

INCLUSÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL MAJOR AVIADOR Y-JUCA PIRAMA DE ALMEIDA EM CAMPO GRANDE/MS

Juliano Dias¹
Milene Bartolomei Silva²

INTRODUÇÃO

É fato que houve no Brasil uma importante evolução na educação inclusiva ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar as metodologias utilizadas pelos docentes, no ensino de história, às crianças portadoras de necessidades especiais, a partir da legislação e normativos vigentes.

A Constituição Brasileira, 1988, traz em seu bojo a visão do legislador voltada às questões sociais – individuais e coletivas – dando ao povo, ao menos teoricamente, garantia de direitos perdidos durante o período dos governos militares.

No que tange a educação, o artigo 205 estabelece a educação como um direito universal, enquanto o artigo 206 traz consigo a igualdade de oportunidades, *i.e.*, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

No entanto, as famílias que estão nesta condição enfrentam enormes dificuldades de aceitação, de atendimento e, sobretudo de construção de um ambiente pedagógico propício à aprendizagem. Nesse sentido, pretende-se aqui refletir e apresentar crítica à abordagem pedagógica no ensino de história às crianças com deficiência em determinada escola do município de Campo Grande/MS.

¹ Pós-Graduando em “Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de história e cultura brasileiras. UFMS, 2019. Possui graduação em Teologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados(2015) e graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul(2007). Pós-Graduação em Gestão Pública na Educação, pela Universidade São Luís (2018). Atualmente é Auditor Estadual de Controle Externo, do Tribunal de Contas de Mato Grosso do Sul. Informações do autor.

² Professora Doutora, em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pedagoga. Atua como professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão como líder da linha de Pesquisa Educação, Saúde e Práticas Educacionais. Diretora da Faculdade de Educação da UFMS. Fonte: Currículo Lattes. Disponível em: [<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>]. Acesso em: 01 mai. 2019.

Ao longo da história recente do Brasil, especificamente após a redemocratização, mesmo com uma ampla legislação no campo da educação inclusiva, há ainda espaços de exclusões, discriminações e preconceitos no trato às pessoas com necessidades especiais, seja de ordem física, mental ou intelectual.

Nesse contexto, existem atualmente diversos movimentos de defesa da inclusão escolar, sobretudo quanto à frequência e utilização do ambiente tanto por alunos típicos quanto por alunos com qualquer deficiência. Outrossim, a educação inclusiva³ torna-se o grande desafio à educação brasileira, tal qual está cheia de conquistas e por retrocessos.

Ora, diante disso, cabe à escola a difícil tarefa de receber o aluno com necessidades especiais e desenvolver uma metodologia que assegure a esse aluno aceitação, participação e atuação no ambiente escolar, sobretudo, sentindo-se pertencente às relações sociais.

Entretanto, em que pese as diversas regulamentações de políticas sociais, o grande responsável por buscar alternativas pedagógicas capazes de permitir que os alunos apropriem-se de conhecimentos e se insiram no ambiente é o professor. Este, conhecedor do abismo existente entre teoria e prática, pode construir a inclusão ou, em contrapartida, aumentar a exclusão social.

A abordagem metodológica deste artigo constitui-se de pesquisa bibliográfica e de campo por meio de entrevistas estruturadas com a equipe de educação especial da Escola Municipal Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida, localizada no município de Campo Grande/MS.

No campo teórico, esta pesquisa se volta aos especialistas sobre a temática educação inclusiva como Sasaki(2004), Mantoan(2003) e Garcia(2017). A partir das perspectivas destes autores, fundamenta-se a abordagem sobre as questões pedagógicas atuais para a inclusão, bem como se infere questões metodológicas sobre o ensino de história.

Em relação ao conceito de diversidade nos asseguramos nas proposições de Souza (2009), que se apegua a tese de Godói e Gugel, os quais veem que a valorização da diversidade contribui para a solidariedade humana, permitindo que as pessoas com deficiência possam ser tratadas com dignidade e honestidade, livres de preconceitos e segregação.

