

Essa visão leva à constatação de que o PEI não tem sido uma prática constante em sala de aula com alunos DI, mas executado com alunos com outras deficiências. Se tem um profissional especializado na sala sim, o que ocorre também com o estagiário, constatou-se na resposta dada pela Técnica 1, Escola A. Porém, a respeito do aluno DI estabeleceu-se uma zona cinzenta, pois nas entrevistas não ficou claro se esse procedimento é realmente realizado. No caso das outras deficiências, a entrevista encaminhou-se para a constatação de que o PEI é operacionalizado. No caso do DI, não se tem ao certo se a operacionalização do PEI está em construção ou por construir, já que mesmo orientado o PEI na Resolução SEMED nº 184, principalmente quando há um apoio em sala, não se chegou a comprovação de sua execução. Tampouco, em caso negativo, em que as respostas apontam que ainda não colheram o sucesso de fazer esse trabalho junto às salas de recursos e professores titulares das séries comuns.

Direcionado o interesse da entrevista para o desenvolvimento do PEI para o aluno DI a resposta do técnico 2 pode ser melhor visualizada na sua transcrição:

Na realidade, tem que ser o professor porque até os deficientes intelectual, os D.I.s a princípio dentro da legislação, ele não tem direito a professor especializado, né? Então, como que acontece? (ela mesmo perguntou e respondeu) junto as salas de recursos multifuncionais, né? A sala de recurso é um grande instrumento, que nos auxilia, e a medida do possível o professor e a princípio era para o professor Regente fazer, mas a gente ainda está nesse processo de discussão, de configuração. Realmente, tem ficado a critério, tem ficado na responsabilidade da sala de recursos multifuncional. (TÉCNICO 2, Escola B).

Observa-se uma situação que pode ser interpretada como descaso na direção oposta do que se requer para Educação Especial na perspectiva inclusiva, em que o princípio de equidade reconhece a diferença e a necessidade de se promover condições apropriadas para o processo educacional. Denominar o D.I. como “carona” e privar-lhe o direito de ter o acompanhamento de professor auxiliar pedagógico especializado, significa sobretudo negar com base no diagnóstico, no CID, o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar. O modo pelo qual cada aluno tem acesso ao currículo deve se pautar na sua singularidade, nas condicionantes que apresenta. Assim sendo, pressupõe a avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e indicação dos recursos e apoios pedagógicos necessários, como trata o Parecer CNE/CE n.º 17/2001.

Nesse caminho, a Resolução CNE/ CEB Nº 02/2001, Art. 6, reforça que a identificação das necessidades educacionais especiais e a tomada de decisões sobre o atendimento necessário, a escola deve realizar com o assessoramento técnico do setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema. Assim, compete a DEE/ NUMAPS articular com o professor do AEE a identificação, adequação e recursos necessários a natureza e modalidade específica de apoio ao aluno com deficiência.

Nessa direção, cabe destacar que teoricamente o PEI contribui também na definição de apoio, suporte necessário, por meio do levantamento de informações relevantes sobre o aluno obtidas segundo o roteiro denominado inventário/sondagem, que o PEI é construído. Ávila (2015) alude sobre a avaliação pedagógica inicial, de sondagem ou inventário ao dizer que “[...] serve de material para melhor observação do seu aluno no sentido de auxiliar no planejamento das atividades pedagógicas, bem como a reavaliação das mesmas. Também na proposição de acessibilidade ao currículo, [...] e garantia de sistemas de suporte e apoios.” (ÁVILA, 2015, p. 90).

Sobre a incumbência do PEI, na fala da Técnica 1, em que “[...] se tem um profissional especializado na sala sim, se tem um estagiário também. [...] Agora, se não tem, aí a gente está começando ainda tá bem no início, é o professor da sala de recursos que faz junto com o professor Regente.” (TÉCNICO 1, Escola A)

Recorre-se à Deliberação CME/MS 1380/ 2012 ao mencionar a implementação do plano específico, em que se prevê metodologias e recursos ao aluno com deficiência, segundo suas condições e capacidades. A Resolução SEMED Nº 184/2018 delega a elaboração do PEI, quando necessário, ao APE, mas também ao professor regente e ao estagiário, articulados ao professor do AEE. Essa Resolução, Art.24, determina como atribuição do estagiário a organização do portfólio e construção do PEI.

Ainda as respostas apresentadas pelos entrevistados foram as mais variadas possíveis, respostas curtas e intercaladas, mas que por indução é possível afirmar que há a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre o tema para com esses docentes.

Sobre o professor titular foi possível depreender, que o planejamento pedagógico que faz é único para a sala toda. Como se pode captar de um dos depoimentos: “[...] Nós trabalhamos por bimestre o referencial e...está lá todos os conteúdos que é para ser passados para a sala, né? Cada bimestre, cada conteúdo. (P 2, Escola B).

Prosseguindo o questionamento, apresenta-se um breve diálogo com a P2: Esse planejamento é para a sala toda? Sim. [...] Um só. Então, sobre o PEI, ele não é realizado? A professora (APE2)...ela que faz.

Sobre esse tema, a APE2 também foi questionada: [...] E você faz um PEI para cada um dos alunos? Sim. Curiosamente, ao se solicitar os referidos PEIs, apresentou somente o PEI ao aluno com diagnóstico PC/ DI, ficando um vácuo sobre a operacionalização desse instrumento aos demais: DI, Down que acompanha.

O mesmo tema é evidenciado nas falas seguintes:

P1: Então o PEI é feito totalmente pelo professor APE. [...]Ele faz para os alunos. [...]A partir do que eu faço de planejamento, ele faz o PEI... a partir do que eu faço.

APE 1: Com o aluno TEA, eu faço o PEI dele e procuro seguir o que eu coloquei no PEI para a gente trabalhar no bimestre. [...] O outro aluno DI. Não tem. No direcionamento dessas questões os dois alunos, o TEA e o DI, meu que eu acompanho, eles não seguem a turma, eles não são alfabetizados ainda. O que eu trabalho com ele? (o APE perguntou e respondeu) Então, são atividades de 1º ano, de alfabetização e as atividades muito concretas.

Nota-se claramente pela fala do APE a realização do PEI somente para o atendimento ao aluno TEA/DI, em que há comorbidade, soando a Deficiência Intelectual como secundarizada.

Ademais a organização do trabalho didático, no que tange ao planejamento pedagógico do professor titular de sala, denota princípios de homogeneização em detrimento da heterogeneidade, como se observa na situação abaixo:

P3: O plano é o mesmo para todo mundo. [...] O PEI geralmente quem executa é o professor auxiliar e eu não tenho auxiliar. Eu tenho uma auxiliar, mas ela não é formada. Então, ela não tem essa bagagem para poder desenvolver o PEI.

Cabe aqui destacar que a LDB 9394/ 96, em capítulo próprio sobre a Educação Especial, assegura a esse público alvo, professores com especialização, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para inclusão desses alunos em classes comuns. Logo, deduz-se pelas entrevistas, um vazio entre a obrigatoriedade legal e a prática, por um lado o professor titular enfrenta barreiras relacionadas as lacunas na formação em serviço ou continuada acerca do PEI e o desconhecimento potencial sobre a Deficiência Intelectual; por outro o estagiário está em processo de formação acadêmica e não desenvolveu conhecimentos científicos aprofundados que lhe permita assumir tal responsabilidade que lhe foi imputada, como ratifica a fala, da Regente P3.

Sobre os dados levantados, pode-se dizer que a pesquisa sinaliza aparentemente incoerência entre o aspecto legal e a prática escolar. Constatou-se que a Resolução SEMED nº 184/2018 orienta a elaboração de um plano educacional individualizado, mas se observou que nas práticas exercidas nas escolas, não fica claro o sobre o PEI ao D.I., o que nos leva a inferir

que o mesmo é realizado de modo isolado e incipiente. Não obstante, em casos de D.I. associada a comorbidade (PC, TEA) tem-se esse instrumento pelo APE.

Nota-se de um lado a argumentação sobre a constituição do PEI em decorrência das atuais políticas educacionais, como uma prática em construção, conforme expressa a Técnica 2, da Escola B: “Isso... é um processo em construção. Primeiro, que é um instrumento muito novo, a gente ainda também está aprendendo...eu considero que a gente está aprendendo. Apesar, que a gente já vem tendo como compromisso, tá elaborando esse PEI, está trazendo ele o mais próximo do real.”

No entanto, na sequência de sua entrevista ela ressalta: “[...] Ele ainda é muito novo, nem todos os professores, principalmente os professores Regentes têm assim o conhecimento exato.” Logo, de outro modo, infere-se que se trata de uma estratégia a se construir, principalmente considerando o papel fundamental do professor Regente no processo de ensino e aprendizagem, o desconhecimento acerca do plano educacional individualizado ao aluno DI e a lacuna formativa acerca do PEI.

Sobre o gerenciamento das dificuldades apresentadas na promoção da escolarização do DI, no desenvolvimento e operacionalização do PEI também foi uma questão importante a ser trazida à baila desta discussão, uma vez que as respostas apresentadas anteriormente apontam em uma direção que tende deixar uma lacuna desconfortável entre todo um escopo teórico sobre o tema e o seu modo de operacionalização nas escolas que foram objetos de pesquisa.

Para os entrevistados pode-se destacar:

São realizadas adequações por ele (APE). [...] Eu passo todo meu planejamento, todas as atividades de avaliação para o professor e ele já faz essas adaptações (P 1).

A professora está sendo [sic] mandando os planejamentos dela e o que eu posso adequar para trabalhar com eles, aí eu faço a adequação (APE 1).

A gente sempre fala para os professores regentes, que ele sempre tem que tá pesquisando sempre tem que estar estimulando esse aluno; tem que olhar o aluno né e o desenvolvimento. [...]Então, a gente fala: sempre seja um professor pesquisador. Não deixe esse aluno de lado, o aluno é seu, né. Se ele não atingiu ali, no contento as atividades em relação aos componentes curriculares, diferencia. Faz um caderno paralelo, tenta fazer as adequações. É o que a gente tem ofertado em relação as orientações. (TÉCNICA1)

É... Adequação tem sido feita. Agora a própria, específica, ideal a gente está tentando construir, até porque cada deficiência, ela tem o seu nível; ela tem o seu grau. Então, são estudos que a gente vem tentando e a partir do momento que a perspectiva é inclusiva, a gente não tem feito específico, a gente tem trabalhado juntos aos professores a questão de oportunizar a todos, inclusive àquele com Deficiência Intelectual (TÉCNICA 2).

Na fala dos entrevistados fica caracterizada a necessidade de estabelecer efetiva articulação e orientação ao professor titular, pelo professor do AEE e setor responsável pela Educação Especial municipal. É imprescindível ser um professor pesquisador, mas promover uma organização pedagógica ao aluno DI, vai além da tentativa e improvisação, remete a necessidade de formação em serviço e continuada que possibilite uma perspectiva reflexiva crítica sobre sua aprendizagem, bem como sobre a ação pedagógica que se desenvolve, superando as dificuldades, a fim de intervir pedagogicamente com mais propriedade.

