

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELIANE FONSECA CARRARA

**INCLUSÃO ESCOLAR E A SITUAÇÃO DO DÉFICIT INTELECTUAL:
METAS E CONQUISTAS**

Presidente Prudente

2018

ELIANE FONSECA CARRARA

**INCLUSÃO ESCOLAR E A SITUAÇÃO DO DÉFICIT INTELECTUAL:
METAS E CONQUISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/ Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação do Professor Doutor Fabio C. B. Villela.

Presidente Prudente

2018

C313i	Carrara, Eliane Fonseca Inclusão Escola e a Situação do Déficit Intelectual : Metas e Conquistas / Eliane Fonseca Carrara. -- Presidente Prudente, 2018 57 p. + 1 CD-ROM Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Fábio C.B. Villela 1. Inclusão Escolar. 2. Déficit Intelectual. 3. Relação Família/Inclusão Escolar. 4. Práticas Pedagógicas. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ELIANE FONSECA CARRARA

INCLUSÃO ESCOLAR E A SITUAÇÃO DO DÉFICIT INTELECTUAL:
METAS E CONQUISTAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, aprovado pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabio C. B. Villela
Orientador

Prof.^a Dr.^a Andréia Cristiane Silva Wiezzel
FCT-Unesp

Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti
FCT-Unesp

Presidente Prudente, 19 de novembro de 2018

A minha irmã, que corajosamente assumiu o papel de minha mãe, amiga e conselheira, porém, de forma completa após a morte de nossa mãe, gratidão eterna.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender a inclusão escolar, principalmente no que se refere aos alunos com Déficit Intelectual (DI) no âmbito do ensino fundamental I, e contribuir com seu aprimoramento. Entende-se que o DI impõe uma complexa e desafiante adaptação da criança e da escola que a acolhe, com vistas a garantir a evolução e permanência desses sujeitos no espaço escolar. Aborda-se a necessidade singular de cada criança, a ansiedade, o desejo e as possíveis parcerias com a família no processo de inclusão escolar. Observa-se também a legislação que protege as crianças com deficiência em relação a sua boa formação e o despreparo dos professores, conjugados a uma lenta evolução referente às estratégias e ao material pedagógico adotado. A criança não está sendo olhada como o centro do processo. Na tentativa de colocá-la no lugar estabelecido pela legislação própria, a pesquisa analisa depoimentos de crianças e sobre elas, publicados por vários autores, além de destacar aspectos significativos analisados por pesquisadores que se dedicam à área da inclusão escolar, buscando novos caminhos para o êxito da mesma em sua trajetória. Esta pesquisa tem caráter bibliográfico, tendo como pano de fundo as experiências vividas pela autora no espaço escolar durante sua formação inicial de professora. Aponta-se como resultados importantes do trabalho o reconhecimento das possibilidades de desenvolvimento da criança com Déficit Intelectual no espaço escolar, sempre que as estratégias de ensino e aprendizagem, a interação com o professor e/ou cuidador, e os recursos pedagógicos forem adequados às suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar, Déficit Intelectual, Relação Família/Inclusão Escolar, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to understand school inclusion, especially in relation to students with Intellectual Deficit (ID) in the scope of elementary education I, and contribute to its improvement. It is understood that the ID imposes a complex and challenging adaptation of the child and the school that receives it, with a view to guarantee the evolution and permanence of these subjects in the school space. It addresses the unique need of each child, anxiety, desire and possible partnerships with the family in the process of school inclusion. We also observe the legislation that protects children with disabilities in relation to their good training and the lack of preparation of teachers, combined with a slow evolution regarding strategies and pedagogical material adopted. The child is not being looked at as the center of the process. In an attempt to place it in the position established by its own legislation, the research analyzes children's testimonies and about them, published by several authors, in addition to highlighting significant aspects analyzed by researchers who are dedicated to the area of school inclusion, searching for new paths for the success of it in its trajectory. This research has a bibliographic character, having as background the experiences lived by the author in the school space during her initial teacher training. It is pointed out as important results of the work the recognition of the possibilities of development of the child with Intellectual Deficit in the school space, whenever the teaching and learning strategies, the interaction with the teacher and / or caregiver, and the pedagogical resources are adequate to their specificities.

KEYWORDS: School Inclusion, Intellectual Deficit, Relations Family/School Inclusion, Pedagogical Practices.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade permitiu que eu chegasse até aqui, mesmo após tantos anos sem estudar, me conduzindo por caminhos seguros.

A minha família, que é a fonte do desejo de vitória, razão pela qual quero prosseguir.

Ao meu orientador, que se tornou fundamental na construção do caminho, que nos momentos mais delicados e difíceis foi minha referência e apoio.

Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé.
Desde agora a coroa da justiça me está guardada, a qual o Senhor, justo juiz,
me dará naquele dia; e não somente a mim, mas também a todos os que
amarem a sua vinda.

II Timóteo 4, 7-8.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão Geral da Sala de Recursos Multifuncionais - Unidade Ana Jacinta.....	34
Figura 2 - Alfabeto Móvel na Sala de Recursos Multifuncionais - Unidade Ana Jacinta.....	35
Figura 3 - Excesso de informação na sala de Recursos Multifuncionais- Unidade Ana Jacinta.....	35
Figura 4 - Área de Informática da Sala de Recursos Multifuncionais- Unidade Ana Jacinta.....	36
Figura 5 - Dificuldades de acesso ao material na Sala de Recursos Multifuncionais-Unidade Ana Jacinta.....	36
Figura 6 - Área de Brincar Livre da Sala de Recursos Multifuncionais- Unidade Ana Jacinta.....	37
Figura 7- Visão Geral da Sala de Recursos Multifuncionais com acessibilidade para cadeirante - Unidade Bairro Universitário.....	37
Figura 8 - Organização da Sala de Recursos Multifuncionais-Unidade Bairro Universitário.....	38
Figura 9 - Disponibilidade dos recursos para as crianças na Sala de Recursos Multifuncionais - Unidade Bairro Universitário.....	38
Figura 10 - Área de descanso e lazer na Sala de Recursos Multifuncionais - Unidade Bairro Universitário.....	39
Figura 11 - Harmonia dos elementos que compõem a sala montessoriana.....	41
Figura 12- Adequação do mobiliário das salas ao tamanho das crianças.....	41
Figura 13 - Ambiente trabalhado de forma interdisciplinar em sala Montessoriana.....	42
Figura 14 - Frase de Montessori sobre método de Educação.....	44
Figura 15 - Material Pedagógico Montessoriano.....	48
Figura 16 -Material Dourado.....	48
Figura 17 - Atividades com recursos produzidos pelo cuidador.....	49
Figura 18- Recursos pedagógicos desenvolvidos em escolas públicas 1.....	49
Figura 19- Recursos pedagógicos desenvolvidos em escolas públicas 2.....	50
Figura 20 - Conjunto de placas sinalizadoras de atividades desenvolvido pelo cuidador.....	50

SUMÁRIO

1.MEMORIAL.....	12
2.INTRODUÇÃO E METODOLOGIA.....	15
3.A CRIANÇA.....	19
4.FAMILIA.....	28
5.ESCOLAS.....	32
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

1. MEMORIAL

Os últimos quatro anos da minha vida são indiscutivelmente os mais intensos e conflitantes. A volta à escola depois de 26 anos se tornou um mero detalhe diante das mudanças que as minhas certezas sofreram.

A universidade teve um papel transformador e rico em experiências, haja vista a trajetória percorrida até chegar ao Trabalho de Conclusão de Curso. No princípio do processo de elaboração deste estudo, queria abordar os traumas que interferem na alfabetização dos alunos que ingressam no ensino fundamental, um tema que me remetia às minhas experiências escolares.

Em 1977 entrei no primeiro ano da educação básica, sem ter feito a pré-escola. Uma professora dedicada, carinhosa e atenciosa me recebeu e fui para uma sala de aula com muitos alunos. Não sei ao certo quantos éramos, porém, a professora pegava em minha mão, me ajudava e falava baixo. Infelizmente, após algum tempo, ela ficou muito doente, solicitou uma licença para tratamento de saúde e nunca mais voltou.

A partir do seu afastamento, algumas professoras substitutas estiveram conosco até – para minha tristeza – a chegada da nova professora efetiva, que ficou com a sala até o final do ano. Ela era muito brava, gritava e tinha uma régua grande de madeira. Quando qualquer aluno errava a leitura em voz alta ou a atividade na lousa, era golpeado com a régua na cabeça, braço ou orelha. Certa vez errei a leitura e ela me bateu com a régua até que meu ouvido sangrou. Fiquei quieta e não falei nada para a minha mãe. Não adiantava reclamar com minha mãe, ela tinha uma educação muito rígida e acreditava que se a professora havia me batido, era porque eu merecia. Ainda sinto os efeitos dessa experiência e luto contra as consequências desses traumas sobre o meu processo de alfabetização. Esse tipo de problema relatado não atingiu só a mim, outros alunos relatam situações traumáticas que os marcaram e prejudicam seu desempenho escolar.

No entanto, no segundo semestre do primeiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, quando me tornei estagiária em uma escola

municipal de ensino fundamental I no município de Presidente Prudente (SP), não mais como aluna e sim como membro da comunidade escolar, tudo foi mudando.