³ Para Mantoan, Educação Inclusiva: [...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. (MANTOAN, 2003, p. 16).

No que tange a pesquisa de campo, optamos em realizar entrevistas estruturadas com a equipe de educação especial da Escola Municipal Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida. À análise e a interpretação dos dados coletados se deu por análise qualitativa, devido a abordagem estar direcionada à compreensão das concepções dos profissionais sobre a prática pedagógica relacionada ao ensino de História. Para isso, seguimos o referencial de Minayo (*org*), 1994.

Para fins didáticos e de melhor compreensão, esta pesquisa será apresentada em capítulos, os quais estão distribuídos nos seguintes moldes: o primeiro discute a relação educação inclusiva – diversidade: desafios e políticas para implementação e legitimação; o segundo, delimita a educação inclusiva a partir das perspectivas legais do município de Campo Grande/MS; o capítulo III descreve as ações e opções metodológicas para o ensino de História aos alunos com necessidades especiais, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Major Y-Juca Pirama de Almeida; por derradeiro, faz-se necessária a apresentação das considerações finais deste trabalho, apresentando crítica à temática proposta.

I. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE: DESAFIOS E POLÍTICA PARA IMPLEMENTAÇÃO E LEGITIMAÇÃO

Apesar de ter discussões e implementações pontuais ao longo dos anos, observa-se que a educação especial no Brasil, enquanto política pública de direito, é recente. Destarte, é somente a partir da segunda metade do século XX que a Educação Especial ganha espaço na legislação brasileira, especificamente nas décadas de 1960 e 1970.

É na Constituição Federal de 1988 que a educação conquista, ao menos teoricamente, ampliação de direitos, visando à implementação de um Estado Democrático de Direito e direitos individuais e coletivos universais aos brasileiros.

No que tange a educação inclusiva, já a Carta Magna estabeleceu os seguintes termos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] §1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Todavia, é apenas em 1996, por meio da Lei nº 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que se promoveu o “direito à educação com a universalização do

ensino fundamental, atribuindo a família e ao Estado o dever de educar” (BRASIL, LDBEN, 1996, art. 2º), conforme assegurado pela Carta de 1988.

Neste prisma, a educação especial se materializa, também, por meio das políticas nacionais, estaduais e municipais que normatizam essa modalidade de educação. Aliás, a LDBEN conceitua educação especial conforme segue:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

O próximo avanço deu-se a partir do reconhecimento das diferenças pelo Ministério da Educação – MEC, ao utilizar a expressão “necessidades especiais educacionais” – seja decorrentes de alta capacidade ou de dificuldades na aprendizagem – nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, em 1988, ampliando sua visão tanto às crianças quanto aos jovens.

Nesse contexto, a escola exerce significativo papel às crianças com necessidades, pois o ingresso em escola regular permite a convivência, a construção de relações interpessoais, se descobrindo em meios a tantas diferenças. De forma que o ambiente escolar se apresenta para o deficiente como ambiente de vivência, coletividade, aprendizagem e habilidades que se descobrem e se constroem. Conforme nos afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º Ciclos, 2004:

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à construção de qualquer sociedade, sinalizando e garantindo o acesso e a participação de todos, ao conceber as mesmas oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo (BRASIL, 2004, p. 25).

Percebe-se, desta feita, que estes exercícios resultantes do convívio escolar e engajamento social trazem resultantes significativas ao aluno com necessidades especiais, pois ao proporcionar experiências na diversidade, desenvolve autonomia e capacidade de construir relacionamentos, pilares da democracia e da cidadania.

Não obstante, nesse processo de desinstitucionalização busca-se o alinhamento, ou melhor, a adaptação do deficiente ao modelo de sociedade deste período histórico. Sendo que essa integração, atualmente, é o processo através do qual é o aluno deficiente que se adapta ao ambiente escolar, mesmo que o meio seja inadequado às suas necessidades, muitas vezes, inclusive, sendo demonstrado que ele é um fardo para a escola.