Corroborando Neres (2015) quando alude a versatilidade requerida na profissão de professor [...] “capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. [...] não basta uma formação acadêmica; é necessária também uma formação profissional.” (NERES, 2015, p. 34). Infere-se que a fala da autora não omite que o processo de profissionalização do professor requer a formação, continuada e em serviço, fator basilar na qualificação para atuar no âmbito da educação inclusiva.

Na promoção de adequações, considerando-se o que foi respondido em tópico anterior sobre quem faz e como faz, a questão buscou evidenciar o nível e grau de responsabilidade dos envolvidos nesse processo, de modo que a adequação pudesse ser entendida como um compromisso compartilhado, ou mesmo uma responsabilidade objetiva desses profissionais.

A prática escolar evidencia[...] A professora está sempre mandando os planejamentos dela e o que eu posso adequar para trabalhar com eles, aí eu faço a adequação. (APE 1)

Nota-se que se tem realizado adequações, no entanto essa prática está voltada ao trabalho do APE. Mesmo assim, depreende-se das entrevistas, o pouco envolvimento com desse com o regente. Observa-se situações em que o regente busca promover as adequações a seu modo, como P3, da Escola B. Outros, como a regente P2- Escola B, que demonstra insegurança na promoção de adequação, ademais pouca interação da Educação Especial com o professor titular, ocorrendo mais notadamente entre especialistas. Cabe destacar a Resolução CNE/CEB nº4/2009 ao instituir diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, incumbe o professor da SRM, estabelecer articulação com os profissionais da escola, dentre os quais, os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ressalta-se que não se trata de propor uma adequação simplesmente, mas a que corresponda às necessidades requeridas pelo aluno DI, para qual demanda conhecimento científicos do professor por meio da formação continuada/ em serviço e conhecimentos

compartilhados pela implementação das parcerias com outros atores especializados (APE, professor do AEE, NUMAPS). Na avaliação de Lopes (2010) adaptação curricular é um caminho para favorecer a inclusão do aluno com Deficiência Intelectual, no ensino comum. Para a autora, a implementação das adaptações, adequações, flexibilizações como se denominar, requer a compreensão, pelos docentes, do modo como as pessoas se desenvolvem e aprendem, fundamentadas nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem e nas metodologias de ensino. As adaptações curriculares vêm favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes na sala de aula. Acrescenta Lopes(2010) que é fundamental que o professor e outros envolvidos tenham a clareza de quais objetivos, conteúdos, metodologias precisam ser adaptados, pondo em conta o currículo para o ano escolar que o aluno se encontra e as necessidades educacionais apresentadas. Portanto, trata-se de uma ação refletida que mobiliza conhecimentos teóricos a prática escolar a fim de configurar um processo de flexibilização que favoreça a aprendizagem do aluno DI, sem, no entanto, desviar da caminhada turma, tampouco empobrecer o currículo oferecido ao aluno com deficiência. De onde se pode ver espelhado o PEI.

Lopes (2010) ratifica que as adaptações curriculares, como as denomina, contribuem para o sucesso acadêmico do aluno DI, porém sinaliza que dificuldade da escola ao promovê-las decorre da falta de conhecimento dos professores e das lacunas na formação inicial e continuada, que é incipiente.

Questionou-se, também como se dá o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com DI. Nesta questão é importante que os agentes envolvidos tenham conhecimento e operacionalizem o que diz o Parecer CNE/CEB n.º 17/2003 sobre a Educação Especial e sua dimensão dentro da Educação Básica.

Os dados levantados apontam que a avaliação da aprendizagem desses alunos em grande parte segue adequações, apenas alguns menos comprometidos conseguem realizar as mesmas propostas para a turma. O portfólio é mencionado como instrumento avaliativo prioritário, no caso de alunos TEA, PC e daquele DI, para o qual são realizadas adequações mais específicas segundo APE 1, da Escola A e Regente 2, APE 2, Estagiária 1, na Escola B. Ainda tem-se a prática de observações diárias, registros das atividades realizadas e em alguns casos relatório. No entanto, viu-se que tal procedimento é realizado pelo APE, quando existe. A estagiária disse desenvolver o portfólio. Em alguns casos, toma-se o caderno do aluno como referência.

A de observar o que se menciona a esse respeito, a seguir:

As avaliações são todas adaptadas. Então assim, normalmente nós fazemos duas avaliações: a mensal e a bimestral, a dele é feita, só que eu não dou uma nota especificamente. A gente faz uma avaliação de conceito, mas no final do bimestre, eu preciso lançar uma nota por conta do sistema. Então aí, a gente normalmente lança uma nota mediana. Mas assim, durante o bimestre ele é avaliado por conceito (P1).

Didaticamente, nota é a dimensão numérica estabelecida a partir de um escore arbitrário de validação de aproveitamento do desenvolvimento cognitivo, ou seja, padroniza-se o desenvolvimento do aluno em uma escala numérica crescente, em que cada patamar tende a ser melhor que o anterior. Já a avaliação por conceito parte de um critério subjetivo de reflexão do docente sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Conforme Luckesi (2006) a avaliação é "Um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". De modo que não tem sentido a avaliação se ela não contribuir para a melhoria da aprendizagem. Notas ou conceitos têm por finalidade registrar os resultados da aprendizagem do aluno em dado momento e expressam o testemunho do professor de que o aluno foi acompanhado por ele e está sob sua responsabilidade. O registro é necessário, mas notas ou conceitos não podem ser tomados como um fim. Se os registros tiverem a finalidade de observar o processo de aprendizagem do aluno e sua consequente reorientação, então subsidiam uma avaliação formativa. Ao contrário se os registros representarem somente classificação do aluno. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no capítulo VI, orienta a avaliação pedagógica como processo dinâmico[...] configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso.(BRASIL, 2008).

Depreende-se, pelas entrevistas, que o aluno DI nem sempre participa de todas as avaliações propostas pelo professor titular, em alguns casos realiza prova, mas não é dada uma nota especificamente. Ainda pelo que se infere das falas das regentes P1, P2 e P3 de ambas as escolas, há no âmbito escolar, a associação do laudo à atribuição de uma nota mediana. Ainda que a avaliação seja com base em conceito, por questões burocráticas se lança a nota no sistema. Isso permite questionar se a nota mediana atribuída ao aluno DI considera e expressa realmente as suas experiências de aprendizagem e seus avanços nos mais distintos desempenhos. Ademais, infere-se que esse procedimento não expressa o caráter contínuo, processual e eficaz na escolarização desse alunado.

Observa-se que essa avaliação da aprendizagem é bastante subjetiva, não se tem critérios avaliativos claros, e envolve uma relação interpessoal entre os envolvidos na práxis,

que se expressa em alguns casos como improvisada, não havendo efetivamente a prática do PEI.

O PEI é uma estratégia diferenciada para orientar o processo educativo de maneira que deve se vincular ao planejamento geral da turma, construindo proposta pedagógica diferenciada para os alunos com deficiência, tanto na área acadêmica quanto de habilidades sociais. No entendimento de que avaliação é parte do processo educativo, o PEI parte da sondagem, em que se identifica o desenvolvimento atual e desempenho acadêmico. Avalia-se as áreas fortes e fracas do aluno e nessa perspectiva a avaliação vem orientar o planejamento educacional, em que se elabora o PEI entrelaçado a proposta curricular, especificados os apoios especializados necessários. Dado ao seu caráter contínuo, o PEI é constantemente avaliado e revisado, considerando os níveis de desenvolvimento do aluno no processo de escolarização. Ademais, no PEI se indica como será a avaliação e os procedimentos pedagógicos usados. (Glat e Plestch, 2013).

Nesse caminho, reforça-se a existência do PEI, em que a Deliberação CME/ MS 1.380 recomenda avaliação qualitativa do desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, por meio do plano específico do aluno, elaborado a partir da matriz curricular do ano escolar que se encontra, bem como das condições que lhe são peculiares no que diz respeito as áreas: cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Acrescenta que a promoção do aluno deve ter base nos critérios estabelecidos no referido plano.

Ora, dentro da dinâmica de operacionalização do PEI, necessário se faz um momento, ou uma hora em que o docente deve ter para o planejamento de ações e atividades específicas que atendam ao aluno com DI. A esse respeito, vejamos a fala de algumas entrevistadas:

Existe um momento conjunto de planejamento, você e a auxiliar pedagógica, para planejarem juntas? Não. E em que momento vocês trocam essas experiências? Que momento que vocês conversam para ver o que precisa ser adequado e como precisa ser adequado? Em sala mesmo. Tudo é feito no cotidiano da sala de aula, durante as aulas mesmo? Durante as aulas ou se precisar conversar a noite ...aí conversa também. Conversa como por telefone? WhatsApp? Por telefone, WhatsApp...uma passando ideia para a outra...olha que legal esse conteúdo...bacana. Mas não existe um planejamento, um horário de planejamento comum para vocês duas estarem planejando juntas? Não. Você tem um horário de planejamento, mas a APE tem? Não tem. Isso dificulta um pouco o trabalho? Então, né. Você acha que se houvesse esse horário de planejamento conjunto, facilitaria? Sim. (P 2). (Destaque da autora).

Na verdade, a SEMED deixou para a escola, se a escola achar que deve dar o pl, por exemplo: na outra escola, eu tenho duas horas de PL semanais, mas aqui eu não tenho. Anteriormente, no ano de 2017, havia? Tinha PL. Essa pratica começou em 2018? Sim. Você vê isso como favorável, já que tem mais tempo em sala de aula

para atender os alunos ou você acha que isso dificultou em alguma circunstância? Dificultou. Por quê? Assim, para trabalhar com os alunos, para adaptar atividades leva muito tempo, não é fácil. Eu não vejo o porquê do aluno não ficar duas horinhas por dia com o professor Regente, até porque o aluno não é do APE, o aluno é da escola. (APE1) (Destaque da autora).

Ou ainda:

[...] Não existe mais. Por quê? Então, nós não temos mais PL. Vocês tinham? Tinha, podia estar com o professor para adequar atividades. O professor conseguia ver como é o aluno; o que consegue fazer ou não. Então era bom, mas agora... Neste ano que vocês deixaram de ter PL? Neste ano. Todas as APES? Todas as APES. E agora, como vocês interagem com esse professor para que ele veja o planejamento com vocês? Como vocês trocam ideia sobre aquilo que vai ser adequado, a forma de adequação? Só em sala. Você acha que isso tem de uma certa forma impedido esse trabalho em conjunto? Prejudica bastante porque são muitas coisas a fazer. Então, essa interação ela acontece somente durante a aula, no cotidiano da sala? Isso. (APE 2). (Destaque da autora).

Nota-se tensões acerca da organização do trabalho didático, entre outras pela possível extinção dos PLs ao APE. O que dificulta a interação entre APE e professor Regente, APE e professor do AEE, comprometendo o intercâmbio e a consonância para planejar, preparar, adequar atividades e favorecer as práticas escolares no ensino comum. Embora aportes teóricos apontem para essa importante atuação colaborativa, recente alteração legal no município, deixa margem para entendimentos dúbios, que podem prejudicá-la. A Resolução SEMED Nº 154/ 2014, Art.23, deixa claro as atribuições do APE, dentre as quais planejar, juntamente com o Regente as situações de intervenções. Ressalta a referida Resolução, no Art. 24, as quatro horas de planejamento do APE, destinadas a adequação e confecção de material e recursos específicos; orientação ao regente e aperfeiçoamento profissional. Revogada a Resolução SEMED Nº 154, passa a vigorar neste ano corrente, a Resolução SEMED Nº 184/ 2018, a qual menciona no Art.24, que o APE poderá estabelecer com a equipe escolar e da DEE/ SEMED horários para adequação de materiais, organização de portfólio e confecção do PEI. Desse modo, não se institui carga horária destinada a planejamento ao APE, por conseguinte se torna possível entendimentos e condutas diversas nas unidades escolares.