Posso afirmar que, sem perceber, já estava apaixonada pela temática da inclusão escolar, pois acredito que a escola é para todos. No espaço escolar, meu trabalho era com um menino com déficit intelectual (DI). O desempenho desta função me motivava a saber mais e poder contribuir para o desenvolvimento daquele aluno que eu acompanhava como tutora, função que posteriormente foi denominada cuidadora. Neste processo de busca de aprofundamento no campo da inclusão escolar, me tornei bolsista de extensão universitária em um projeto de formação continuada de professores a partir do trabalho desenvolvido pela UNESP em conjunto com o Fórum Regional Permanente de Educação da Infância de 0 a 12 anos (FORPEDI). Nesse projeto, por um ano, tive a oportunidade de acompanhar a oficina que trabalhava com a inclusão escolar, o que me possibilitou atuar na escola com mais consistência e profundidade.

Estava, no entanto, diante de um impasse: abordar em meu TCC os traumas dos alunos que interferem no processo de alfabetização ou a inclusão escolar. Foi com o apoio de meu orientador, Prof. Dr. Fabio Villela, que decidi pela troca de tema, optando pela inclusão escolar de crianças com déficit intelectual, pois, conforme ele argumentou, o tema de uma pesquisa deve responder a questões que tenham relação com o nosso desejo de saber.

Inicialmente seria desenvolvido um estudo com crianças e diretamente ligado às suas ações e às suas experiências no espaço escolar. Porém os trâmites legais não permitiram que isso ocorresse. O Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Educação não aprovou a realização da pesquisa, embora não o tenha rejeitado de forma definitiva, e o tempo foi passando e inviabilizando a pesquisa de campo. Entretanto, não desisti. Fui em busca de um autor que expressasse os mesmos desejos que os meus, ou seja, que a escola fosse inclusiva de fato e que o aluno estivesse no centro do processo. Tarefa muito complicada, pois encontrei informações interessantes e relevantes em vários autores.

Mas foram, principalmente, as idéias de Mantoan e de Montessori que fundamentaram este trabalho, realizado para contribuir com todas as crianças, especialmente com aquelas que possuem déficit intelectual. A primeira autora é uma das mais citadas no que se refere à inclusão escolar no cenário brasileiro. Montessori foi uma médica italiana que, entre outros trabalhos referenciais na educação de crianças, desenvolveu um programa para o ensino de crianças com déficit intelectual na primeira metade do século XX e é considerada ainda hoje uma referência neste campo.

2. INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

A escolha do tema “inclusão escolar” e, mais especificamente, a situação das crianças com déficit intelectual no espaço escolar, ocorreu no decorrer do segundo semestre do primeiro ano da graduação e consolidou-se nos primeiros meses do ano seguinte, com o ingresso em um estágio em uma escola pública municipal de ensino fundamental I, quando o assunto começou a aparecer em minha formação. A partir daquele momento, julguei necessário aprofundar os meus estudos sobre a criança, seus sentimentos e limites, suas expectativas, bem como suas vitórias, as relações com suas famílias e delas com a escola, conhecer melhor a escola e observar também a legislação que protege as crianças com deficiência em relação à sua boa formação.

Ao conhecer a realidade da escola pública de Presidente Prudente, deparei-me com uma grande aceitação das crianças com deficiência física por parte da comunidade escolar. No entanto, o mesmo não acontecia com as crianças com déficit intelectual, uma vez que precisam de auxílio a todo o momento, têm dificuldade de comunicação ou não se comunicam, são agressivas quando limitadas física ou emocionalmente e resistentes aos cronogramas rígidos de atividades. A exceção é feita às crianças com déficit intelectual leve, pois não apresentam as mesmas características e, muitas vezes, são confundidas com aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Durante o período em que atuei na escola como cuidadora, constatei que o material de trabalho usado com estas crianças quase sempre era improvisado, as estratégias de aprendizagem não eram planejadas e os professores não pareciam ter uma formação que possibilitasse a adequada atuação em favor desses alunos. Refletir sobre essa situação cotidianamente despertou o meu desejo de contribuir para o pensamento de uma pedagogia que dê conta da inclusão escolar de crianças com déficit intelectual.

Ao ter a percepção do cenário, me questionei sobre a formação dos professores, haja vista que eu, sem preparação alguma, estava diretamente ligada à alfabetização e bem-estar de uma criança em processo de inclusão. Perguntava-me como viabilizar artefatos pedagógicos adequados a essas

crianças e suas necessidades, como pensar estratégias que resultem na efetiva inclusão da criança e de sua aprendizagem. Nesse sentido, apresento para este estudo a seguinte questão de pesquisa: como incluir efetivamente a criança com déficit intelectual no espaço escolar?

Buscando responder a tal questão, foi estabelecido como objetivo principal desta pesquisa compreender, a partir de um estudo de característica bibliográfica, quais os elementos envolvidos na inclusão escolar da criança com déficit intelectual. Para responder a este objetivo central, buscou-se conhecer de forma mais aprofundada a criança e suas características e a criança com déficit intelectual; o papel da família nesse contexto; os documentos legais que normatizam a inclusão escolar brasileira e a formação dos professores que trabalham com elas.

Buscou-se construir uma melhor compreensão da inclusão escolar já existente no Brasil, a fim de entender a situação do déficit intelectual, bem como suas limitações diante da formação inicial de professor e, por fim, buscar formas de estabelecer novos caminhos a serem seguidos, com o intuito de melhorar a permanência dessas crianças na escola regular, a partir de estudos já desenvolvidos.

Como primeiro passo para a efetivação da pesquisa, foi verificado se a inclusão escolar estava amparada por diretrizes e as leis a ela relacionadas, além de uma revisão bibliográfica junto a obras que abordam em seus estudos esse tema. Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições de Mantoan (1998, 2006, 2013, 2015), importante pesquisadora brasileira sobre o assunto inclusão escolar e autora principal e organizadora de muitas obras. Outra autora a destacar é Maria Montessori (GONÇALVES, 2015; LIMA, 2013; BRITO; MATIAS CAVALCANTE, 2014), pioneira no trabalho de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Ao entrar em contato com o material pedagógico elaborado por Montessori – suas características materiais e pedagógicas, bem como o incentivo à autonomia –, constata-se que tal material muito pode contribuir com o desenvolvimento da criança e, mais especificamente, com o processo de aprendizagem da criança com déficit intelectual.

No decorrer da revisão bibliográfica, foram constatadas lacunas que precisavam ser preenchidas com outros autores. Nesse sentido, buscou-se em Grünspun (1983) conhecimentos sobre aspectos psicológicos da criança, que foram acrescentados ao trabalho para uma melhor compreensão do assunto. Ainda na produção do referencial teórico, me lembrei de um livro de poemas escrito por uma jovem com várias necessidades especiais, incluindo-se o déficit intelectual leve.

Diante do desafio de conhecer melhor a criança, tornou-se relevante abordar aspectos relativos à formação de professores que atuam nos anos iniciais, uma vez que são eles que recebem em suas salas de aula, entre outras crianças, aquelas que apresentam déficit intelectual a partir das políticas de inclusão escolar. As observações já referidas como parte das motivações para a produção do presente estudo permitiram constatar que os professores devem planejar e desenvolver atividades voltadas às necessidades de aprendizagem dessas crianças.

Destaca-se, no entanto, que as vivências do estágio têm somente a função de enriquecer a compreensão dos conhecimentos que constituem o cenário de conhecimentos em que a autora se inscreve, não se tratando de um instrumento metodológico de observação sistemática do trabalho do professor ou do cotidiano da sala de aula, ou ainda com o envolvimento direto com a criança. São observações possíveis a toda a comunidade escolar, não ferindo desta forma os limites estabelecidos para o envolvimento com as crianças diretamente.

Para dar conta do aspecto formativo dos professores, uma análise breve, foi feita nas grades curriculares dos cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia em funcionamento no município de Presidente Prudente. Nessa cidade há polos de formação de professores em caráter presencial e à distância, sob a responsabilidade da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e UNIESP-Faculdade de Presidente Prudente.

Também se fez necessário conhecer o material pedagógico utilizado pelos professores no auxílio ao desenvolvimento da criança, viabilizando a permanência da mesma em escolas regulares.

Tendo uma visão dos aspectos envolvidos no processo, restam as propostas que podem contribuir para a evolução da inclusão escolar e situação do déficit Intelectual em busca de sua aceitação por todos. É o que o leitor encontrará no presente estudo.

3.A CRIANÇA

Durante a formação acadêmica inicial do professor polivalente, ou seja, aquele que irá atuar junto à educação infantil e ao ensino fundamental I e se responsabilizará pela maioria das atividades da criança na escola, a criança tem sido comumente caracterizada por diversas disciplinas como sujeito histórico e de direitos e que deve estar no centro do processo educativo. Assim, é reiterado que o professor e a escola devem observar, conhecer e considerar todo o conjunto de elementos sócio culturais de cada criança a fim de proporcionar estímulos para a sua aprendizagem a partir de uma didática a ela adequada.

Contudo, a partir do observado no cotidiano escolar, quando se trata da criança em processo de inclusão escolar, há outros fatores que interferem: a ansiedade dos pais, a pressão das leis, a falta de preparo de alguns profissionais, somados à falta de recursos pedagógicos e financeiros. Para uma melhor compreensão do universo da criança a ser incluída, é necessário compreender seu cotidiano e conhecer o conjunto de expectativas que a cercam. Essa providência é relevante para a construção de projetos, dinâmicas, estratégias e material didático a serem utilizados para seu desenvolvimento.

Inicialmente, no sentido de ampliar essa perspectiva, faz-se uso de depoimentos produzidos por Sinason (1993) na obra “Compreendendo seu filho deficiente” em que busca compreender a deficiência do ponto de vista do deficiente.