Percebe-se, portanto, uma inclusão parcial, cheia de segregação e voltada apenas ao cumprimento legal, sem a percepção da grandeza da inclusão. Corrobora a isto Mantoan, quando se refere à integração:

[...] inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns [...] e o processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas especiais, em classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2005, *apud* OLIVEIRA; PORTO, 2010, p. 12).

Ora, o que se vê são processos antagônicos: a integração e a inclusão, que geram contrapontos significativos para o aluno com deficiência, pois enquanto o primeiro demonstra esforço apenas do aluno para se adequar a todo o ambiente, na inclusão o movimento é conjunto, *i.e.*, ambos convergem para o desenvolvimento de uma educação participativa e acolhedora. Como enfatiza Mantoan (2007), “existe um esforço bilateral, isto é, o conjunto do corpo docente escolar e os alunos e seus familiares contribuem para, em parceria, desenvolverem uma educação para todos de forma participativa e flexível”.

Em 2003, o MEC, instituiu o Programa Educação Inclusiva, cujo objetivo era promover a transformação do sistema educacional convencional em sistemas inclusivos, logo este programa foi reconhecido pela comunidade acadêmica como marco regulador no processo de inclusão.

No entanto, é apenas em 2008, com a promulgação do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que se estabelecem objetivos e diretrizes para assegurar o direito a todos à educação inclusiva, abrangendo diferentes campos de aprendizagem e fomentando a formação especializada.

Nos termos do Plano, observa-se que:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade [...]. (MEC, 2008).

No âmbito social, em 2009, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência debate a universalização dos direitos de igualdade às crianças com deficiência, responsabilizando o Estado sobre as garantias a tais direitos. Neste sentido, ficam registrados os seguintes termos:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e

liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças. (BRASIL, 2009).

Entretanto, o processo é doloroso e cheio de retrocessos ante aos pequenos avanços, como se pode observar nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil lançada pelo MEC em 2010, cuja única abordagem à educação especial se dá nos seguintes termos: “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]”. (BRASIL, 2010, p. 20).

Em 2012, vê-se a primeira lei que assegura a matrícula, Lei nº 12.764, todavia a referida lei trata especificamente dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA, em que pese a garantia da matrícula seja abordada de forma universalista, *i.e.*, abrangendo todas as deficiências e incluindo multa ao gestor escolar que recuse a matrícula.

Neste mesmo prisma, a Lei nº 13.146/15, veda a cobrança adicional para o atendimento dos estudantes com deficiência, e torna obrigatória a efetivação de matrícula nas mesmas condições do estudante típico, constituindo-se importante avanço na igualdade de condições para este público.

E é em 2014, por meio do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/14, com vigência 2014-2024, que se estabelece meta específica para a educação especial. O documento rege as metas e estratégias para a educação nacional, bem como a participação de todos os entes federados para o alcance das propostas.

No que tange a educação especial, a Meta 4, do referido Plano, dita as diretrizes estratégicas para esta modalidade, a saber:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, 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. (PNE, 2014).

Observa-se, até aqui, que apesar de vasta regulamentação sobre a educação especial, a segurança jurídica para a inclusão é extremamente recente e ainda passa por inúmeros desafios, sendo apenas em 2014 implementado o PNE que vislumbra o alcance de alvos para este público, e embora significativa, se resume a garantia de acesso a escola regular.

Pode-se perceber que a proposta de inclusão está além da mecânica ensino-aprendizagem, tampouco do acesso ao ambiente escolar, pois se refere a todo contexto de pertencimento ao meio, tendo a reciprocidade natural como ideal de sucesso do processo inclusivo.

Portanto, a diversidade no ambiente escolar tem o desafio de promover o relacionamento do aluno aos seus semelhantes de mesma idade cronológica e a estimulação de todo tipo de interação que possa aumentar o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Desta feita, o ambiente inclusivo está regido pela aceitação, respeito e valorização de todos os integrantes do grupo, dentro de suas diferentes características e limitações. Busca-se neste ambiente o alcance da educação como direito de todos e dever do estado.