Ao serem questionados sobre o entendimento de bidocência, os entrevistados expressaram a experiência de trabalhar na mesma sala do ensino comum, onde há ação colaborativa, o especialista ajudando o professor titular, mas cada um executando o seu papel.

Apesar da atuação do especialista na classe comum tornar possível, em tese, a operar de maneira articulada com o professor titular da turma, a atuação junto a alunos público alvo da Educação Especial fica reduzida mais ao especialista. O fato de trabalharem juntos não

caracteriza de fato o coensino. Percebe-se nas falas dos entrevistados que a bidocência está em processo e para se efetivar requer inclusive a reflexão sobre os papéis e responsabilidades de ambos os profissionais para alcançar o real aprendizado dos alunos. Não se pode isentar de responsabilidade o professor titular na escolarização do aluno com deficiência, ao contrário, há de se promover um ensino comum a todos os alunos por meio do coensino. Falar de um trabalho pedagógico na perspectiva da bidocência, coensino, corrobora Mendes (2014) “[...] O professor do ensino comum e o de Educação Especial trabalham juntos, compartilham o mesmo planejamento, discutem a avaliação, e o manejo da classe para a melhora do ambiente de aprendizagem.” (MENDES, 2014, p. 94). Infere-se, portanto, que ambos os professores compartilham das mesmas responsabilidades na ação de ensinar todos os alunos, em outras palavras, o manejo da classe é mútuo porque têm que conjuntamente criar estratégias para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e possam participar juntos das atividades.

Acrescenta-se que a bidocência, coensino implica em condições objetivas de trabalho, como tempo conjunto para planejamento, consoante com Mendes (2014). Para a autora “[...] a importância de se oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento conjunto é, entre outros, um dos fatores primordiais para o sucesso do trabalho no modelo do coensino.” (MENDES, 2014, p.77). Percebe-se a importância de ter garantida a hora atividade do APE, a qual foi omitida segundo a Resolução SEMED 184/2018, como relataram os APES 1 e 2, das Escolas A e B. A necessidade de planejamento conjunto entre Professor Regente e APE justifica-se, entre outros, no intercâmbio de informações sobre o aluno com deficiência, na estruturação do trabalho didático inclusive no que tange ao PEI, ao elencar as necessidades educacionais especiais desse educando, os conhecimentos que detém, os recursos e as estratégias necessários serem usados no ensino comum. A supressão desse tempo conjunto regente/APE vem negligenciar práticas pedagógicas refletidas dando margem ao improvisado, a exemplo do que se observou no item anterior na fala da Professora Regente P2, da escola B.

4.2.4 Eixo 4 – Apoio institucional e interfaces

Acerca da participação de outras instâncias escolares no processo de ensino do aluno com DI, dentro da perspectiva que está sendo estudada levou à uma constatação particularmente incômoda, haja vista haver interrupção na forma e no modo de atendimento, sendo mais efetiva entre especialistas. Como se expressa na fala que segue: a senhora se sente apoiada no sentido de outras instâncias: SEMED, NUMAPS ou a senhora acha que falta algo mais para esse apoio para o professor Regente? Não, nossa escola é muito acompanhada pela

técnica da SEMED, quase toda a semana ela está aqui, acompanhando. Tem alguma interação mais com outros profissionais, por exemplo: professor da sala de recursos, NUMAPS? Partindo dele (APE), porque tem as orientações que tanto vêm pela SEMED, pela professora da sala de recursos. (P1)

Observa-se maior interação entre os especialistas, quais sejam, APE, professora da sala de recursos, NUMAPS. Sobre a relação professor do ensino comum e especialista, as entrevistas expressam a necessidade de maior aproximação e interação para um trabalho pedagógico sintonizado entre esses profissionais, inclusive desmitificando que o aluno com deficiência é atribuição exclusiva da Educação Especial como apêndice da Educação comum. Ora, se a interação desses profissionais, especialista e professor Regente (generalista), repercute na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência e favorece sua escolarização, então o inverso também é verdadeiro. No caso do especialista, a interação com o professor Regente “[...] visa chegar ao nível de colaboração cada vez maior na parceria”.(MENDES et al, 2014). A ideia de colaboração no sentido do especialista como apoio, suporte ao professor Regente (generalista), tem em vista as metas comuns acerca do ao aluno –público alvo, inclusive no que tange a operacionalização do PEI, de cujo conhecimento o regente ainda não domina.

Ressalta-se que documentos oficiais entre outros, a Resolução CNE/ CEB 02/2001 e o Parecer CNE/ CEB 17/2001 abordam sobre a constituição de uma cultura colaborativa entre profissionais da educação, mencionando a atuação de especialistas no apoio ao ensino comum. No âmbito municipal, a Resolução SEMED N° 184/2018 nessa mesma perspectiva, institui diretrizes nesse aspecto. inclusive no que tange a constituição do PEI.

A despeito das interfaces existentes em relação a atendimentos ao aluno com deficiência, a pesquisa demonstrou existir uma carência sobre os encaminhamentos especializados:

Você quer saber com relação aos atendimentos clínicos? (perguntou e respondeu)
Atualmente, a gente está ainda sem parceria. O que a gente está encaminhando é para as instituições públicas. A gente pede para a escola fazer um relatório das dificuldades, o professor, coordenação, direção assina e a gente encaminha assim para instituições públicas, os CAPS., quando a família não tem um plano de saúde. (Técnica1)

Ainda:

Existem hoje, instituições parceiras que prestam atendimento a esses alunos do Município? É, as instituições têm sido colaboradoras, mas é aquilo que a gente está acabando de colocar, temos ainda muitas falhas no processo. Ainda não tem aquela interface, aquela comunicação frequente das instituições e nós também temos pouco

acesso a elas. Então, a interface fica um pouco prejudicada por conta de comunicação mesmo, né? (perguntou e respondeu). Acaba que nós estamos fazendo o nosso serviço e eles fazem o deles. mas bastante fragmentada, pouca parceria. [...] As interfaces que a gente tem dentro do nosso Sistema, seriam os atendimentos educacionais especializados, né. E temos hoje dentro da escola, salas de recursos multifuncionais, porém a presença não é aquilo aquela que a gente consideraria como ideal, mas já tem feito um pouco de diferença. (Técnica 2) (Destaque da autora).

Vê-se pelas respostas acima, no âmbito municipal, a carência de parcerias a fim de proceder atendimentos clínicos a esse público alvo. Ademais a pouca comunicação e interação entre os setores de Educação e Saúde prejudicam no intercâmbio de informações e no alcance a objetivos comuns acerca do atendimento às necessidades do aluno com deficiência, no ensino comum. Ressalta-se que documentos legais que sustentam o processo inclusivo, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Resolução SEMED Nº154, trazem a necessidade de prever e prover redes de apoio a fim de viabilizar a inclusão desse alunado. Ao setor de Saúde, além de promover os processos de habilitação e reabilitação por meio de tratamento que lhes seja adequado, incumbe o diagnóstico e intervenção precoce a fim de prevenir deficiências e agravos adicionais delas decorrentes. Assim, tem-se a importância da parceria desses setores Educação e Saúde no atendimento e acompanhamento especializado aos alunos matriculados na REME.

Deve-se esclarecer que, apesar de ambas as escolas terem alunos com DI, o atendimento e a estrutura apresentada por elas é diferenciado, ou seja, uma das escolas (no caso A) tem-se maior acesso atendimentos especializados – de maneira mais aproximada, a outra (B) não conta com esse apoio, principalmente da família, o que leva a uma realização incompleta do trabalho com esse aluno.

Sobre a Formação Continuada desses profissionais para o atendimento desses alunos chamou a atenção a disparidade de respostas dadas pelos entrevistados:

Essa formação, ela acontece uma vez no bimestre, no entanto esse ano só tivemos uma formação. E ela acontece como? É por Polos mesmo. A SEMED divide por polos. E formação continuada no lócus da Escola, tem alguma formação continuada na área de Educação Especial ou ainda não? Ainda não. E essa formação é específica para a Educação Especial? Sim. Quem participa dessa formação? São os professores APES, estagiários e as técnicas da SEMED, com a equipe TEA lá da SEMED (APE 1) (Destaque da autora).

O depoimento do APE fortalece a ideia de formação continuada específica para profissionais que atuam na Educação Especial. No caso de alunos TEA, ressalta-se que a SEMED tem uma equipe profissional específica para o atendimento e já atendem as escolas

no modelo semelhante à consultoria, realizando acompanhamento, orientações e formações específicas sobre autismo/TEA. A título de esclarecimento, Mendes (2014) diz se tratar de um modelo que requer tipos específicos de habilidades ou expertises em áreas de deficiências ou campo específico do consultor.” (MENDES, 2014, p.25).

Outros relatos se somam sobre a mesma temática, formação continuada ao professor Regente:

Não. Exclusivamente sobre a Educação Especial a Rede tem oferecido algum curso específico para o professor regente? Para o professor regente não, tem muitos para os APES. Para o professor regente, a senhora considera importante? Eu acredito que seria importante. Apesar de eu ter presente este ano, um APE que atende meu aluno com Deficiência Intelectual, mas não é sempre que isso vai acontecer. Então, para mim também seria importante ter essa formação. (P 1) (Destaque da autora).

Para mim nunca chegou não. A senhora considera isso importante? Sim, importante é... até para poder estar adaptando atividades. [...] Aqui, no lócus da Escola B, tem sido oferecido algum curso de formação em Educação Especial para vocês? Ainda não. E nas escolas polo, quando existem formações nas escolas polos, elas tratam de assuntos relativos à Educação Especial com professor Regente? Com o Regente também não. E isso faz falta? Faz. Só colocando que por mais que faz falta um curso, a pessoa também tem que estar buscando e estar lendo de acordo com cada aluno. Por mais que você tenha um curso no abrangimento total, o específico é seu. Você tem que estar correndo atrás, você tem que buscar, você tem que entender o aluno. (P 3). (Destaque da autora).

Os dados obtidos nas entrevistas permitem inferir que tem se promovido formações continuadas e em serviço por intermédio da DEE/ SEMED aos profissionais da REME. Contudo acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva se identificou que as ações formativas se restringem aos próprios profissionais atuantes no quadro de pessoal da Educação Especial. As ações centralizadas na formação do docente titular ainda não contemplam conteúdos relativos a Educação Especial, as especificidades e a escolarização de alunos com deficiência de onde se tem como necessária a incorporação desses saberes, como mencionam os regentes 1, 2 e 3 de ambas as escolas.