[...] eu tenho uma amiga que nunca saiu de sua cadeira de rodas. Ela não viu nem fez metade do que eu fiz. Ambos nos sentimos com ciúme um do outro. Ela gostaria que seus pais a tivessem ajudado a andar. Eu gostaria que os meus tivessem me deixado descansar. (SINASON, 1993, p. 50)

Vou para o hospital e sinto dor. Não posso andar de jeito nenhum por um longo tempo. Então ainda não posso andar direito; sou apenas um pouco menos deficiente do que antes. Mas eu sou deficiente. Por que meus pais não podiam gostar de mim do jeito que eu era? Por que eles têm que tentar me modificar e me machucar? (SINASON, 1993, p. 83)

A partir do estudo de Sinason (1993), é possível afirmar que a estimulação da criança com deficiência é de grande importância e que a observação de diferentes aspectos referentes à criança, e mais especificamente à criança com deficiência, precisa ser minuciosa. Estudar todo um conjunto de elementos emocionais, psicológicos, comportamentais e físicos para poder ajudá-la a superar desafios é uma exigência que se impõe.

Esses relatos apresentados por Sinason (1993) foram feitos por crianças com deficiências físicas que permitem que elas se expressem com clareza. Entretanto, no caso de crianças com DI, há uma dependência maior ou menor da observação sensível de seus pais, médicos, cuidadores e professores, considerando-se o nível do déficit intelectual. Elas dificilmente expõem com precisão suas limitações e sentimentos: crianças com um nível leve de DI podem se manifestar de forma oral com alguma clareza, contudo, quanto mais severo for o déficit, maior a dificuldade de expressão e, conseqüentemente, maior a dependência.

Considerando as características das crianças com DI, é possível verificar que seus sucessos durante o processo de aprendizagem podem não acontecer no tempo e da forma que a Lei 13.146 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Considera-se a criação dessa lei, uma conquista importante para efetivação da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Ela não especifica uma deficiência em específico, mas protege os direitos de todas as pessoas com necessidades especiais, quando determina no seu Art. 4º que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p.3).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência também fixa no Art. 27 que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e

sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 5).

Tendo como base a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), é possível verificar que a busca de condições adequadas para a evolução e avanço da criança se faz iminente, porém, vale ressaltar que inúmeros podem ser os desafios que se apresentam no trabalho pedagógico com criança com déficit intelectual e que não estão especificados no texto do documento legal.

Por outro lado, a realidade escolar e o que se aprende na formação de professores nos cursos superiores, é que a função da escola é preparar a criança para o mundo, seja ela quem for, para ser um cidadão com direitos e deveres, capaz de tomar decisões, ou seja, um sujeito autônomo. No caso da criança com DI, o que está sendo buscado? Uma alfabetização ingênua de alguém que mal reproduz traçados, que talvez faça a função de copista, ou um sujeito ativo pertencente a uma comunidade escolar?

Conforme tem sido constatado por diferentes comunidades escolares, a adaptação de uma criança com deficiência intelectual é um processo complexo e que apresenta tempos variados. Geralmente, as pessoas adultas envolvidas não sabem o que e como fazer, há poucas pesquisas e interação da universidade com a escola, o que dificulta ainda mais o processo, pois esse aluno apresenta características diferentes das demais crianças: não consegue parar em sua sala, não se relaciona com facilidade com as crianças do seu grupo etário e a rotina escolar o estressa e se torna exaustiva, causando a “fadiga da aprendizagem” quando ultrapassa os limites de tolerância que cada grupo etário de crianças apresenta. Segundo argumenta Grünspun (1983)

Considera-se o ‘tempo de trabalho útil’ para uma criança de 6 a 8 anos de idade não exceder a 2 horas por dia. Aos 9 anos seria de 3 horas e meia; aos 11 anos, 4 horas; e, a partir daí 5 horas e até mais. Nestas bases podemos programar as horas de recreação e as horas de aprendizagem (p.378)

De acordo com essa perspectiva, questiona-se qual o plano de trabalho adequado a uma criança com déficit intelectual, se ela seria capaz de ficar cinco horas em sala de aula cumprindo atividades programadas ou apenas um tempo reduzido. Assim, faz-se necessário consideraras dificuldades sensório-motoras e relativas à memorização apresentadas pela criança em razão de suas deficiências. Essa não adequação das rotinas escolares às características da criança pode gerar uma instabilidade escolar, como esclarecido por Grünspun (1983) quando afirma que as crianças nessas situações não conseguem se adaptar a uma disciplina escolar, “não param quietas, sentadas; mexem com todos, não se concentram, não se interessam pelas obrigações, enfim, não acompanham a classe” (GRÜNSPUN, 1983, p. 378).

Para piorar, quando a criança apresenta tais características comportamentais, toda a comunidade escolar a critica, comentando indiscriminadamente a sua falta de disciplina. Durante o período de estágio remunerado e de estágio curricular de observação já referido, não poucas vezes foram presenciadas conversas preconceituosas por toda a escola e principalmente no portão, diante das próprias crianças, em que adultos afirmavam não haver ninguém que desse limite para a criança com déficit intelectual em razão de ser doente. Quando isto ocorria, a solução apontada era que a criança fosse retirada da escola, ou seja, retroceder na conquista histórica.

Diante da situação relatada, faz-se necessário reafirmar que a inclusão escolar desta criança se apresenta como a forma mais adequada de promover a sua educação. Contudo, é preciso olhar atentamente para aspectos tais como o seu real pertencimento a dado grupo etário, por exemplo, considerando suas necessidades, sua capacidade de avançar e como a comunidade escolar e, principalmente, o professor, pode atuar positivamente em favor do seu desenvolvimento.

Durante os períodos já citados, foi possível observar que crianças com DI, preferem crianças menores, mas, segundo os documentos legais vigentes, devem acompanhar o grupo com a mesma idade cronológica. Esse enquadramento, muitas vezes, impede que características, como sensibilidade e afetividade muito aguçadas, sejam pouco exploradas. Pedagogicamente,

esses aspectos do cotidiano escolar colocam o professor diante de um dilema: seguir o que determinam os documentos legais que regulam a inclusão escolar, ou considerar que a criança precisa de maturidade e tempo para avançar e que deveriam estar em classes de crianças com nível de desenvolvimento intelectual mais próximo do seu.

Considerar suas necessidades para a superação das limitações deve ser ponto a ser observado para o estabelecimento de estratégias e escolha dos métodos de aprendizagem por parte do professor. Segundo Grünspun (1983), é necessário considerar para isso o crescimento e a maturação em quatro níveis: físico, intelectual, emocional e social. No que se refere à criança com déficit intelectual, ela não se desenvolve nesses quatro níveis da mesma forma que as demais crianças, mas, dependendo do nível do seu déficit, aprende mais ou menos com estas.

Assim, ensinar a criança com DI a conviver bem com outras crianças; tornar possível que se alimente com e como outros colegas; conseguir a independência para ir ao banheiro sem o auxílio de um cuidador; assim como outras habilidades que tornem sua vivência escolar agradável e produtiva, utilizando toda a didática e recursos disponíveis, parece ser o caminho mais coerente a ser trilhado pelo professor.

Para viabilizar tais conquistas, descarta-se haver relação com a turma de sua idade física e sim com a classe em que se sinta pertencente e aceita. Seu tempo é outro, seu conhecimento pode vir através de uma brincadeira, de uma música, da interpretação ou do convívio. A criança com DI tem muito a oferecer a todos em seu entorno, e, como toda criança, tem direito de ser o que realmente é e ser feliz, como argumenta Sinason (1993). Conforme afirma a autora,

[...] todas as crianças precisam brincar. Brincar é um modo sério de fazer descobertas. Se a criança tem severas incapacidades, os pais podem ficar divididos entre um desejo de educar e um desejo de brincar. Cathy, uma menina de seis anos com uma severa deficiência mental, estava se divertindo com uma confusa pintura com os dedos. Seus olhos faiscavam de prazer à medida que ela enfiava os dedos nos potes de tinta azul e vermelha e os escorria sobre a grande página branca. 'oh, Cathy', reivindicou sua mãe, 'mostre-me como você é uma

menina esperta que sabe desenhar uma casa'. Todo o prazer de Cathy se esvaiu de seus olhos. Ela rasgou a pintura e começou a chorar. (SINASON, 1993, p 59).

A narrativa apresentada por Sinason (1993), leva ao questionamento sobre como a criança tem sido olhada nas escolas. O DI é mais uma criança a ser incluída? A escola está buscando incluir ou realizar uma inclusão excludente? Como aprendiz de professora que sou, observei em minha pequena experiência projetos que objetivavam evoluir de acordo com cada criança, e outros projetos que tomavam modelos prontos e os replicavam, acreditando que todas as crianças são iguais, sem considerar que mesmo aquelas ditas “normais” têm ritmos e formas de aprendizagem diferentes.

Trabalhar com o aluno com DI não é tarefa fácil, faz-se necessária uma boa formação e preparação, pois nem mesmo o conceito de déficit intelectual tem sido simples de ser entendido no decorrer da história. Segundo Falconi e Silva (2010), na Grécia Antiga, as crianças com deficiências eram abandonadas; na Idade Média, aquelas crianças que tivessem deficiências mentais eram tidas como os bobos da corte; no século XVI tornaram-se os cretinos ou dementes. Se não bastassem tantos equívocos, ainda no século XVII eram os idiotas. Foi somente no final século XIX e início do XX que o olhar científico se voltou para a questão utilizando-se critério psicométrico para avaliação da deficiência mental, interessando-se pelo estudo da percepção e da memória, primeiros passos para o estudo científico, nascendo dessa forma o teste para medir a inteligência. Falconi e Silva (2010) esclarecem que, a partir deste ponto da História, os estudiosos “utilizaram-se principalmente de duas definições desenvolvidas por Tredgold e por Doll que englobavam o déficit intelectual, imaturidade no desenvolvimento global, déficit no comportamento global, déficit no comportamento adaptativo e incurabilidade” (FALCONI; SILVA, 2010, p. 6).