De acordo com Teixeira (2008, p. 4), “inclusão é a garantia a todo cidadão ao acesso do saber, um acesso contínuo e no mesmo espaço em que vive todo ser humano em sociedade”. Desta forma, as relações sociais irão promover qualidade de vida a todos os cidadãos, indistintamente.

De igual forma, Mantoan se posiciona pela inclusão a partir das diferenças do ambiente educacional, porquanto esclarece:

A educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada aluno. (MANTOAN, 2007, p. 57).

Do que até aqui foi exposto, fica evidente que ainda existem ambientes envoltos à exclusão, discriminação e preconceitos, em que pese à ampla legislação sobre a temática inclusão. Nesse sentido, enormes são os desafios da diversidade para implementação de toda política para interação. E, esta interação é chave para promover a inclusão na sociedade brasileira que é tão heterogênea.

1.2 A Deficiência Intelectual no ambiente educacional

No ambiente diverso da educação especial a deficiência intelectual merece atenção no que diz respeito às práticas pedagógicas e ambientação no desenvolvimento escolar. O desafio do educador é entender que este aluno com necessidades especiais desenvolve a aprendizagem em

ritmo mais lento, não compreende certas figuras da linguagem, tem dificuldade para comunicação e interação com os outros, logo se relacionam de forma diferente com o ambiente.

Percebe-se que estes alunos carecem de apoio suplementar para consolidação da aprendizagem, de forma que é necessária a adaptação dos conteúdos curriculares e, sobretudo, dos métodos de ensino às suas necessidades individuais, possibilitando uma educação eficiente e eficaz.

Nesse sentido:

A escola, se torna o lugar de se tornar cidadã/cidadão, sujeito, humano – o lugar de se constituir como sujeito de direitos, como pessoa, marcada pela dignidade humana. Não se trata de “darmos” os direitos às e aos estudantes e educadores/as, mas de promovermos um espaço de acolhimento, de escuta, de modo que elas e eles exerçam como sujeitos de direitos (PULINO, 2015, p. 8).

Para isso, estar sensível aos fatores que promoverão o exercício de direitos e deveres é o primeiro passo para a escola. De forma que se promova um ambiente consciente e propagador de combate ao preconceito e segregação, incentivando o acolhimento e a percepção do outro como pertencente ao grupo e implementando recursos e ações capazes de assessorar o aluno deficiente. Enquanto no campo pedagógico é necessário transformar e adequar a prática pedagógica ao ensino inclusivo, como propõe Vygostsky:

[...] as pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais. No entanto, precisam estar em interação social desde cedo e o contexto escolar deve ser receptivo e utilizar recursos pedagógicos adequados para elas possam se desenvolver. (apud OLIVEIRA; PORTO, 2010, p. 46).

Logo, da perspectiva do currículo, estes deverão ir ao encontro do aluno com deficiência, pois o currículo distinto atenderá a mesma educação regular, contudo suprirá a necessidade especial com o apoio pedagógico suplementar. Nesse sentido, para a formação do currículo, o professor deverá levar em consideração a relação da aprendizagem às questões práticas e de experiência diária, com vistas a incentivar a curiosidade tanto ao conteúdo quanto às relações interpessoais.

Em relação à avaliação, Mantoan (1998) esclarece que os processos tradicionais voltados às notas e conceitos podem ser dispensados, pois importante é o registro do aproveitamento durante o processo educacional, adotando-se uma perspectiva de ensino integralizador, aberto às diversidades, no qual se considera a aprendizagem ao longo do processo.

Observa-se que, neste processo, função basilar é do docente, pois a construção de alternativas, métodos e práticas que irão conduzir ao desenvolvimento destas crianças, necessariamente passa por suas mãos, além disso, os obstáculos de ensino em uma sala de aula heterogênea trazem dificuldades de implantação do processo inclusivo.