Destaca-se que ao se tratar da formação continuada sobre temas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, P1 e P2 deixam claro não terem recebido nenhuma formação via SEMED nas capacitações nos POLOS e nem nas escolas de origem. A regente P2, da Escola B, ratifica tal informação e afirma ter participado de outras formações continuadas oferecidas pela SEMED, mas não sobre a Educação Especial. Ao ser questionada sobre formações no contexto da Escola B, P2 afirmou: “Ainda não. Eu participei do PNAIC...mas assim, sobre a Educação Especial? (perguntou e respondeu) Ainda não, mas acredito eu que nós vamos chegar lá.”

Solicitadas a opinar sobre formação continuada ao Regente, as técnicas discorreram:

Não, regente ainda não. Em relação à Educação Inclusiva não tá; ela é muito separada ainda na Secretaria. A gente tá querendo, né, fazer com que as duas, por exemplo, as duas gestões tanto de Educação Especial quanto a do ensino comum peguem um tempo para que a gente oferte isso junto, promova isso junto, para contemplar essas duas...porque igual eu disse não é separado, o aluno da Educação Especial também tá lá, no ensino comum. [...] Ainda não tem uma parada para envolver os professores no horário de trabalho, que nem a gente às vezes a gente para no horário de trabalho para discutir sobre a Educação Especial. Ainda não teve isso para discutir trazendo a educação e os professores regentes da educação para essas palestras. (Técnica 1, Escola A)

Ainda:

Tipo os polos, nas formações dos polos a gente tem falado muito para nós mesmos. A gente precisa falar realmente para o professor regente. [...] até porque o nosso quadro também é sempre renovado. Ele está sempre precisando também. (Técnica 2, Escola B)

Evidencia-se o provimento de formações continuadas pela SEMED aos docentes, mas não sobre temáticas que capacitem o professor Regente para o trabalho na perspectiva inclusiva, com aluno público da Educação Especial. Os relatos são unânimes quanto a importância de tal formação entre outros, ao Professor titular de sala, elemento chave no processo de ensino e aprendizagem. Chama a atenção a fala da Técnica 1, pois expressa que a Educação Especial ainda é tida como em separado, colateral, contrariando preceitos legais acerca da inclusão. Também a Fala da Técnica 2, ao mencionar que o quadro de profissionais da Educação Especial “é sempre renovado”, remete à rotatividade de profissionais e à necessidade de constante capacitação, possivelmente sobre temas recorrentes.

Recobrando o que traz o Parecer CNE/ CEB Nº 17/ 2001 e a Resolução CNE/ CEB Nº 02/ 2001, entre outros documentos, que instituem as Diretrizes Nacionais de Educação Especial de Educação Básica e a política de ação governamental é previsto como princípio da inclusão a capacitação de professores. Assim, tem-se a necessidade de se pôr em ação um programa de formação continuada e em serviço, especialmente ao professor Regente de maneira a melhor qualificá-lo para o trabalho pedagógico com o alunado da Educação Especial, no ensino comum.

Ainda no campo educativo pedagógico, ao se remeter a fala da Estagiária 1- Escola B, percebe-se que têm sido oportunizadas formações sobre temáticas relativas a Educação Especial e a orientações técnicas escolares relativos ao estagiário, porém persistem dúvidas na concretização de ações junto a esses alunos. Conforme se constata, o estagiário, em seu processo formativo acadêmico, não se encontra preparado como um especialista, para as

práticas didáticas e atribuições como o PEI aos alunos com Deficiência Intelectual. Ademais se a ação do estagiário está subsidiada pela atuação do professor titular de sala, tem-se aí um entrave considerando que este não recebeu qualificação que lhes permita uma atuação mais profícua junto ao aluno D.I., consonante com a fala dos regentes entrevistados.

Os dados demonstram que as prerrogativas legais não são atendidas de todo na prática escolar, o que possivelmente repercute na efetivação da inclusão do aluno com deficiência. Como se vê, denota-se brechas quanto ao apoio especializado; também na formação continuada/em serviço principalmente ao professor titular, ao qual imprime a necessidade de fundamentação teórica para atender às peculiaridades e também inclua a elaboração do PEI, como alternativa que possibilita ao alunado com deficiência melhor condição de acesso ao currículo, no âmbito do ensino comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aporte teórico da pesquisa contribuiu para a análise dos dados coletados, percebendo as formas de compreender e de intervir pedagogicamente na escolarização do aluno D.I bem como possibilitou compreender como ocorre a elaboração e operacionalização do PEI no ensino comum. Retomando-se a hipótese inicial do trabalho questionou-se que, apesar das ações disciplinadas nas esferas federal, estadual e municipal, da regulamentação legal na perspectiva inclusiva, o professor da rede municipal de Campo Grande/MS ainda encontra dificuldade em articular o cabedal teórico e a prática em sala de aula no atendimento ao aluno D.I, principalmente na operacionalização do PEI.

O estudo buscou conhecer dados relevantes acerca do quantitativo de alunos matriculados na REME e dos serviços de apoio oferecidos. Percebe-se que a política de inclusão vem repercutindo positivamente, no sentido de cada ano ter aumentado o atendimento dos alunos com deficiência em salas de aula comuns nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Pode-se depreender uma evolução das matrículas de alunos público da Educação Especial de 2011 até 2018. Observou-se que dentre os alunos matriculados nas salas de aula comuns, grande parte conta com serviço de apoio, tais como, intérprete, APE, estagiário.

Especificamente do ano 2015 a 2018, aumentaram sete salas de recursos. Logo, infere-se a observância à Constituição Federal (1988), às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, à LDBN 9394/96, ao Plano Nacional de Educação e ao Plano Municipal de Educação, acerca da escolarização de alunos com deficiência, pois se constatou o esforço por parte da REME em implementar ações para se efetivar a educação inclusiva.

Acerca do PEI, corrobora Valadão (2010) ao dizer que nos diferentes contextos internacionais, o PEI é previsto em legislação, sendo uma prática efetiva e regulamentada, assumido como estratégia competente na escolarização de alunos com deficiência.

Mesmo que seja pouca a sua divulgação no âmbito nacional, existem documentos que apontam para a necessidade de individualização do ensino de maneira a favorecer os processos de inclusão. O uso e aplicação do PEI é atual no território brasileiro, havendo poucas produções acadêmicas que abordam sobre sua operacionalização e proveito no contexto escolar. Percebe-se, portanto, que a Educação Especial na perspectiva inclusiva envolve um processo progressivo e contínuo de esforço para a sua concretização, mas ainda está longe de ter o PEI como instrumento didático no atendimento do aluno com DI. Possivelmente, isso decorre do fato de o PEI ainda não estar devidamente regulamentado no

Brasil, apesar de aparecer em documentos legais, mesmo que nas entrelinhas. Portanto, não há ainda imposição legal clara sobre a exigência do PEI, o que certamente propicia que sua materialização se torne comprometida, com reduzidas iniciativas e poucos estudos, consoante com Valadão (2010, 2013), Glat e Plestch (2013), Costa (2016).

No entanto, reconhece-se tal iniciativa no âmbito do município, a Deliberação CME/MS Nº 1.380/2012, a Resolução SEMED nº 184/ 2018 remetem mais claramente sobre a proposição do PEI, que vem se configurando processualmente como uma estratégia norteadora das ações pedagógicas, na perspectiva inclusiva. Na prática escolar, os dados apontam sua elaboração junto a alunos com outras especificidades, como TEA e PC, que têm o apoio escolar do APE. Ao aluno DI, a operacionalização desse plano individualizado se constitui em um vácuo, talvez seja incipiente. Na Escola A, a operacionalização do PEI, pelo APE se deu apenas a alunos com diagnóstico de TEA/DI, ou seja, pela possível comorbidade. Praticamente o mesmo se aplica a Escola B, em que se evidenciou a operacionalização do PEI pelo APE ao aluno PC/ DI. Depreende-se que a Deficiência Intelectual é secundarizada, pois na fala dos entrevistados esse aluno é tido como “carona”.

Teoricamente o PEI se caracteriza pela forma colaborativa que pressupõe sua elaboração, entre os que lidam com o aluno, entre outros, especialistas, com fim de suporte, e professores regentes, ainda profissionais da saúde, em situações de alunos com maior comprometimento. (Glat, Plestch e Redig, 2012; Glat e Plestch, 2013; Pacheco 2007). Também a nível municipal, a Resolução SEMED nº184/2018 elenca os profissionais envolvidos nessa construção coletiva. Entretanto, na prática escolar se observou a construção do PEI voltada a ação do APE, nos casos mencionados. O planejamento conjunto de fato não ocorreu, apenas o apoio em sala de aula. Ainda, captou-se pelas entrevistas, que o planejamento do professor Regente expressa uma concepção homogênea, com planejamento único.

No entanto, tendo em vista as necessidades educacionais do DI promove-se, no âmbito da sala comum, adequações principalmente pelo APE, quando existe. O professor regente se mostra tímido na promoção de adequações. No caso de alunos DI acompanhados por estagiários, mesmo que lhes seja incumbida tal tarefa, os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos não lhes permitem fundamentação e segurança para tal assunção, dado que estão em formação universitária, como relatou P3, da escola B. Nesse quesito, o Parecer CNE/CEB 17/2001 traz que na organização das classes comuns, faz-se necessário “[...] prever professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”.

Denota-se lacuna entre a obrigatoriedade legal e a prática escolar, pois o estagiário não pode ser tomado como especialista; também os regentes não expressaram tal qualificação no âmbito da Educação Especial.

Ressalta-se que a definição de recursos e apoios necessários ao aluno com deficiência deve se pautar em avaliação pedagógica por equipe especializada (professor do AEE, equipe NUMAPS/DEE) juntamente com professor Regente, sendo possível definir o apoio e as adequações individuais requeridas e garantir ao aluno o acesso real ao conhecimento escolar. Ademais, há de se atentar que não se deve restringir as condutas escolares ao diagnóstico X, mas a necessidade apresentada. De igual modo, tem-se a operacionalização do PEI, pelo reconhecimento do aluno, percebendo suas reais condicionantes e necessidades, tendo em vista que a Deficiência Intelectual alude a grupo heterogêneo, “com limitações muito generalizadas em termos capacidades e aptidões” (FIERRO, 2004, p. 196).

Assim, entende-se que nem todos os que apresentam o diagnóstico de D.I. apresentam o mesmo nível de desenvolvimento, tampouco que se comportam de igual modo ou manifestam semelhantes necessidades educacionais. O que reforça que a tomada de decisão sobre o atendimento necessário ao DI, como ressalta a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, no Art. 6º, implica na “[...] identificação das necessidades educacionais especiais” que a escola deve realizar, com assessoramento técnico, tendo em vista a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Essa avaliação abrangente sobre o aluno fornece elementos para constituição do PEI, respondendo as singularidades que esse apresenta, conforme Glat e Plestch (2013) e Glat, Vianna e Redig (2012).