As formas de analisar as características apresentadas pelas crianças a fim de identificá-las dentro de uma variação ampla de déficit intelectual se transformaram e resultaram em uma avaliação através do coeficiente intelectual (QI). Essa forma de avaliação partia do pressuposto de que poderiam ser determinados os avanços possíveis para cada criança. As áreas

da saúde e da educação tomavam como base os seguintes dados, de acordo com Falconi e Silva (2010,p.7):

Organização Mundial da Saúde	Pedagógico	Coeficiente Intelectual
LEVE	EDUCAVEL	69-55
MODERADO	TREINAVEL	54-40
SEVERO	SEVERO	39-25
PROFUNDO	DEPENDENTE	25

Ainda conforme as mesmas autoras, esses testes foram muito importantes, pois foram a primeira porta para o processo de inclusão. Em 2002, a American Associationon of Mental Retardation (AAMR) - que é considerada uma liderança no campo de estudo sobre a Deficiência Intelectual, dedicando-se à produção de conhecimento relativa a terminologias e classificações – sugeriu que a classificação do DI por graus fosse abolida. A indicação estava fundamentada na evolução dos estudos de como as crianças pensam e a relação que este processo estabelece com o meio em que vive, indicando que a criança é um ser complexo e há necessidade de observá-la a partir de suas capacidades.

No Brasil, no campo da Educação, a partir de 1994, quando o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, estabelece a Política Nacional de Educação Especial, muda a perspectiva relativa ao déficit intelectual. A nova política indicava: processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso das crianças com deficiências às classes comuns do ensino regular às “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Falconi e Silva (2010) explicam que ao reafirmar os pressupostos formulados a partir de padrões comuns de participação e aprendizagem, a Política Nacional de Educação Especial não promove uma transformação das práticas educacionais de forma a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

Destaca-se que a Política Nacional de Educação Especial toma como deficiente “aquele que apresenta em comparação a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico social” (BRASIL, 1994). A partir desse momento, a inclusão de DI ou qualquer outra criança com necessidade especial é tratada da mesma forma. Porém, o DI (forma respeitosa como a criança é chamada atualmente) tem muitas particularidades, sua evolução e inclusão não decorrem da adoção de recursos pedagógicos adaptados, do aprendizado de sua língua ou da criação de uma rampa de acesso no espaço escolar. Acreditar que sua inclusão vai ocorrer da mesma forma que ocorre com as outras crianças que possuem outros tipos de deficiências é um erro.

A criança deve ser respeitada e observada para a criação de um método de trabalho eficaz para sua aprendizagem, pois esta envolve questões intelectuais, adaptativas, participativas, interações, papéis sociais, saúde e contextos. Certamente, o mais simples para a alfabetização e desenvolvimento escolar da criança com déficit intelectual seria distribuí-las pela faixa etária, trabalhar com todas os mesmos conteúdos e auxiliar as com mais dificuldades. Entretanto, a inclusão da criança com DI não se restringe a uma adaptação. Mantoan (1998), no artigo “Educação escolar de deficientes mentais”, afirma que:

A opção pela idade mental em vez da cronológica contradiz-se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, ao gênero e à cultura e tem como consequência a perda de toda significação social das aprendizagens. Em cada faixa etária os conhecimentos possuem um sentido e são utilizados para fins distintos, que se completam e se ampliam. A comunicação escrita, por exemplo, que constitui um tipo de conhecimento básico, adquire significados diferentes conforme a idade dos aprendizes e, assim sendo, aprender a ler e a escrever para um adolescente com deficiência e para uma criança normal, mais nova, não são situações similares, a não ser que se reduza o conhecimento ao domínio de técnicas e à automação de respostas.

Por outro lado, privilegiar a idade mental no desenvolvimento de habilidades da vida prática e na aquisição de conhecimentos acadêmicos pode retardar de tal maneira essas aprendizagens, que elas não seriam mais úteis para a

independência do sujeito na sua idade real (MANTOAN, 1998, p. 02).

Existem crianças com DI cujas limitações fazem com que alfabetizá-las deixe de ser uma prioridade, mas sim a inclusão no grupo etário mais próximo de seu nível de desenvolvimento e o convívio com os pares. Contudo, há outras cujas limitações são transpostas com tranquilidade com apoio e estímulo por parte dos professores e da família. Maria Fernanda Zavanella Cruz parece ser um destes casos. Nascida em 1º de agosto de 1983, em Martinópolis, cidade da região oeste de São Paulo, sofreu uma paralisia cerebral em seu nascimento, concluiu o ensino médio e publicou em 2002 o livro de poemas “Mergulho Interior”. No poema “Ousar Sonhar” escreve: “Vou ousar, vou sonhar, até que um dia esse sentimento de ousadia, junto com o sonho, se torne realidade” (CRUZ, 2002, p.25). A jovem mencionada foi colocada no centro do processo pedagógico, trabalhada de forma que suas qualidades pudessem ser valorizadas, pois cada caso é único.

Pouco se sabe ainda sobre o universo único da criança com DI em nível educacional, porém, como qualquer outra criança, ela pode ser valorizada em seu potencial e estimulada a superar suas limitações, para, quando for possível, transpô-las. Segundo Sinason (1993), “há uma diferença entre ter uma mente intacta e um corpo severamente incapacitado e ter uma severa incapacidade de aprendizado e um corpo hábil” (p.20). Esta é uma análise a ser feita por professores e familiares.

Conhecidos aspectos relativos à criança com déficit intelectual nesta seção, buscamos compreender a seguir as relações da família com esta criança.

4.FAMÍLIA

A família pode ser uma aliada no processo de inclusão escolar da criança com deficiência intelectual, porém, deve-se ter sensibilidade para reconhecer que ela também passa pelo processo de compreensão das necessidades dos filhos e de adaptação a eles. Desde o processo de gestação, em nível familiar, se criam expectativas com relação ao novo integrante: quando as deficiências são constatadas em relação à perfeição desejada, as frustrações são muito pesadas.

Diante desse contexto em que a família se encontra frente à frente com a deficiência, Sinason destaca que é comum que “a família experimente sentimentos difíceis. Pode ser que haja vergonha, culpa, medo, raiva, revolta, bem como amor” (1993, p.32). Há ainda o sentimento da negação do problema, que aqui não é citado, porém, ele é constatado por qualquer pessoa que tenha contato com pais de crianças com necessidades especiais. Inúmeros são os relatos encontrados na obra da autora que falam sobre esses sentimentos, porém, destaco um deles: “eu sentia vergonha de minha família. Eles queriam que eu tivesse um bebê bonito e eu tinha produzido o menino tal qual eles queriam – mas ele tinha paralisia cerebral” (SINASON, 1993, p. 30).

Os diversos sentimentos que permeiam a família podem ou não ser superados com facilidade. Muitos são os problemas que a família enfrenta na busca da não discriminação e da aceitação de um filho deficiente. Não só os pais, como também os irmãos, são afetados por essa situação que lhes causa sentimentos dúbios e contraditórios. Sinason, demonstrando este aspecto, apresenta o relato da menina Gemma, de 14 anos, sobre sua irmã:

Se pudéssemos ir a um restaurante ou loja sem que as pessoas fizessem comentários rudes sobre como minha irmã é difícil! Eles não sabem que ela tem um problema porque ela não usa uma faixa dizendo ‘Sou deficiente – sou diferente’. Às vezes, eu gostaria que ela pudesse fazer isso, porque então eles não ficariam olhando com tanta insistência (SINASON, 1993, p.54).

Destaque-se que a criança com déficit intelectual, muitas vezes, tem o aspecto de uma criança “normal” e as pessoas procuram um motivo para as

atitudes da mesma, encontrando somente como parâmetro crianças não deficientes, mas que são “mal-educadas”, sem limites.

Por mais que a família tenha sido preparada para a deficiência do filho durante a gestação, a sua existência costuma ser um choque. Se a mesma for causada por um problema no parto ou constatada depois dele, o choque pode ser ainda mais intenso. Um relato interessante sobre esta situação familiar pode ser encontrado em Mantoan:

Não. Ela não nasceu com síndrome de Down. Ela nasceu com o terrível mongolismo, significando condição prenhe de discriminação, de ausência de perspectivas, verdadeira ameaça, característica de uma época. Que me achatou, me agrediu, me desmontou, me pôs pelo avesso. E me fez desejar morrer e que ela, a “menina”, morresse antes de sair da maternidade (2013, p.46).

Esse sentimento é comum entre pais de crianças com alguma deficiência. A mãe da menina mencionada, conforme Mantoan (2013), logo passou pelo luto (termo utilizado para aceitação e assimilação do problema). Caso não tivesse superado os sentimentos decorrentes do impacto inicial diante da criança com deficiência, muito provavelmente iria atrasar o início do acompanhamento da mesma por profissionais especialistas.

Passadas todas as etapas, chega o momento de ir para a escola. O discurso é perfeito: o processo de inclusão no Brasil é feito de forma satisfatória. Só não sabemos para quem. Os pais trazem uma esperança de que a escola vá solucionar os problemas de seus filhos e, com a inclusão escolar, ele será visto quase como uma criança dita normal. Nesse processo, a medicina cuida daqueles aspectos que dizem respeito à saúde e a escola dos aspectos da formação da criança, de como minimizar as diferenças. Deve haver uma articulação entre as áreas, pois como dispõe a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Considerando esta corresponsabilidade estabelecida constitucionalmente, os pais como parceiros no processo de inclusão escolar devem ser acolhidos e

esclarecidos sobre as possibilidades de desenvolvimento de seus filhos e sobre os métodos de trabalho a serem adotados para que a criança com déficit intelectual obtenha um melhor desempenho da escola. Conforme prescrito pelo decreto nº 7611/2011,

Art. 1, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes [...]