II. DIRETRIZES DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, observa-se que os demais entes iniciaram um processo de reorganização e ações no sentido de se adequarem à Carta Maior. No município de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, não foi diferente. No mesmo ano, a capital implantou uma Equipe Multiprofissional na Secretária Municipal de Educação – SEMED, a equipe inicialmente foi composta por profissionais das áreas de assistência social, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia com especialização em deficiência visual e orientadores educacionais, todos com foco no atendimento da rede municipal de ensino.

Ainda na década de 1990, implantou-se na Secretaria um setor para a educação especial, além de outras reestruturações com vistas a implementar a educação especial na cidade.

Já em 1997, o organograma da Secretaria estabelece em seu bojo uma política de apoio pedagógico específico ao aluno, tendo como referência a Política Nacional de Educação Especial fomentada pelo MEC.

Durante todo este período, o município de Campo Grande regulava os atendimentos e ações da Rede Municipal de Ensino – REME sem quaisquer orientações normativas municipais, tendo somente em 2000, elaborado a Resolução SEMED nº 31/2000, que versava sobre as Normas e Funcionamento da Educação Especial. De acordo com este primeiro normativo:

Art. 6º. São considerados alunos que necessitam dos serviços de apoio da educação especial aqueles que apresentam as seguintes necessidades educativas especiais: I - deficiência mental, auditiva, visual, física e múltipla; II - Condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves; III – altas habilidades.

Nos anos seguintes, o município implementou mais 4 documentos oficiais: o Decreto nº 8.510/02, a Deliberação CME/MS nº 77/02, a Resolução SEMED nº 56/03 e o Decreto nº 4.067/03, todos com o objetivo de organizar os serviços para educação especial no município.

Em 2005, Campo Grande passa a ser polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, importante proposta do MEC voltada à formação continuada de gestores e educadores na perspectiva da educação inclusiva.

Além destes avanços e atendimentos ao público e profissionais da educação especial, em 2008 a Rede Municipal de Ensino implementou em seus quadros o atendimento amplo ao aluno especial, segundo Corrêa, 2009, “o profissional de apoio⁴ que presta apoio assistencial na locomoção e higiene dos alunos com deficiência que necessitem dessa assistência, efetivados por meio de concurso público específico para esse fim”(p. 15).

No ano seguinte, a Resolução SEMED nº 128/2009, tratou sobre os professores auxiliares e profissionais de apoio, nas unidades escolares da rede municipal. Ainda em 2009, a Resolução SEMED nº 127/2009 regulamenta a sala de recursos multifuncionais, com vistas a atender as orientações do Ministério da Educação.

Já em 2010, o município volta-se a cumprir os ordenamentos nacionais e publica a Deliberação CME/MS nº 1.142/10, considerando como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Neste mesmo ano, a seleção dos profissionais para atuação no ensino especial passou a ser por meio de edital de seleção.

Registre-se que Campo Grande foi destaque nacional no ano de 2012, recebendo premiação no projeto “Compromissos da Gestão Pública com a Educação Inclusiva”, promovido pelo Instituto Rodrigo Mendes – ONG em parceria com o MEC e distribuído a 05 cidades. (Buytendorp, 2009, p. 25, *In* REVISTA ELETRÔNICA).

Recentemente, a prefeitura da capital sul-mato-grossense publicou a Resolução SEMED nº 184, de 31 de janeiro de 2018, que “dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS”. (DIOGRANDE nº 5152, 2018, p. 3).

Já o Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS, promulgado em 2015, com abrangência para o decênio 2015-2025, seguiu fielmente as proposições do Plano Estadual. Desta feita, em consonância às propostas do PNE, estabeleceu 29 estratégias para universalizar a educação especial aos alunos da rede municipal de ensino.