Complementando essa ideia, Pacheco (2007) corrobora ao argumentar sobre a importância dos serviços de apoio na escola, caracterizando uma ação colaborativa coordenada entre especialistas e professores. A atribuição dos serviços de apoio de que trata o autor, divide-se nas partes básicas: constituir ponte entre os diferenciados níveis da educação escolar, avaliar e consultar. Nisso, reconhece-se o trabalho da Educação Especial na escola. Contudo, a pesquisa demonstrou a necessidade de maior aproximação do especialista e do professor Regente (generalista) na análise conjunta de necessidades, na procura por soluções conjuntas, na implementação de adequações e na elaboração e operacionalização do PEI. Esse compartilhar de conhecimentos e formas de ação, conduz a prática pedagógica mais eficaz junto a esse público alvo, dado às necessidades especiais de aprendizagem que se expressam no contexto escolar. Consoante com essa ideia, Mendes (2014) defende o trabalho em formato de colaboração tendo como foco a perspectiva da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Nesse aspecto, fator relevante mencionado pelos entrevistados foi que a Resolução 184/2018 não deixa claro sobre existência de hora atividade destinada a planejamento do APE. Posto de modo ambíguo, a referida resolução dá margem para entendimentos diversos e leva a condutas diferentes entre as escolas no tocante a supressão das horas destinadas a planejamento pelo APE. Para os entrevistados, tal situação compromete o intercâmbio de informações entre APE e o Regente e entre APE e professor de sala de recursos. Entende-se que se encontra aí um ponto frágil que merece uma reflexão do poder público municipal, uma vez que altera a organização do trabalho didático e entre outros dificulta a operacionalização do PEI, haja vista que se constitui coletivamente.

Didaticamente, as ações das simples às complexas, precisam ser planejadas. Ao agir se define os objetivos, estipula-se os modos para alcançá-los (planejamento), parte-se para realização das ações estabelecidas (execução) e por fim se analisa se as ações efetivadas foram ou não satisfatórias na perspectiva do alcance aos resultados almejados (avaliação). Daí tem-se que principalmente considerando práticas inclusivas, não se pode agir no improviso, logo requer planejamento refletido se tomando em consideração as condicionantes do aluno, expressas no cotidiano escolar. Consoante com o que diz Lopes (2010), não se trata de simplesmente propor uma adequação qualquer. Para estruturá-la é necessário reflexão sobre os ajustes possíveis relativos à organização didática, tendo a diferenciação dos meios, as adequações como forma de garantir melhores condições para participação e convívio escolar. Heredero (2010) acrescenta que “É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo.”(HEREDERO, 2010, p. 198).

Nessa perspectiva, a análise das diferentes falas dos entrevistados, especificamente quanto ao professor Regente, revelou a fragilidade de conhecimentos deste acerca da Educação Especial, das especificidades, principalmente que lhe dê melhor fundamentação científica na promoção de estratégias pedagógicas, dentre as quais o que tange a operacionalização do PEI, com vistas em contribuir na escolarização do aluno DI. Ainda que a legislação apregoe a formação continuada, como condição importante na perspectiva escolar inclusiva, a pesquisa revelou a disparidade quanto ao que está na Lei, e o que se efetiva na prática educacional.

Portanto, entende-se que no processo de escolarização do aluno com Deficiência Intelectual, ainda que a política de educação inclusiva seja disseminada de modo amplo, percebe-se como fundamental para a prática do professor o seu preparo profissional, que

envolve qualificação mediante a formação continuada, de modo a fundamentar suas ações, criando novas possibilidades pedagógicas no que tange a metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento desse alunado. A importância dessa formação continuada ao docente foi também apontada por Valadão (2010, 2013), Glat, Plestch e Redig (2012) e Ávila (2015).

Com esse mesmo entendimento, Gatti (2011) argumenta que não se admite a atuação profissional apoiada apenas no conhecimento desenvolvido na formação inicial e na experiência acumulada. É imprescindível a formação continuada. Pietro (2006) também concorda ao dizer que os sistemas de ensino devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar práticas de ensino que correspondam às características de seus alunos. Logo, demanda professores capacitados para:

[...] analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seus planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PIETRO, 2006, p. 58).

Assim, percebe-se a importância de o poder público municipal investir em formação continuada acerca da Educação Especial, organizadas de modo que os conhecimentos específicos não se fechem no nicho próprio dos profissionais da área, mas que abranjam principalmente o professor titular, considerando que nas práticas inclusivas, ora atuará sozinho, ora na bidocência.

Ainda, a pesquisa apontou para a necessidade de interfaces no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual, haja vista que o Parecer CNE/CEB 17/2001 assegura tal provimento. Por um lado, percebe-se como necessárias interfaces no tocante as formações continuadas e em serviço, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Por outro lado, conforme os dados apontaram, principalmente remetendo-se à Escola B, cujo público demonstra menores condições socioeconômicas, são requeridas parcerias públicas e/ou privadas principalmente quanto ao atendimento especializado para constituírem-se redes de apoio interinstitucional, aproximando profissionais das áreas da Educação e Saúde. É preciso, também, mais agilidade nos encaminhamentos dos alunos da REME para avaliação psicodiagnóstica, médica e de terapias específicas, quando necessário. Ressalta-se que aproximadamente 100 metros da escola B, existe uma Unidade Básica de Saúde da

Família, mas que não dispõe de serviços de saúde especializados. Assim, os alunos com deficiência precisam se deslocar em longas distâncias para obterem o atendimento.

Nesse caminho, infere-se que trazer ao âmbito educativo a questão da inclusão da pessoa com deficiência, demanda o diálogo sobre outras questões candentes que permeiam o universo educacional. Como se vê a perspectiva inclusiva escolar não estabelece fronteiras, mas pressupõe diálogos entre os diferentes campos do conhecimento para que se efetive. Com isso, espera-se que a pesquisa incite um repensar sobre as fronteiras existentes entre os campos de conhecimento que sustentam as práticas de educação.

Por fim, como ponto focal, espera-se que o presente estudo contribua no âmbito municipal com a melhoria da qualidade na escolarização do aluno com Deficiência Intelectual, sendo reconhecida a necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de avaliação pedagógica especializada desse aluno a fim de identificação de suas reais necessidades e a partir disso, prever e prover os recursos e apoios requeridos, bem como a implementação do PEI, quando necessário.

Nos preceitos da educação Inclusiva, devem de modo geral os dispositivos legais deixarem clara a sistematização do PEI aos alunos público alvo da Educação Especial no ensino comum, sempre que mediante avaliação pedagógica dos mesmos se verificar tal necessidade.

Ademais, que no contexto municipal promova-se formação continuada e em serviço aos profissionais da educação como um todo, especificamente ao professor Regente qualificando-o para o trabalho pedagógico diante da demanda inclusiva. É mister que haja estudos científicos futuros acerca da formação continuada do professor visando encontrar formas de promover conhecimentos acerca das especificidades, mais propriamente da Deficiência Intelectual, de cujo quantitativo de alunos sobressai na REME. Ainda que tais formações contribuam de modo significativo para a elaboração e a operacionalização do PEI junto a esse alunado.

Cabe ressaltar, ao se refletir sobre os dados gerais apresentados acerca da escolarização do aluno com Deficiência Intelectual no ensino comum e a operacionalização do PEI, depreende-se que a problemática não se reduz à formação continuada/em serviço dos professores, mas também a consideração sobre especificidades do aluno com Deficiência Intelectual secundarizada diante de outras especificidades, a supressão da hora atividade ao APE e a maneira de atuação dos profissionais da Educação Especial, especialistas, os quais cabe promover suporte necessário, criando uma cultura colaborativa como previsto na legislação, entre outros.

Cabe destacar que no campo pedagógico, há que se ter uma visão prospectiva sobre o desenvolvimento do aluno DI, no entendimento que “[...] na Deficiência Intelectual as dificuldades que as pessoas apresentam não estão no plano biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural podem ser superadas, justamente na cultura, criando caminhos alternativos e compensações.” (PADILHA, 2001, p.82). Deve-se acreditar nas possibilidades ilimitadas do aluno DI, desde que bem estimulado, e investir na sua escolarização, buscando alternativas pedagógicas para melhor promovê-la ou se incorre no equívoco de que a inclusão se resume simplesmente na sua matrícula, no ensino comum.

Em suma, responde-se assim, objetivamente ao que foi proposto como objetivo geral deste trabalho que suporta a hipótese inicial, qual seja, apesar dos avanços dos debates acadêmicos, das produções teóricas a pesquisa tem como objetivo geral analisar a execução do PEI como instrumento no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual? Diante das respostas colhidas e das situações observadas na pesquisa de campo, bem como no entendimento que os entrevistados têm do tema, pode-se dizer este foi alcançado, ou seja, há um descompasso grande entre o que a teoria aponta como sendo a execução ideal do PEI, bem como o que o disciplinamento legal determina e o que é executado em sala de aulas e nas unidades escolares.

Descompasso esse perceptível a partir das respostas colhidas e analisadas com base nas discussões no corpo deste trabalho. Vale lembrar que, apesar de haver um duplo entendimento entre o que é a teoria e o que é o mando legal, ambas apontam para um mesmo fim que é a vida em sociedade da pessoa com deficiência, com autonomia e equiparação de oportunidades e qualidade de vida. Desse modo pode-se inferir a necessidade de execução de uma Proposta de Intervenção torna-se necessário e urgente a fim de que se possa promover a escolarização do aluno como DI nas unidades de ensino comum, no pressuposto de garantir a todos uma convivência igualitária com respeito à diversidade.

Apesar de se apontar para essa realidade, vale lembrar os ensinamentos de Goes e Laplane (2014) que apontam ser a inclusão uma proposição teórica que, não obstante, está assegurado desde os documentos internacionais até os documentos locais, situa-se em um patamar puramente idealizado, ou seja, a inclusão não depende apenas do espaço escolar, mas sim do espaço da sociedade humana, pois se a escola inclui no aspecto educacional, ainda que teoricamente, cabe à sociedade também fazer parte desse processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALVES, G. L. História da Educação: a produção teórica para o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de et all. **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas/SP. Autores Associados, 2010
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 2ª. Ed. Campinas/SP. Autores Associados. 2006.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional**. Mato Grosso do Sul: Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003, p. 17-29.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas. Autores Associados, 2005.
- ANACHE, Alexandra Ayach.; MARTINEZ, Mitjans Albertina. O Sujeito com Deficiência Mental: Processos de Aprendizagem na Perspectiva Histórico Cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Correa; VITOR, Sônia Lopes. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ANACHE, Alexandra Ayach. Aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual: desafios para o professor. In: MARTINEZ, Albertina M. TACCA, Maria C. V. R. **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas. Sp. Alínea. 2011
- AVILA, Leila L. de. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para Pessoas com Deficiência Intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias – RJ – 2011/2012**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRRJ. Nova Iguaçu. RJ. 2015.
- AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008, p.17- 42.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BELOTO, Michele R.M. de O; NERES, Celi Corrêa. Trajetórias que entrelaçam o curso de pedagogia e a perspectiva da inclusão: seguindo algumas trilhas sobre a formação docente. In: NERES, Celi Corrêa; ARAUJO, Doracina Aparecida (Org.). **Retratos de pesquisa em Educação Especial e inclusão escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 17-47.
- BITTAR, Mariza. FERREIRA, Amarílio. Casas de Bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. **Revista Educação em Questão**, v. 22, n. 8, p. 153-181, jan./abr. 2005.
- BRASIL. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasil, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso 09/03/2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. **Deficiência Mental**. Brasília: SEESP, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1961** - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 17/03/18.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, Janeiro, 2008.