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p.1).

A comumente chamada “sala de recursos”, as salas multifuncionais de recursos – espaço escolar especialmente destinado ao atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais – devem ser apresentadas à família; as portas da diretoria devem estar abertas para recebê-la, buscando criar nos familiares da criança um sentimento de aliança em favor do seu desenvolvimento geral. Os pais e/ou responsáveis pela criança devem, desde o início do processo de escolarização, ter ciência de que seu filho terá um cuidador. No que se refere às escolas municipais de Presidente Prudente, a existência desse profissional foi divulgada em notícia intitulada “Projeto pioneiro na Rede de educação de Prudente pode se tornar lei federal”, através do site oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, em 21 de março de 2014, conforme reproduzido a seguir:

Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou, no dia 12 deste mês, a medida que obriga as escolas regulares a oferecer cuidador específico para aluno com deficiência, caso seja verificado que o mesmo precisa de atendimento individualizado. No entanto, Prudente conta com o serviço de cuidador, que na cidade é denominado como tutor, desde o primeiro ano do primeiro mandato do prefeito Milton Carlos de Mello ‘Tupã’, através da Resolução Interna de nº 002/2009 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2014, s/p).

Segundo a resolução em vigor nas escolas, Resolução SEDUC Nº 004/2016, Art. 2º, em conformidade com a Lei Federal Nº13.146/2015, esse profissional é denominado “profissional de apoio escolar-cuidador”. O mesmo

documento estabelece que a criança com deficiência só tem direito ao benefício quando já possui laudo com o encaminhamento médico que estabeleça suas limitações e necessidades. Quando o laudo não existir, compete à escola encaminhar a criança para avaliação no sentido de garantir este direito.

Quando for solicitada a presença da família na escola pela equipe gestora, ela deve ser recebida com um diálogo sempre esclarecedor e não hostil. Os encaminhamentos feitos devem ser bem explicados pelos diferentes atores escolares aos pais para que não ocorram constrangimentos. Da mesma forma, os projetos e parcerias com profissionais de outras áreas e com instituições superiores de ensino comprometidas com a pesquisa para um melhor atendimento às necessidades formativas da criança com deficiência, não podem ser descartados.

Ao abordar as relações da escola com a família em razão da presença da criança com déficit intelectual, temos que considerar especialmente aquelas cujo filho tem um DI leve e que, até o momento do mesmo ingressar na escola, a sua dificuldade não tinha sido detectada e acompanhada. Essa criança, comumente, passa a ter distúrbios secundários, devido à pressão no sentido de acompanhar a turma, bem como pela rotina diferente daquela que estava adaptada. Grünspun (1983, p.38) evidencia esse aspecto, quando constatado na criança “dores de barriga, dores de cabeça, vômito e outras manifestações que não aparecem nos domingos e nas férias escolares”. Normalmente essas crianças perdem a alegria no espaço escolar.

Quando a escola observa vários desses problemas (somente nos casos leves), a família é chamada e um trabalho delicado deve acontecer para que os pais aceitem que precisam de ajuda da área da saúde. Nessas situações, algumas famílias se colocam contra a escola, porém, ao perceberem a realidade da criança e que a relação poderá ser de ajuda mútua e de construção de método adequado e produtivo de trabalho em favor da criança, tendem a mudar seu comportamento.

5.ESCOLAS

A educação básica para todos é uma recente e grande conquista, uma vez que anteriormente era voltada à elite ou a grupos específicos. Da chegada dos portugueses em 1500 até 2018, aparentemente pouco foi feito no campo da Educação quando comparamos o Brasil a países da Europa, por exemplo. Mas é preciso considerar que naquele período, no chamado “velho mundo”, já existiam até universidades. O processo de implantação e desenvolvimento da escola no Brasil foi tardio e podemos dizer que em muitos aspectos a escola brasileira ainda está somente engatinhando.

Verifica-se, diante desse fato, que a escola precisa ser reelaborada para se tornar significativa para todas as crianças, independentemente de serem ou não de um grupo em situação de inclusão. O fracasso escolar e a evasão, neste contexto, são problemas que atingem a um número considerável de crianças e adolescentes no Brasil. O momento é de busca de novas estratégias no sentido de tornara escola mais agradável, dinâmica e atualizada, significativa para os alunos.

A definição de escola significativa é trazida por Villela e Archangelo (2014): “Trata-se da escola em que o aluno se sente acolhido, reconhecido e pertencente ao grupo escolar e na qual ele se realiza pelo que aprende e pelas relações interpessoais que estabelece” (p. 21). Como tornar isso possível?

A escola precisa ser um lugar onde o aluno deseje estar, onde ocorra desenvolvimento e participação. Ser reconhecido e respeitado é parte de um processo de evolução, pois, na medida que um aluno sente apoio e segurança, ele interage com os colegas e professores, aprende e colabora com o grupo.

Da mesma forma ocorre com as crianças em processo de inclusão, a escola que a) acolhe todas as crianças, b) usa suas diferenças para acrescentar conhecimento, c) tem a parceria da família, d) produz formação continua para os professores e e) consegue uma gestão democrática, se torna rapidamente um agente transformador, buscando a melhor forma para trabalhar o aspecto cognitivo e as relações sociais.

Segundo Prieto (2006):

Não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se torna uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição – já existente nas escolas – e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos, nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos (2006, p. 35).

A partir das afirmações de Prieto (2006), considera-se que a inclusão não é tarefa fácil, e ainda mais difícil no caso do DI. Como ensinar, qual o caminho a ser percorrido, uma vez que não pode ser realizado com métodos tradicionais, pois os mesmos não estão atingindo nem mesmo as crianças que aprendem com facilidade. Nesse sentido, deve-se observar o que afirma Welchmann (apud AMARANTE, 2014, s/p.) “se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender”.

As soluções propostas pelos diferentes governos municipais, responsáveis pelo ensino fundamental I, costuma ser a presença das salas de recursos e das professoras responsáveis pelas mesmas. Supostamente todas as escolas têm salas de recursos multifuncionais, contudo, não são encontradas em todas as unidades. As salas são um direito, existe verba para a sua implantação e protocolos a serem seguidos para pertencer ao Sistema de Gestão Tecnológica – SIGETEC.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular tende a ser uma iniciativa interessante. O AEE, como conceituado por Falconi e Silva (2016),

Tem por objetivo ampliar o ponto de partida e de chegada do aluno em relação ao seu conhecimento. Não se atém a solucionar os obstáculos da deficiência, mas criar outras formas de interação, de acessar o conhecimento particular e pessoal. É de caráter educacional, mas ao contrário da escola que trabalha o saber universal, o AEE trabalha com o saber

particular do aluno, aquilo que traz de casa, de suas convicções visando propiciar uma relação com o saber diferente do que possui, ampliar sua autonomia pessoal, garantir outras formas de acesso ao conhecimento (como por exemplo, através do BRAILLE, LIBRAS, uso de tecnologia, uso de diferentes estratégias de pensamento, etc.) (FALCONI, SILVA, 2016, p. 4).

Entretanto, a escola totalmente regularizada e com várias crianças que necessitam desse tipo de apoio não recebe a instalação das salas multifuncionais de recursos e equipamentos indicados por lei, pois, como pude constatar, há a alegação de que “faltam de recursos” na federação, nos estados e nos municípios. Das quatro escolas em que realizei estágios, em somente uma havia a sala de recursos, as demais deveriam encaminhar os alunos no contra turno para uma central do setor. Registra-se fotograficamente a sala de recursos de unidade escolar localizada no bairro Ana Jacinta, em Presidente Prudente, através de imagens capturadas durante estágio efetivado em outubro de 2016.



Figura 1 – Visão Geral da Sala de Recursos Multifuncionais – Unidade Ana Jacinta
Fonte: Acervo da autora



Figura 2 – Alfabeto Móvel na Sala de Recursos Multifuncionais – Unidade Ana Jacinta
Fonte: Acervo da autora



Figura 3 – Excesso de informação na sala de Recursos Multifuncionais - Unidade Ana Jacinta
Fonte: Acervo da autora

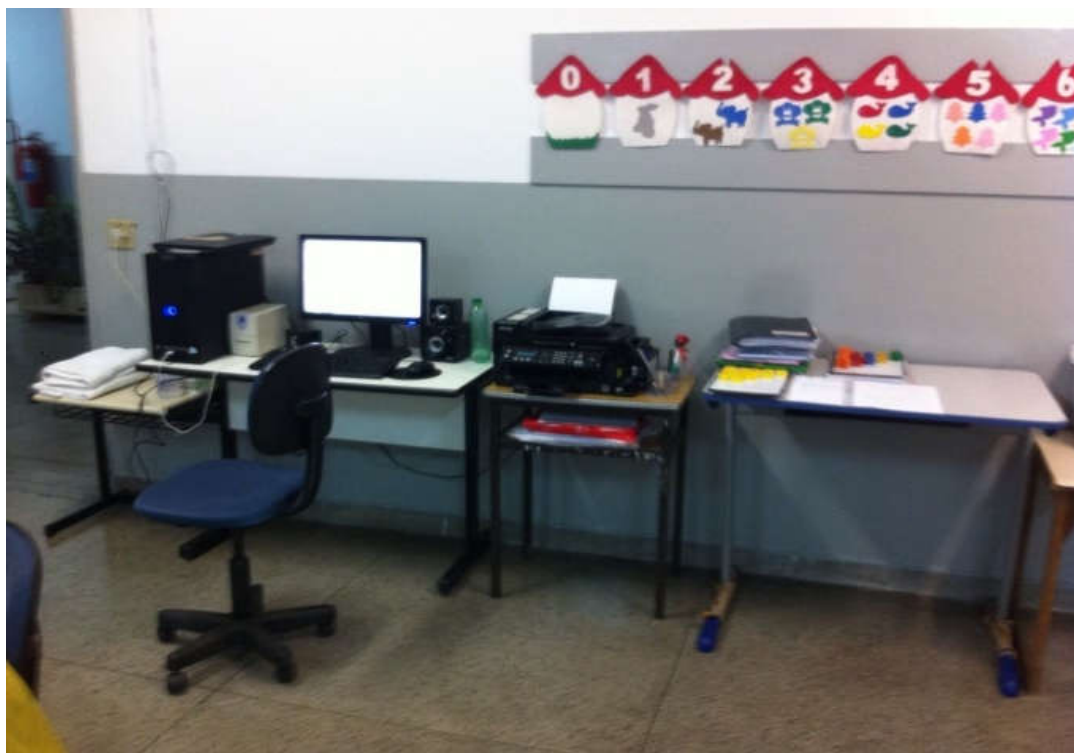


Figura 4 – Área de Informática da Sala de Recursos Multifuncionais – Unidade Ana Jacinta
Fonte: Acervo da autora



Figura 5 – Dificuldades de acesso ao material na Sala de Recursos Multifuncionais -
Unidade Ana Jacinta Fonte: Acervo da autora



Figura 6 - Área de Brincar Livre da Sala de Recursos Multifuncionais-Unidade Ana Jacinta
Fonte: Acervo da autora

Atualmente, o número de escolas com sala de recurso é maior, pois após o ano de 2016 algumas salas foram implantadas. Uma nova sala multifuncional de recursos foi montada no bairro Universitário e é crescente o número de alunos que precisam e têm direito a elas. A seguir, registramos imagens da sala recém-inaugurada referida.



Figura 7 – Visão Geral da Sala de Recursos Multifuncionais com acessibilidade para cadeirante - Unidade Bairro Universitário Fonte: Acervo da autora



Figura 8 – Organização da Sala de Recursos Multifuncionais-Unidade Bairro Universitário
Fonte: Acervo da autora



Figura 9 – Disponibilidade dos recursos para as crianças na Sala de Recursos Multifuncionais - Unidade Bairro Universitário
Fonte: Acervo da autora



Figura 10 – Área de descanso e lazer na Sala de Recursos Multifuncionais - Unidade Bairro Universitário Fonte: Acervo da autora

Há uma série de requisitos a serem cumpridos pela escola quanto à implantação da sala de recursos multifuncionais: solicitações e entrega de documentos, encaminhamento de pedidos de recursos, adequação ao número de alunos usuários, entre outros. Entretanto, não são encontrados entraves somente quanto aos procedimentos-padrão colocados pelo Estado, a resistência dos professores em utilizar esse novo recurso e elaborar novos projetos na perspectiva inclusiva é uma dificuldade ainda maior a ser transposta. Mantoan (2013) afirma que pensar estratégias e planejar atividades que incluam a sala de recursos e suas potencialidades exige uma nova postura por parte do professor. A autora afirma que

Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstrem nossa capacidade de nos mobilizar para pôr fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que pretendem justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças, e que valoriza o

que ele consegue entender do mundo e de si mesmo (MANTOAN, 2013, p.39).

Para Maria Montessori (apud BRITO, CAVALCANTE 2014), especialista em alfabetização de crianças com déficit intelectual, a eficácia da atividade pedagógica está em auxiliar a criança a avançar no caminho da independência. Segundo Brito e Cavalcante (2014, p.3), referindo-se à Montessori e suas contribuições, “a questão primordial na educação de crianças com deficiências mentais estava muito mais no atendimento pedagógico do que clínico”. Sendo assim, acredita-se que, nessa perspectiva de ênfase pedagógica abre-se uma nova forma de educar que inclui uma boa formação dos professores, a pesquisa sobre novos e adequados materiais pedagógicos para a criança, e o incentivo cotidiano à autoestima e autonomia da criança.

A partir destes princípios, Montessori desenvolve suas salas são diferenciadas: estudadas, planejadas para favorecer o ensino aprendizagem independentemente se as crianças são ditas “normais” ou “especiais”. A estrutura e o ambiente das salas montessorianas são harmônicos e pensados no bem-estar da criança, produzindo interesse e permanência. Cada setor da sala é elaborado para despertar os saberes que a criança já possui, seu interesse em aprender e a sua independência na solução de problemas propostos. A própria criança, ao se empenhar em fazer a atividade e chegar a um resultado satisfatório, descobre o erro que está cometendo e, incentivada pelo professor, busca novas possibilidades de resolução que permitam o avanço para a próxima etapa e conclusão da mesma. Nessa perspectiva pedagógica, cada criança tem seu tempo respeitado.

As salas montessorianas são preparadas cuidadosamente: móveis são produzidos com material durável, os recursos pedagógicos são pensados para serem reutilizados, o espaço é organizado de forma que facilite a circulação e ocupação, assim como as cores, a ventilação e a temperatura das salas são estudadas em razão da sensação de bem-estar a ser produzida na criança para que a mesma deseje ali permanecer. Seguem-se algumas imagens de salas montessorianas:



Figura 11–Harmonia dos elementos que compõem a sala montessoriana.
Fonte: Lima, 2013.



Figura12 – Adequação do mobiliário das salas ao tamanho das crianças
Fonte:<https://ichbinmutter.com/wie-gestaltet-man-ein-klassenzimmer-nach-der-montessorimethode/>



Figura 13– Ambiente trabalhado de forma interdisciplinar em sala montessoriana
Fonte: <https://pt.depositphotos.com/59858633/stock-photo-montessori-kindergarten-preschool-classroom.html>

Destaca-se que o método montessoriano não se resume a salas bonitas e sim a uma escola pautada na organização dos ambientes de forma a facilitar o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, trabalha a disciplina com as crianças para que tenham a noção de que uma atividade tem início, meio e fim. Elas só iniciam uma atividade nova se concluírem a já iniciada, devem cuidar dos materiais e da organização da sala. O método ainda estimula os alunos a explorarem possibilidades de ocupação do espaço e de execução das atividades, pois parte-se da curiosidade, para levá-los a experimentar soluções para descobrir resultados.

Considerando estas características do método montessoriano, ao contrário do que muitos profissionais da área da Educação pensam, quando a criança tem liberdade de escolha (cada criança escolhe a atividade a ser iniciada), o preparo dos docentes necessita ser ainda maior: para conduzirem o processo, precisam manter uma atitude de constante observação das alternativas que vão sendo escolhidas pela criança, uma vez que o resultado final do processo é o mesmo, mas as possibilidades de efetivação e os tempos de conclusão são variados.

Diante desse processo, o professor deve buscar sempre uma estratégia individual para cada criança. Favorecendo o desenvolvimento integral do

indivíduo, seu método acredita em professores bem preparados, em ambientes que constroem, em crianças equilibradas e tranquilas, pois acredita no desenvolvimento natural da criança, obedecendo, assim, sua particularidade. Se contrapõe aos métodos convencionais que separam as crianças por sua idade.

São pilares da educação montessoriana, segundo Brito e Cavalcante(2014),

- 1.Autoeducação: capacidade da criança aprender.
- 2.Educação Cósmica: é a melhor forma de auxiliar a compreender o mundo [...] forma organizada [...] evidenciando que tudo no universo tem sua tarefa e que o ser humano deve ser consciente de seu papel na manutenção e melhora do mundo.
- 3.Educação como Ciência: o professor utiliza o método científico de observação, hipóteses e teorias para entender a melhor forma de ensinar cada criança e verificar a eficácia de seu trabalho no dia a dia.
- 4.Ambiente preparado: é construído para a criança, atendendo às suas necessidades biológicas e psicológicas.
5. Adulto Preparado: trata-se do profissional que auxilia a criança em seu desenvolvimento completo. Esse adulto deve conhecer as fases do desenvolvimento infantil e, por meio da observação e do domínio de ferramentas educativas comprovada, guiar a criança em seu desabrochar, de forma que este se dê nas melhores condições possíveis.
6. Criança Equilibrada: é qualquer criança em seu desenvolvimento natural.Por meio da utilização correta do ambiente e da ajuda do adulto preparado (BRITO; CAVALCANTE, 2014, p. 3).

Montessori nos mostra a importância de tudo ser pensado, elaborado e o quanto o profissional bem formado faz a diferença no processo de desenvolvimento da criança. A partir do pensamento da autora, pode-se afirmar que todos esses elementos já referidos devem despertar o desejo de aprender, facilitando assim o desenvolvimento ou o “desabrochar” do conhecimento para todas as crianças, independentemente de suas características, de ser uma criança com déficit intelectual ou não. Assim, entende-se, ponderando sobre o conjunto dos argumentos desenvolvidos até aqui, que no método tradicional que observamos nas escolas públicas do município de Presidente Prudente durante o desenvolvimento dos estágios, há a valorização dos resultados

cognitivos; contrariamente, no método Montessori, conforme verificamos através da pesquisa bibliográfica, há a valorização do processo de desenvolvimento global da criança.

Montessori disse:

“Eu não inventei um método de educação, eu simplesmente dei a algumas crianças a chance de viver.”