BRASIL. Educação nas Constituições Federais e em suas emendas de 1824 A 2010. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.37, p.266-288, mar.2010 - ISSN: 1676-2584 <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/doc01-37.pdf> em 23-06.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p.20-22.

BRASIL. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 5 v

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade** - Documento Orientador. MEC/SEESP. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso jun. de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04, de 02 de outubro de 2001. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília, 1971.

BUENO, J. G. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 2004.

CAMPO GRANDE. **LEI nº 5.565, de 2015, Plano Municipal de Educação-** Campo Grande/MS. <http://www.capital.ms.gov.br/content/uploads/sites/32/2017/03/20150821143356.pdf>. Acesso jun. de 2017.

CAMPO GRANDE. Lei complementar nº 19, de 15 de julho de 1998. **Dispõe sobre a jornada de Trabalho do professor da Rede Municipal de Ensino (REME).** Campo Grande-MS, 1998.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED N. 154, de 21 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre a educação dos alunos com deficiência em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Campo Grande. MS. 2014.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED N. 184, de 31 de janeiro de 2018. **Dispõe sobre a inclusão do aluno público alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande –MS.** Campo Grande-MS, 2018.

CAMPO GRANDE. **Deliberação CME/MS N. 1.380, de 3 de agosto de 2012.** Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/del-n-13802012-alunos-com-deficiencias-transtornos-globais-altas-habilidadeessuperdotacao>. Acesso em: 05/11/17.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED N. 148, de 04 de setembro de 2013. **Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.** Campo Grande-MS, 2013.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 264/ 2015.** Acrescenta dispositivos na lei de ordenamento de uso e ocupação do solo.

CAMPO GRANDE. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Disponível em <https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wpcontent/uploads/sites/5/2017/03/20160420145930.pdf>. Acesso 28/11/17.

CAMPO GRANDE. **O Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental (PDDUA) do Município de Campo Grande,** 2017. Disponível em: <http://planodiretorcampogrande.com.br/page7/page7.html> acesso 31-05-2018

CAMPO GRANDE. **Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano – PLANURB**. Perfil Socioeconômico de Campo Grande/Instituto Municipal de Planejamento Urbano - PLANURB. 24. ed. rev. Campo Grande, 2017.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso, A Deficiência mental como produção social: De Itard à abordagem Histórico Cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Édler. **Integração: modalidades da Educação Especial e do desporto**. Secretaria de Educação Especial. 1997.

CARVALHO, M. F..**Conhecimento e vida na sala de aula: convivendo com as diferenças**. Ijuí RS: UNIJUÍ.2006.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**.Porto Alegre: Artmed, 2010.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste,1976.

COMENIUS. Iohannis Amós. **Didactica Magna**. Fundação Lacouste Gulbenkian. 2001.

CORRÊA. Nesdete Mesquita. **A Construção do Processo de Municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. Dissertação apresentada no Programa de Mestrado da UFMS. 2005

COSTA, Daniel da S. **PEI: instrumento de Inclusão na Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSM. RS. 2016. 114 páginas

CURY. Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa.**, n. 116, julho/2002.

CURY. Carlos Roberto Jamil. FERREIRA, Luiz Carlos Antônio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **RBPAE – v.26, n.1, p. 75-103, jan./abr. 2010**

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas.**Caderno de pesquisa**, Campinas, n.82, 2009

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)** (1997) U.S.C., Title 20, § 1400. Disponível em sites.ed.gov/idea/search-wpsolr/?wpsolr_q=PEI

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; AMATO Cibelle Albuquerque de laHiguera. **Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura**. São Paulo: CoDAS 2013.

FIERRO, Alfredo. Os Alunos com Deficiência Mental. IN: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANÇA. **Lei nº 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, La participation et La citoyenneté des personnes handicapées**, 2005.

GLAT, Rosana. **A Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: uma análise de aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012

GLAT, Rosana; VIANNA; Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O manifesto dos pioneiros da educação nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 68, p. 109-124, jun 2016.

HAI DT, Regina Célia Cazause. **Curso de Didática Geral**. São Paulo, SP: Ática, 1994.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A Escola Inclusiva e as Estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. In: **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **Adaptaciones curriculares**. Marília: Unesp, 1999.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ITALIA. **Legee 05.02.1992. nº104**, 1992.

ITALIA. Camera dei Deputati. **Senato della repubblica Legee 04 de agosto 1977, nº 517**, ROMA.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Correa; VITOR, Sônia Lopes. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2005

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Revista Educação**. Universidade Federal de Santa Maria /RS. Edição: 2007, Volume 32.

KASSAR, Mônica de Carvalho. GÓES, Maria Cecília Rafael. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007a. p. 49 - 68.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos de uma política brasileira de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago. 2011.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A Organização do Trabalho Didático como categoria de análise para a Educação Especial**. In: Deficiência e Trabalho. Campinas: Autores Associados, 2003.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **O trabalho didático na educação de alunos com deficiência mental: a experiência pioneira de Helena Antipoff**. III Seminário Internacional América Platina "Identidade, diversidade e linguagens do território platino". Campo Grande – MS: UFMS, 2010.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A Educação do Deficiente Mental: uma análise histórica sobre a perspectiva da organização do trabalho didático**. Relatório final de pesquisa cadastrada na PROPP /UEMS, 2010, Campo Grande- MS.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola. 2002.

LOPES, Esther. **Estratégias para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Londrina. UEL, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf>.

LIMA, Samantha Dias de. **Gestão, planejamento e políticas públicas**. Brasil: ULBRA, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez. 1999.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009.

MACIEL, Carina Elisabeth; KASSAR, Mônica de C. M.. Políticas sociais, políticas de inclusão. IN: KASSAR, Mônica de C. M.. **Diálogos com a Diversidade- Sentidos da Inclusão**. São Paulo. Mercado das Letras, 2011.

MAGALHÃES E. O Atendimento à criança com retardo mental. **Revista Souza Marques**, v. 1, n.06, Rio de Janeiro, 2000.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação**. Campinas. SP: HUCITEC, 2003.

MARCHESI, Álvaro. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCHESI, Álvaro. Da Linguagem da Deficiência às Escolas inclusivas. IN: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. IN: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.31-48.

MARCILIO, Maria Luiza (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos César de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MASCARO, C. A. A. C. & NASCIMENTO, H. A. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado**: percurso inicial para elaboração e aplicação. Trabalho apresentado no VI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade; Anais... Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em 29/ 10/2017.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **A Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Paulo: EdUFSCAR, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa (Org.). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais**: DSM5/ American Psychiatric Association; Tradução. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NERES, Celi Corrêa. **O público e o privado na história da Educação Especial**, 2003. Http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis11/art6_11.htm.

NERES, Celi Corrêa. ARAÚJO, Doracina Aparecida (org.). **Retratos de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

NERES Celi C. **As instituições especializadas e o movimento de inclusão**: intenções e práticas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

NERES Celi C. **A Educação Especial na Rede Municipal de Campo Grande e o movimento da inclusão escolar**. Campo Grande, UEMS, 2009.

_____. Celi Corrêa. CORRÊA, Nesdete Mesquita. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **CEDES**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Celi Corrêa. CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS: um esboço de política pública em tempos de inclusão escolar.** 2009. www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área de Deficiência Intelectual: alguns apontamentos.** IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação. Londrina. 2007

OLIVEIRA, Eloisa de; MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações Curriculares: Caminho para Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

PADILHA, A. M. L. . **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. M. L.. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

PADILHA, A. M. L.. **O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000.

PADILHA, A. M. L.. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.1, p.9-20, Jan.-Mar., 2017 .

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis.** Porto: Porto Editora, 1996

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

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: Editora Universidade de São Paulo, 1984.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: Mantoan, Maria Teresa Égler; Pietro, Rosângela Gavioli; Arantes, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes Políticas e Práticas Curriculares e Deficiência Intelectual.** Rio de Janeiro.: NAU:EDUR; 2010.

POKER, Rosimar B. MARTINS, Sandra Eli S. de O. OLIVEIRA, Anna A S. de. MILANEZ, Simone G. da C. GIROTO, Cláudia R. M. **Plano de Desenvolvimento Individual para Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo. Cultura Acadêmica. 2013.

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

RODRIGUES, C. Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência. In: **Revista Nova Escola**. Edição 223, junho de 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais-476406.shtml?page=all>. Acessado em: abril/ 2018.

SANCHES, A. P. A Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília: MEC/ SEESP. 2005.

SÃO PAULO. **Referencial sobre a Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual**. Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME/ DOT, 2008.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Os desafios na construção de sistemas educacionais inclusivos**. Publicado em 01/07/2014. <http://diversa.org.br/artigos/os-desafios-na-construcao-de-sistemas-educacionais-inclusivos/> acesso em 30 de junho de 2017.

SÃO PAULO, **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual**. Secretaria Municipal de Educação: SME/DOT, 2008, p.16).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Demerval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico pedagógico. In: Brito, Silvia H. A.; Centeno, Carla V.; Lombardi, José C.; Saviani, Demerval. (Org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2010, v. 1, p. 11-38.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

SAVIANI, Demerval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de et all. **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas/S.P Autores Associados, 2010

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de, MASCARO, Cristina Angélica Carvalho, REDIG, Annie Gomes, SILVA, Suzanli Estef, CARLOU, Amanda. **O percurso de elaboração de um Plano Educacional Individualizado em uma turma de uma escola especializada**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X. Disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Anaias%20Londrina%202013.pdf>.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLESTCH, Márcia Denise. **Atendimento Educacional Especializado: Das Políticas à Escolarização dos Alunos com Deficiência**

Intelectual. **Educação e Fronteiras: Revista da Faculdade da UFGD/** Universidade Federal da Grande Dourados, v.5, n.14 (maio, ago. 2015), Dourados /MS: UFGD, 2015.p.239-259.

SOUZA, Maria Amélia Alves Mendes de Souza; NERES, Celi Corrêa. Inclusão e trajetórias escolares de alunos com Deficiência Intelectual na fala dos sujeitos: o que revelam as pesquisas. In: PAES, Ademilson Batista; DELFFACCI, José Antonio de Souza (org.). **Educação, linguagem e sociedade: temas e abordagens.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

VALADÃO, Gabriela Tannus. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial:** proposta oficial dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar. São Paulo. 2010. 130 páginas.

VALADÃO, Gabriela Tannus. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese (Doutorado em Educação Especial). UFSCar. São Paulo. 2013. 248 páginas.

VECCHIO, Maria Carolina. **Pedagogia Social.** Brasil: ULBRA, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia.** (Obras Escogidas), volume V. Visor. Madrid. 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Plano de formação continuada/ em serviço na perspectiva da inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino comum

Período de desenvolvimento: ano de 2019.

Duração: ações contínuas no primeiro e no segundo semestres de 2019.

Local: SEMED/ espaço do Centro de Formação para a Educação (CEFOR) e unidades escolares da REME, sede do NUMAPS - Polos de I a VI.