Figura 14 – Frase de Montessori sobre método de Educação
Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/5839644/>

Diante desse pensamento de Maria Montessori, observa-se que a criança está no centro do processo de ensino aprendizagem. Comumente as escolas têm estado mais preocupadas com o cumprimento da legislação que regula a inclusão da criança com déficit intelectual do que propriamente com o seu desenvolvimento global. O agrupamento por idade tem se constituído em critério mais importante para a colocação da criança em dada sala do que a sua interação com as demais crianças, as suas habilidades e possibilidades. Assim, questiona-se qual a chance que um DI severo ou médio tem de acompanhar a sala que lhe é atribuída? Comumente uma criança com déficit intelectual leve com o apoio de um professor bem preparado pode dar resultados surpreendentes, mas e as demais?

Na realidade, existe um descaso visível na formação dos professores que irão atuar no ensino fundamental I e educação infantil. Em análise realizada nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, na

modalidade presencial, em atividade em Presidente Prudente, não foi possível encontrar disciplinas voltadas especificamente para o trabalho com crianças com DI. Nesses cursos, a inclusão é tratada de forma generalizada, sem adentrar em qualquer especificidade, ressaltando-se a existência de disciplinas que ensinam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todas as grades por força de lei, mas, ainda assim, nem sempre o seu conteúdo contempla somente o aprendizado da língua, conteúdos que se referem a tecnologias assistivas, se misturam a eles. Portanto, nada muda em relação à situação do DI.

O contato que o aluno de graduação tem com a escola, e consequentemente com as crianças com DI ou em processo de inclusão, é, na maioria das vezes, somente no estágio obrigatório, o mesmo é contemplado em todas as grades. A formação inicial dos professores, assim, não dá conta da produção de conhecimentos básicos para o professor atuar junto a essa população. Da mesma forma, quando da formulação da política para a pessoa com deficiência, estava prevista formação específica para os professores em atuação, o que também não se concretiza. Assim, uma reforma nas grades curriculares e modificação na formação continuada são necessidades urgentes.

Contudo, essas modificações têm sido evitadas, postergadas. Para minimizar o problema da educação escolar para o DI, as escolas públicas municipais foram autorizadas através da Resolução SEDUC nº 004/2016, a realizarem a contratação de alunos de cursos de licenciatura para atuarem como profissionais de apoio escolar – cuidadores, como já referido anteriormente. Medida que não altera a situação efetiva das crianças com DI, uma vez que estes cuidadores não têm formação específica para atuarem junto a essas crianças e sua ação resume-se ao cuidado com a alimentação, com a preservação física e com a higiene, pouco interferindo nos seus processos de desenvolvimento intelectual. A partir de Mantoan (2006), questiona-se se este tipo de atendimento seria realmente inclusão escolar ou se caracterizaria como uma forma de assistencialismo ou paternalismo.

Segundo as autoras, o assistencialismo e o paternalismo são considerados entraves na evolução da criança com deficiência, especialmente daquela com déficit intelectual, que compõem um grupo socialmente

fragilizado. Para melhor compreender essa questão, recorre-se à mencionada Resolução SEDUC Nº004/2016 que no seu Art. 2º estabelece as responsabilidades e atribuições do cuidador, conforme se refere:

§ 2º Não é de responsabilidade do profissional de apoio escolar – cuidador, o planejamento e condução das atividades pedagógicas, mas poderá atuar como colaborador desde que coordenado, orientado e monitorado pelo professor da sala.

§ 3º caberá ao profissional de apoio escolar – cuidador, relatar ao professor titular da sala, que imediatamente deverá comunicar a direção escolar, todos os problemas relacionados à criança (condições precárias de higiene, alimentação, suspeita de maus tratos, etc.) ou as situações escolares que envolvam, tais como: problemas na sala de aula, na interação com os demais estudantes, necessidade de recursos adaptados, etc. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016, p.1).

Para somar ao notório problema da falta de apoio à criança, encontra-se a precarização das condições de trabalho dos docentes na rede pública municipal de Presidente Prudente, pois os mesmos atuam em salas de aula com número excessivo de alunos e espaço físico reduzido, dificultando, quando não impossibilitando, a atenção necessária às crianças, sejam elas consideradas normais ou com déficit intelectual. Nesse espaço entre a necessidade da criança e a precarização do trabalho docente, observa-se a ação do cuidador que acaba por ser referência para a criança com DI. Ela confia no cuidador independentemente da presença do professor em sala de aula.

A partir do exposto, entende-se que a sistematização das características dos métodos montessoriano e tradicional encontrados nas escolas públicas, em quadro comparativo, apresentado pela Associação Brasileira de Educação e Cultura, (citado por BRITO; CAVALCANTE, 2014, p. 4-5), auxilia na compreensão dessa situação. Destaca-se que as características atribuídas ao método tradicional receberam adendos, tendo como base as observações realizadas durante o período de estágio em escolas públicas municipais.

Método Montessoriano	Escolas Públicas (Método Tradicional)
Ambiente preparado	Salas onde as crianças sentam em fileiras
Material pedagógico resistente e com um fim bem definido, permitindo à criança perceber o seu erro	Material preparado para o DI, pela professora da sala de recurso ou comum e cuidadora, normalmente com recursos improvisados e frágeis
Trabalho de observação para construção de estratégias de didáticas, respeitando seus limites	Livro a ser seguido, atividades curriculares previamente determinadas
Liberdade com organização	Salas determinadas com idade física com um número reduzido para 28 aluno de 1º a 5º ano.
Iluminação adequada para concentração	Incidência direta do sol, muitas vezes não tem cortinas e nem temperatura agradável.
Profissionais preparados	Professores e cuidadores que não sabem o que fazer com as crianças com DI
Os pais devem conhecer os métodos e fins, com participação ativa no processo de construção de aprendizagem	Um relacionamento de obrigações, com alguns pais ativos.

O fato de haver crianças em processo de inclusão nas escolas públicas no Brasil, já seria um motivo para comemorar. As escolas brasileiras vêm abrindo-se ao novo, porém, tudo tem sido feito na direção das crianças com deficiência física, visual ou auditiva. Essas ações são muito importantes, mas a criança com DI não recebe o mesmo tratamento. Na sua educação, são usados recursos pedagógicos destinados às crianças de menor idade que estão frequentando a pré-escola e não o ensino fundamental, quase sempre produzidos com material reciclável e descartável, diferentemente daquele utilizado quando o método trabalhado é o montessoriano, como apresenta-se a seguir:



Figura 15 – Material Pedagógico Montessoriano

Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/1239622/>

O material montessoriano é resistente, com encaixes perfeitos, possibilitando o uso do mesmo recurso por muito tempo e por vários alunos. Analisado por esse ângulo, seu custo se torna baixo.



Figura 16– Material Dourado

Fonte: Gonçalves, 2015

Na rede pública municipal de Presidente Prudente, muitas vezes, são os próprios professores e cuidadores que criam os materiais para as crianças. Na produção desses recursos, são utilizados materiais frágeis, que geralmente não permitem a reutilização. A sucata é também um dos componentes para a confecção dos mesmos, como mostrado na sequência.



Figura 17 – Atividades com recursos produzidos pelo cuidador
Fonte: Acervo da autora

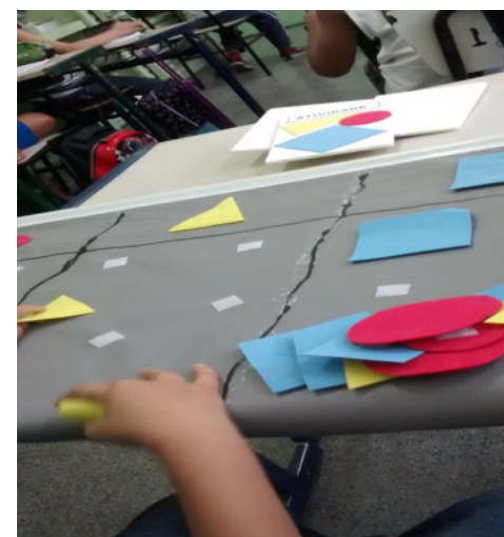
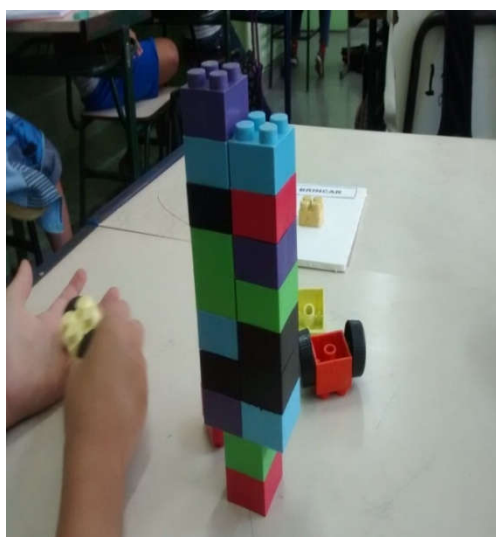
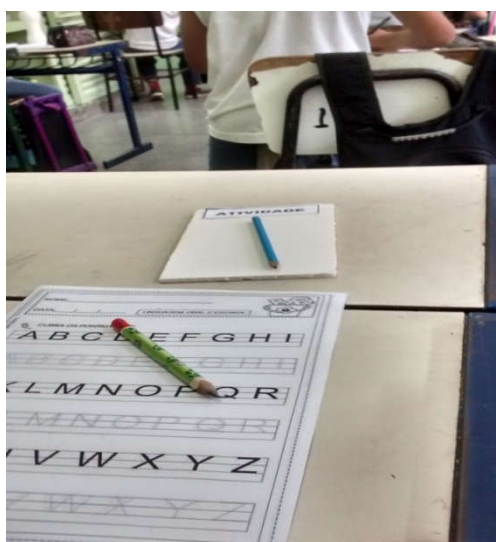


Figura 18 - Recursos pedagógicos desenvolvidos em escolas públicas 1
Fonte: Acervo da autora



Figura 19 – Recursos pedagógicos desenvolvidos em escolas públicas 2
Fonte: Acervo da autora

Em alguns momentos do processo de desenvolvimento da criança com déficit intelectual, o maior recurso é a observação daquilo que a criança quer expressar. O material – placas que indicam a atividade desejada pela criança ou indicada pelo cuidador – a seguir, foi elaborado pelo cuidador, tendo como referência indícios de interesse da criança em comunicar algo e os elementos cotidianos que elegia para fazer referência. Professor e cuidador acreditam que ele foi muito importante para que a comunicação fosse estabelecida entre criança e cuidador.

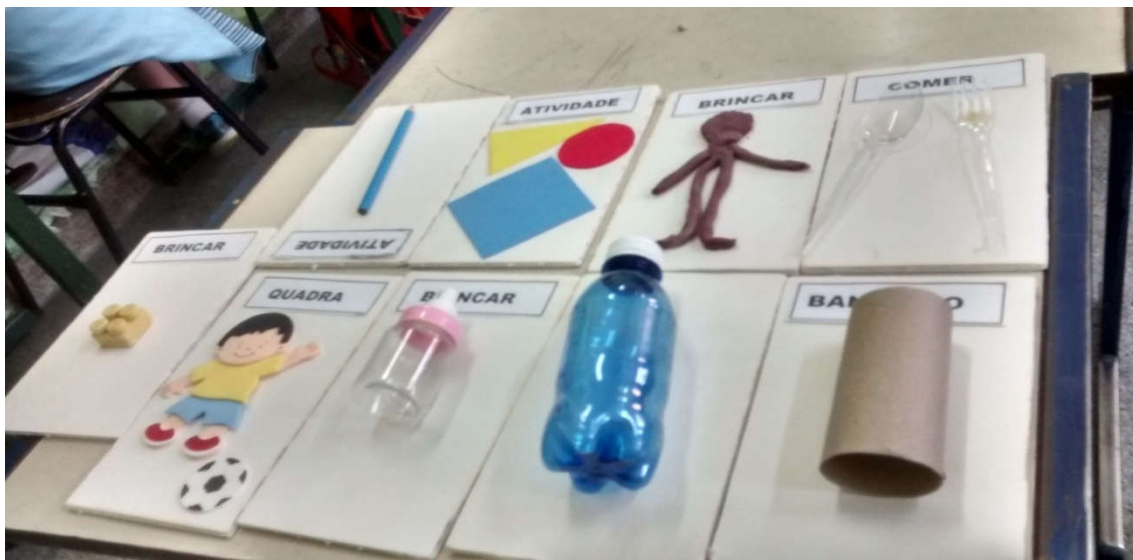


Figura 20 – Conjunto de placas sinalizadoras de atividades desenvolvido pelo cuidador
Fonte: Acervo da autora

Em momento algum a caracterização desses materiais desenvolvidos nas próprias escolas, o material disponível ou as salas de recursos multifuncionais podem ser desqualificados. O material é preparado da melhor forma possível pelos profissionais envolvidos no processo, porém, o que se coloca em questão é como tornar melhor a qualidade do material didático, pois é crescente o número de crianças com necessidades diversas, com ou sem DI, nas escolas públicas municipais. O apoio e motivação para permanecerem nas escolas deve acontecer para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais deste Trabalho de Conclusão de Curso, apresento os desafios relativos às mudanças necessárias para inclusão escolar, definidos por Mantoan (2015):

desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares; incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar com a implementação de projetos de inclusão. Na base dessas mudanças está o princípio democrático da educação para todos (2015, p.62).

Ir de encontro ao que temos não é tarefa fácil, entretanto, é possível, é necessário reavaliarmos o que é inclusão. Deixar claro que não é somente ter a criança dentro da escola, é o começo de um caminho em busca de possibilidades efetivas, de qualidade e que produzam prazer e desenvolvimento em cada criança.

A preparação dos professores é foco primordial, inadiável, para a obtenção de melhores resultados no âmbito da escola e, para isso, acreditamos que ampliar pesquisas e estágios diretamente ligados à inclusão apresenta-se como uma exigência. O professor pesquisador (ensino superior) abre um leque de oportunidades para novas ações, coloca o aluno aprendiz em contato com o chão da escola e com a realidade do aluno, com e sem algum tipo de necessidade especial, busca estratégias e constrói métodos diferentes para o mesmo fim, fortalecendo, assim, escola e a formação dos futuros pedagogos. Mas esse ainda é presente em menor número nas universidades brasileiras.

Maior investimento em pesquisas que considerem a realidade da escola, possibilitando um melhor trabalho e um aumento no número de alunos envolvidos e integralmente voltados à sua formação global, são medidas necessárias e urgentes.

Em parceria com os projetos de pesquisa, a escola abre as portas para a transformação. Não existe mais o mesmo perfil de crianças nas instituições, se

comparados à época da abertura da escola pública para todos. Em tal ocasião, as crianças com DI, cegos, surdos, autistas, hiperativos, deficientes físicos, entre outros, nem eram mencionados ou cogitados, hoje podem estar em todas as escolas.

Quanto maior for a parceria de profissionais ligados à inclusão escolar, à família, às universidades e à escola pública, mais rapidamente chegaremos a um resultado satisfatório, para atingirmos uma escola significativa e que cumpra seu papel, de acordo com o defendido por Mantoan (2015):

Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas (2015, p.66).

Segundo Villela e Archangelo (2014, p.32), “a escola sem problemas é a escola sem alunos e sem profissionais. Portanto ela não existe”. Para a escola que temos, com problemas, alunos e professores, acreditamos que a possibilidade de superação se encontre em fazermos o que é possível. Assim, devemos aproveitar todas as contribuições que podem ajudar a consolidar a inclusão nos pautando nas leis já existentes; ampliar o conhecimento dos professores e auxiliares, utilizando novos recursos. Sabemos que o modelo atual não está cumprindo seu papel.

Neste trabalho, passamos a conhecer um pouco mais do método pedagógico de Montessori, o quanto seu material tem qualidade. Sabemos que uma escola montessoriana na rede pública municipal de Presidente Prudente seria uma utopia. Entretanto, se unirmos o conhecimento de Mantoan, a ajuda da pedagogia e da psicologia, somadas à experiência de Montessori com as crianças com DI, poderíamos chegar a uma escola significativa para todas as crianças. Uma escola flexível às necessidades evidentes da criança em processo de inclusão escolar, não nos modelos tradicionais pautados pelo pertencimento etário e sim pelas possibilidades apresentadas por cada criança, com professores capazes de observar, orientar, estimular e direcionar o seu desenvolvimento.

A diversidade de estratégias somadas a novos métodos, certamente, vai alcançar o universo infantil não só do DI, mas de todas as crianças. Lugar de criança é na escola, no entanto, esta deve ser um ambiente rico de experiências, facilitador da evolução, da interação e da felicidade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, Luciana. **Domini Psicopedagogia**. Disponível em <http://dominipsicopedagogia.blogspot.com/2014/01/blog-post_26.html> Acesso em 13 ago. 2018.

BRASIL, Casa Civil. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Brasília, DF: Palácio do Planalto, Casa Civil, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 09 ago. 2018.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, Casa Civil, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acessado em 09 ago. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Palácio do Planalto, Casa Civil, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 09 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRITO Luciana Santos; CAVALCANTE, Luciana Matias. Inclusão Escolar: uma análise a partir da pedagogia montessoriana. **Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo**, p. 01-20, abril 2014. Disponível em: <<http://atlante.eumed.net/pedagogia-montessoriana/>>. Acessado em: 10 ago. 2018.

CRUZ, Maria Fernanda Z. **Mergulho interior**. Campinas: Editora Komedi, 2002.

FALCONI, Eliane R. M.; SILVA, Natalie A. S. **Aspectos biopsicossociais das pessoas com deficiência intelectual**. Presidente Prudente: UNIVEL; LIEC,

2010. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/document/203918569/Aspectos-Biopsicossociais-DI>>. Acessado em 15 set.2017.

FALCONI, Eliane R. M.; SILVA, Natalie A. S. **Estratégias de Trabalho para alunos com deficiência intelectual AEE – Atendimento Educacional Especializado**. Presidente Prudente: UNESP, 2016 (Material de Trabalho)

GONÇALVES, Júlia E.**Aplicação do Material Dourado Montessoriano em Sala de Aula**. Disponível em:<<http://www.edupp.com.br/2015/05/aplicacao-do-material-dourado-montessoriano-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GRÜNSPUN, Haim. **Distúrbios Neuróticos da criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Atheneu,1983.

LIMA, Tata. Método Montessori. Disponível em:<<http://edinfantil1986.blogspot.com/2013/09/metodo-montessori.html>>. Acessado em: 7 ago 2018.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1reimp. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES** [on line], v.19, n.46, s/p, Campinas, set 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em: 03 mar. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa E.; Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valeria A. (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 7ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

PRESIDENTE PRUDENTE, Prefeitura Municipal. **Projeto pioneiro na Rede de Educação de Prudente pode se tornar lei federal**. Notícias, 21 mar. 2014. Disponível em:<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=26934>>. Acessado em: 3 set. 2018.

PRESIDENTE PRUDENTE, Prefeitura Municipal. **Resolução SEDUC Nº004/2016**. Dispõe sobre a designação de funcionário para atuar como “Profissional de Apoio Escolar – Cuidador” nas escolas da Rede Pública Municipal de Presidente Prudente. Presidente Prudente, SP: SEDUC, 2016.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valeria A. (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 7ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SINASON, Valerie. **Compreendendo seu filho deficiente**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

VILLELA, Fabio C.B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.