JUSTIFICATIVA:

A Constituição Federal (1988) define a educação como um direito de todos e estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Na perspectiva da inclusão, entre outros, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 define Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede comum de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDBN nº 9394/1996, no artigo 59, orienta que os sistemas de ensino devem assegurar: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; professores especializados, para atendimento especializado, bem como professores do ensino comum capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Chama-se a atenção para a aplicabilidade do imperativo legal contidos nos documentos, ao contexto educacional. As determinações oficiais desde a CF/1988, da LDBN 9394/96, Parecer nº 17/2001, Resolução nº 02/2001, PNEEPI/ 2008 e demais documentos como Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, Plano Estadual de Educação, Lei n. 4.621/2014, e o Plano Municipal de Educação Campo Grande /MS, Lei nº 5.565/2015, respectivamente no tocante ao município a Deliberação CME/MS nº 1.380/2012, Resolução SEMED nº184/2018 no âmbito da inclusão escolar, definem as formas desse atendimento e insistem na adequação de recursos e metodologias de ensino que considerem as especificidades desses educandos, em que o PEI se encontra refletido. Ignorar suas especificidades seria conforme Goes e Laplane (2013) implementar a inclusão, por meio de, simplesmente, da matrícula na classe comum.

Ainda que pesem os direitos assegurados a esse alunado, constitui-se um desafio aos sistemas de ensino traduzir a inclusão escolar dos preceitos que constam nas leis, planos à realidade nas unidades escolares, nas salas de aula do ensino comum. Demanda entre outros,

o poder público admitir a formação continuada/ em serviço como pilar, principalmente aos professores regentes, elementos-chave na escolarização desse alunado.

Não obstante, nos preceitos da educação inclusiva, no âmbito da REME, tem-se uma diversidade de especificidades como os próprios dados oficiais demonstram:

Tabela 4 – Dados de Atendimento a Alunos com Deficiências– Rede Municipal de Campo Grande-MS – 2018.

Especificação	Quantidade
Deficiência Física	100
Paralisia Cerebral	368
Cegueira	21
Baixa Visão	51
Deficiência Auditiva	45
Surdez	100
Altas Habilidades	27
Deficiência Intelectual	774
Síndrome de Down	84
Transtorno do Espectro Autista	385
Transtornos Globais do Desenvolvimento	31
Deficiências Múltiplas	174
Total	2.133

Fonte: PMCG/SEMED/DEE/2018.

Os dados acima indicam o quantitativo de alunos matriculados nas salas comuns, nas unidades escolares que compõem a rede pública municipal, de cujas especificidades são variadas, tendo nesse montante o maior quantitativo aqueles com Deficiência Intelectual que representam 36 % do total. Corroborando Souza e Neres (2014) ao evidenciar que as trajetórias de alunos com Deficiência Intelectual ainda são marcadas por uma cultura de descrédito sobre os mesmos, que pela barreira na assimilação dos conteúdos, estão fadados ao fracasso uma vez que não conseguem se ajustar ao sistema escolar homogeneizador, que tende a igualar todos os alunos, desconsiderando suas singularidades. Glat e Plestch (2012) ao aludir sobre a escolarização do aluno com Deficiência Intelectual, dizem que por não atender às necessidades educacionais especiais desses alunos, a escola contribui para uma maior cristalização da deficiência ao invés da sua superação. De modo que as políticas de inclusão ainda que avançadas no enfoque de concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar respondendo à diversidade que se apresenta.

Assim, destacado o numerário de alunos, suas especificidades, tem-se que retomar a posição do professor regente diante das demandas atuais emergentes no ensino comum, como

elemento-chave na escolarização de todos os alunos, nesse bojo aqueles com necessidades educacionais especiais e o fato desse não ter conhecimentos científicos aprofundados na sua experiência formativa que lhe dê fundamentação suficiente para o trabalho pedagógico na diversidade, consonante com os preceitos inclusivos.

Nesse caminho, o Programa de Mestrado Profissional da UEMS tem como requisito para a sua conclusão, a elaboração de uma proposta de intervenção que contribua de maneira efetiva para os problemas detectados na pesquisa. Assim, os resultados coletados sinalizam como proposta de intervenção a proposição de um plano de formação continuada e em serviço, a ser ministrada, entre outros, pela equipe da DEE/SEMED aos profissionais da educação, especificamente ao professor regente, qualificando-o para o trabalho pedagógico diante da demanda inclusiva. A referida formação visa promover conhecimentos acerca das especificidades, mais propriamente da Deficiência Intelectual e contribuir de maneira significativa para elaboração e operacionalização do PEI junto a esse alunado. Ademais, deve possibilitar ao professor a reflexão sobre sua prática pedagógica que exerce junto a esse educando, bem como auxiliá-lo nas dificuldades do cotidiano de sala de aula, no âmbito do ensino comum.

Por meio da presente pesquisa se depreendeu que embora ocorram formações continuadas oferecidas pela DEE/ SEMED, essas formações sobre temáticas relativas à Educação Especial se voltam à capacitação continuada dos próprios profissionais especializados, também a estagiários e assistentes de inclusão. Certamente que tais formações devem ter continuidade, porém conforme revelado nas entrevistas com profissionais da área, a maioria dos temas propostos para estudo não abarcam de fato a Deficiência Intelectual, sendo necessário promover estudos mais aprofundados sobre essa especificidade, como também dar mais fundamentação científica para o desenvolvimento do PEI ao DI.

Esclarece-se que essa proposta formativa tem origem na análise de dados advindos das entrevistas com os sujeitos de duas escolas da REME, de diferentes regiões urbanas, em que se expressou claramente essa necessidade mútua. Por conseguinte, se tem aqui o propósito de estimular a DEE/SEMED a desenvolver e implantar um plano de formação continuada, o qual seja planejado e empreendido como uma política pública municipal, suplantadas as descontinuidades consequentes de planos de governo se efetivando como necessidade formativa relevante para o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Segundo Saviani (2011) “Uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório.” (SAVIANI,

2011 p.16). Portanto, infere-se sobre a relevância da formação a qual repercute diretamente no resultado, isto é, na qualidade do trabalho docente.

Feldman (2009) advoga sobre a necessidade de repensar a formação como um todo. Acerca da formação continuada a autora coloca:

[...] Deve ainda instrumentalizá-los com conhecimentos especializados e didáticos para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a ruptura da organização curricular trilhada irrefletidamente no caminho da formação da prática pedagógica flexíveis e adequadas às necessidades reais de todos os alunos, com necessidades educacionais ou não. (FELDMAN, 2009, p.217).

A partir do que diz Feldman (2009), vê-se a necessidade de pensar o processo de ensino-aprendizagem de modo a respeitar a diversidade. A partir de práticas pedagógicas que sejam flexíveis e adequadas aos alunos público alvo da Educação Especial, consideradas suas particularidades. Possibilitar a aprendizagem de todos, no ensino comum, demanda conhecimentos científicos advindos da formação, sem os quais a inclusão desse alunado se resume a meramente física no contexto escolar. Posto que consoante Glat (2013) a inclusão escolar pressupõe: a presença do aluno no espaço escolar comum, que implica em superar o isolamento e inclui-lo no espaço público de socialização e aprendizagem; a participação que implica nas condições necessárias para que esse interaja com o meio e participe das atividades escolares; a construção do conhecimento pelo aluno sem a qual os aspectos anteriores têm pouco proveito.

Assim, diante das considerações gerais apresentadas se justifica a proposta de intervenção em que por meio de implantação e implementação de um programa de formação continuada/ em serviço aos profissionais da educação, principalmente professores regentes, componentes do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, MS vem se desenvolver conhecimentos teóricos e práticos que subsidiem a organização do trabalho didático na perspectiva inclusiva. Tem-se que a qualificação docente, remete à legislação quando orienta se ter no ensino comum professores especializados e capacitados, de modo que melhor favoreça a organização do trabalho didático, nas classes comuns.

Implantar um plano de formação continuada/em serviço na REME, significa institucionalizar uma política de recursos humanos tendo por objetivo a qualificação do corpo docente, entre outros, para um trabalho escolar que responda a demanda inclusiva. Por meio do plano aqui apresentado se busca o progresso científico e pedagógico dos docentes a fim de

que desenvolvam capacidades necessárias para esse afazer pedagógico na Educação Básica, no ensino comum dadas as demandas da atualidade.

ESTRATÉGIAS

Aos profissionais da educação, especificamente o professor regente será oportunizado o progresso no conhecimento científico pedagógico por meio da formação e qualificação profissional. Nesse intuito, promovido o apoio a participação em eventos científicos sobre temáticas relativas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como oportunizados por meio da SEMED/ CEFOR formação continuada/em serviço geral, no espaço de formação da SEMED. Tal formação realizar-se á na modalidade semipresencial, tendo em vista que prevê etapas presenciais e à distância, as quais serão subsidiadas por formadores das universidades envolvidas neste plano e, do outro, as equipes de tutores. Ainda, a formação continuada/em serviço pelo DEE/NUMAPS nas unidades escolares sede dos Polos do NUMAPS de I ao VI, que abrangem as escolas por regiões.

I- FORMAÇÃO CONTINUADA/EM SERVIÇO- SEMED/ COORDENADORIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO (CEFOR)

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Instrumentalizar os profissionais da educação, principalmente o professor Regente para intervir pedagogicamente junto a aluno –público da Educação Especial, na organização do trabalho didático com vistas aos preceitos inclusivos.

Objetivos específicos:

- Proporcionar o aprofundamento e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos científicos no que tange a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

- Proporcionar fundamentação teórica acerca das diferentes especificidades de que trata o público alvo da Educação Especial, quais sejam: deficiência (física, auditiva , visual, intelectual, múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação., especificamente focalizar a Deficiência Intelectual, que reúne o maior percentual desse alunado.

- Enfatizar estratégias educacionais diferenciadas que contribuam na escolarização de alunos com deficiência no ensino comum, tendo por base o currículo escolar.
- Proporcionar fundamentação teórica acerca das adequações/adaptações curriculares de acesso ao currículo.
- Proporcionar fundamentação teórica acerca do Plano Educacional Individualizado (PEI) na organização do trabalho didático na perspectiva da inclusão do aluno com Deficiência Intelectual, no ensino comum.

EMENTA1 – Formação continuada SEMED/ CEFOR

Encontro 1:

- Legislação e Políticas Públicas no âmbito da Educação Especial na perspectiva Inclusiva; Categorização do público alvo da Educação Especial na legislação nacional.
- A inclusão do aluno surdo- Língua Brasileira de Sinais (Libras); Letramento e surdez.
- A inclusão do aluno com Deficiência Visual na escola comum: conceitos / orientações.

Encontro 2:

- A inclusão do aluno com Deficiência Intelectual na escola comum: conceitos / orientações.

Encontro 3:

- Adequações/ adaptações curriculares de acesso ao currículo, na perspectiva Inclusiva; Atitudes e estratégias educacionais facilitadoras da inclusão escolar. Plano Educacional Individualizado (PEI)

Encontro 4:

- A inclusão do aluno com Deficiência Física e do paralisado cerebral na escola comum: conceitos/ orientações/ acessibilidade.
- Deficiência Múltipla: conceitos/ orientações

Encontro 5:

- A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum: conceitos / orientações.
- A inclusão do aluno com Altas Habilidades na escola comum: conceitos / orientações.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Deve compor o plano de ações com a finalidade de organizar o início e as ações contínuas na sua efetividade durante o ano de 2019. Também a previsão na reserva e

organização do espaço do Centro de formação na SEMED e das unidades escolares Polo do NUMAPS, de I a VI, bem como o provimento de recursos humanos e materiais envolvidos.

Quadro 8 Formação continuada/ em serviço- SEMED/CEFOR- (40 horas)

AÇÕES	MARÇ/AB	MAIO/JUN	JUL/AG	SET/OUT	NOV/DEZ
Reuniões bimestrais- Temas abrangentes	X 8 h	X 8 h	X 8 h	X 8 h	X 8 h
Avaliação	X	X	X	X	X
OBS: carga horária de 4hs presencial/ dia e 4hs à distância por tema, totalizando 40 hs.					

II- FORMAÇÃO CONTINUADA/ EM SERVIÇO, NAS UNIDADES ESCOLARES SEDE DOS POLOS DO NUMAPS, DE I A VI

OBJETIVOS:

Objetivo geral:

No que tange a formação em serviço, nas unidades escolares sede dos Polos do NUMAPS, tem-se como objetivo principal: implementar um programa de formação continuada/em serviço aos profissionais da educação, especificamente ao professor Regente com o foco nas especificidades dos alunos –público da Educação Especial, principalmente a Deficiência Intelectual, abordando a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) na organização do trabalho didático, no ensino comum.

Objetivos específicos:

- promover a aproximação dos profissionais especialistas do professor Regente e equipe pedagógica escolar.
- discutir estratégias pedagógicas possíveis na escolarização de alunos com Deficiência Intelectual.
- acompanhar e intervir na elaboração das práticas escolares com alunos – público da Educação Especial – incluídos na REME.
- subsidiar a implementação/operacionalização do PEI na organização do trabalho didático no âmbito da inclusão escolar, especificamente do aluno D.I.

- refletir sobre temas que expressem o interesse e as experiências do cotidiano escolar.

EMENTA 2- Formação continuada/ em serviço- lócus das unidades escolares sede do NUMAPS- do Polo I ao VI:

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) :conceitos e implicações na prática escolar.

- O PME, Lei nº 5.565/2015, respectivamente no tocante ao município a Deliberação CME/MS nº 1.380/2012, Resolução SEMED nº184/2018 no âmbito da inclusão escolar.

- Adequações/ adaptações curriculares na perspectiva inclusiva; atitudes e estratégias facilitadoras da inclusão.

- Plano Educacional Individualizado (PEI)- conceito/operacionalização.

- O trabalho pedagógico com aluno DI, no ensino comum.

- O Atendimento Educacional Especializado/A prática educativa e a bidocência ou coensino.

- Abordar 1 ou 2 temas geradores de interesse da comunidade escolar, no âmbito da inclusão de alunos NEE.

- Socialização de experiências exitosas na prática escolar.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Quadro 9 - Formação continuada/ em serviço- DEE/NUMAPS- Unidades escolares sede do NUMAPS de I a VI.

AÇÕES	MARÇ	AB	MAI	JUN	AG	SET	OUT	NOV	DEZ
Reuniões pedagógicas mensais - temas específicos/ estudo/ análise/ discussão/ Acompanhamento	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Desenvolvimento e acompanhamento de organização do trabalho didático- PEI	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Obs: Encontros de 4 h/ dia, no total 36 h.									

Culminância:

Seminário Integrador a ser realizado no espaço de formação da SEMED, com objetivo de socializar o trabalho escolar na perspectiva inclusiva; expor atividades relevantes desenvolvidas no AEE e em salas comuns, nas escolas da REME; promover palestra mobilizando novos conhecimentos teóricos pedagógicos. (4h/período: noturno, dezembro/2019).

O participante que tiver 75% de frequência em toda a programação e desenvolvido as atividades à distância, receberá um certificado de 80 h a ser anexado na pasta funcional, bem como reconhecido em concurso público. As referidas formações devem ocorrer no turno de trabalho do participante, podendo ser organizadas nas paradas de reuniões pedagógicas escolares, nas formações da DEE/ NUMAPS e utilizadas as horas –atividade de que trata a jornada de Trabalho do professor, conforme a Lei Complementar nº 19/1998, nas formações SEMED/ CEFOR. Exceto o Seminário integrador, promovido no período noturno. Nas diferentes etapas de formação será emitido um comprovante de frequência a fim de compensação do dia efetivo de trabalho escolar, no livro ponto.

PÚBLICO ALVO

Os participantes da formação continuada/ em serviço são os segmentos da comunidade escolar envolvidos na escolarização dos alunos público da Educação Especial, quais sejam, professor regente, professor do AEE, professor APE, intérpretes, estagiários, assistente de apoio a inclusão, equipe técnica pedagógica escolar, Técnicos da DEE/SEMED.

RECURSOS MATERIAIS

Computador, datashow, microfone, bloco para anotação (opcional), caneta (opcional). Textos fotocopiados ou enviados por e-mail.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados têm em vista o alcance dos objetivos propostos no âmbito das práticas pedagógicas concernentes a perspectiva da inclusão do alunado público da Educação Especial, designado entre outros, na Resolução SEMED nº 184/ 2018.

ACOMPANHAMENTO/ AVALIAÇÃO

A Avaliação dar-se-á por meio do acompanhamento escolar pelos técnicos da NUMAPS/ DEE/ SEMED, em que serão observados aspectos que compreendem:

- A aceitação da proposta de formação pelas escolas nos vários segmentos de participantes, gestão, docentes, especialistas, outros.
- Os impactos da formação na organização do trabalho didático na perspectiva inclusiva.
- A implementação de adequações/adaptações curriculares de acessibilidade ao currículo ao aluno DI, no âmbito do ensino comum.
- A operacionalização do PEI ao aluno DI.
- A interação entre especialistas e professor Regente na promoção da escolarização do aluno com deficiência, no ensino comum.

RESPONSÁVEIS PELA AÇÃO

No âmbito das formações gerais aqui mencionadas, ofertadas pela SEMED, a organização geral cabe ao Centro de Formação de Formadores da SEMED, consonante com suas atribuições referendadas na Resolução SEMED n°. 10/2006, além do suporte da DEE/ NUMAPS. Cabe dizer que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME) por meio do CEFOR deve articular parcerias e interfaces com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), bem como Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de concretizar esse plano de ação formativa municipal. Ademais, ressalta-se a importância da SEMED por meio de parcerias e interfaces com as universidades públicas aqui mencionadas, prover o acesso a curso de pós-graduação *Lato sensu*, na temática Deficiência Intelectual, a qual contempla maior público de alunos da Educação Especial, a fim de melhor qualificar os especialistas, professores e demais profissionais da rede municipal de ensino.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



Prezado (a) Professor(a)

Sou aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS/Unidade de Campo Grande-MS, sob a orientação da Professora Dra. Vilma Miranda de Brito.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa de mestrado, cujo foco é Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, na primeira etapa do Ensino Fundamental, preciso da sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos da entrevista, que será gravada.

Esperando contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Tânia Mara dos Santos Bassi

ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS COM: PROFESSORES REGENTES DA SALA COMUM E PARA TÉCNICO DA DIVISÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEE) DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED):

Entrevista com professor(a) titular da sala comum:

1. Nome
2. Formação acadêmica - presencial ou a distância? Ano de conclusão? Recebeu na formação inicial conhecimentos sobre a Educação Especial? De que modo se processou essa informação?

3. Atuação profissional - Tempo de atuação na educação; experiências com alunos com deficiência; cursos de formação continuada realizados na área de Educação Especial? Quais/quando?
4. Sobre a Educação Especial inclusiva - O que você sabe sobre a educação inclusiva? O que você sabe sobre Deficiência Intelectual? Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no ensino comum? Como se dá a participação da família na vida escolar do aluno DI?
5. Aspectos Pedagógicos- Quais dificuldades são encontradas na promoção da escolarização do aluno DI na sala de aula, no ensino comum? Quais as estratégias pedagógicas utilizadas na sua atuação mediante as dificuldades apresentadas? Você desenvolve e operacionaliza o PEI- Plano Educacional Individualizado? Há interação com o professor do AEE, Atendimento Educacional Individualizado, na elaboração do PEI? Você promove adequações nas atividades pedagógicas propostas ao aluno DI? Como você percebe e avalia o desempenho escolar e a aprendizagem do aluno DI, no contexto inclusivo?
6. Apoio pedagógico - Quais são os apoios existentes? Eles contribuem para o atendimento aos alunos com DI? De que modo você avalia/percebe a participação de outras instâncias, escolares e extra-escolares no trabalho pedagógico com estes alunos? – Direção, Coordenação, AEE, Secretaria de educação, entre outros. Sente-se apoiado?

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO TÉCNICO DA DEE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



Prezado (a) Professor(a)

Sou aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS/Unidade de Campo Grande-MS, sob a orientação da Professora Dra. Vilma Miranda de Brito.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa de mestrado, cujo foco é Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, na primeira etapa do Ensino Fundamental, preciso da sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos da entrevista, que será gravada.

Esperando contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Tânia Mara dos Santos Bassi

ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS COM: TÉCNICO DE DIVISÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TÉCNICO DA DIVISÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (DEE) DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED):

1. Nome

2. Formação acadêmica - Discorra sobre sua formação – Instituição, graduação e pós-graduação, se presencial ou a distância; ano de conclusão. Em sua graduação recebeu formação sobre Educação Especial? De que modo se processou essa informação?

3. Atuação profissional - Tempo de atuação na educação; tempo de atuação na DEE- Divisão de Educação Especial; Experiência profissional no âmbito da Educação Especial. Realizados cursos de formação continuada na área de Educação Especial? Quais/ quando?
4. Sobre a Educação Especial inclusiva - Qual o seu entendimento sobre a educação inclusiva? O que você sabe sobre Deficiência Intelectual? Qual é a sua opinião acerca da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no ensino comum? Como se dá a participação da família na vida escolar do aluno DI?
5. Interfaces no atendimento/ escolarização do aluno DI: Há interfaces? Quais? Como se processam?
6. Aspectos Pedagógicos – Quais dificuldades principais são encontradas na promoção da escolarização com o DI? O PEI- Plano Educacional Individualizado tem sido considerado na escolarização do aluno DI? Quem desenvolve o PEI para alunos com DI? De que modo, você gerencia as dificuldades apresentadas pelos professores regentes no desenvolvimento e operacionalização do PEI? No que se refere às atividades pedagógicas, há adequação própria para o(s) aluno(s) DI em relação à turma? O que é mais preocupante com relação à escolarização do(s) aluno(s) DI, no contexto inclusivo?
7. Orientação/ suporte escolar - Como você percebe e avalia a participação / apoio de outras instâncias escolares e extraescolares no trabalho pedagógico com alunos DI? - Direção, AEE, Secretaria de Educação, outros. Em sua opinião, o que poderia ser melhorado a fim de repercutir positivamente nas condições da atuação do professor regente em sala de aula, na qual há aluno DI? A DEE promove formações continuadas para o (a) professor(a) regente e equipe pedagógica abordando o trabalho escolar com o aluno DI?