⁴ Profissionais de nível médio, pertencentes ao quadro administrativo – agente de atividades educacionais. A partir de 2011, este profissional passou a ser selecionado, em concurso público, para o cargo de assistente de inclusão escolar, pelo Decreto nº 11.635/2011. (CAMPO GRANDE, 2011b).

Neste sentido, o PME/Campo Grande/MS, destacou a importância da transversalidade na educação especial, nos seguintes termos:

Definindo a importância do AEE integrar a proposta pedagógica da escola e determinando suas atribuições que são diferenciadas das realizadas no contexto escolar e tem a função de complementar e suplementar a formação dos estudantes público alvo da educação especial, destacam ainda, a transversalidade da educação especial. (PME/Campo Grande/MS, 2015, p. 20).

Observa-se que a modalidade educação especial tem sido objeto de discussão política especialmente a partir da redemocratização, com vistas à ampliação e universalização do acesso. É evidente que há legislação ampla estabelecendo diretrizes para o acesso das pessoas com deficiências à escola regular.

III. DA TEORIA À PRÁTICA: A INSERÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Do ponto de vista prático, o professor torna-se o ator responsável em inserir o aluno com necessidades especiais à escola. Por ele, são norteados os processos de ensino-aprendizagem e os pressupostos das políticas de inclusão. Nas palavras de Vygotsky, o professor:

É aquele orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos: que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos; que o considera integralmente, sem se conter no “não”, na deficiência (tradução nossa) (VYGOTSKY, 1997, p. 196 *apud* OLIVEIRA; PORTO, 2010, p. 65).

Percebe-se, portanto, que cabe ao educador a tarefa de conhecer os alunos, observando suas qualidades e mediando suas habilidades, a partir de metodologias alternativas aplicadas ao longo das aulas.

A disposição do professor para esta tarefa não deve ser confundida com assistencialismo, ou seja, auxiliar por acreditar que aquela criança seja menos capaz. Destarte, o profissional precisa se sentir parte do processo inclusivo. Ora, isso significa dizer que a ele cabe o planejamento, a programação de intervenções e a aplicação da prática pedagógica proposta, possibilitando o aprendizado e a autonomia.

Nesse sentido, corrobora Almeida e Maia, citando Coll *et al* (1995):

A predisposição de professores para a integração de alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se esses problemas são graves e têm um caráter permanente, é um fator normalmente condicionante dos resultados que se obtém. Uma atitude positiva é já um primeiro passo importante que facilita a educação desses alunos em uma escola integradora. (COLL; MARCHESI; PALACIOS; 1995, *apud* ALMEIDA; MAIA, 2002, p. 4).

É igualmente importante perceber que a inclusão é ação compartilhada entre pais e educadores. O primeiro, a partir das ações de integração social e no ambiente escolar, já aos educadores cabe a tarefa de ampliar os valores, esclarecimentos e informações, seguindo as orientações e partilha dos familiares. Essa conexão se adéqua à realidade de inclusão do aluno à comunidade escolar.

Importa, neste momento, registrar que esse processo inclusivo não sugere que o professor se dedicará apenas ao aluno com necessidades, deixando as demais à parte. Ao contrário, a interação é essencial, de forma que se promova a participação de todas no processo, valorizando cada indivíduo e suas especificidades.

Nesse contexto, as adaptações curriculares projetam possibilidades pedagógicas para superação das dificuldades de aprendizagem. De forma que tais adaptações tornem disponíveis os conteúdos aos alunos com necessidades. O próprio PCN recomenda a utilização de recursos de acesso:

Ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: atelier, cantinhos, oficinas etc.; Desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia. (BRASIL/PCN, 1998, p. 47).

A abordagem da história através de atividades lúdicas estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sensoriais. Esta interação com o ambiente irá proporcionar o reconhecimento como sujeito histórico e desenvolverá o senso de ator social, em cada estudante.

Ademais, ao conciliar métodos e estratégias diferentes para o ensino de história promoverá a ligação entre a escola e a vida social do aluno, permitindo que ele deixe de ser apenas receptor e torne-se sujeito ativo e crítico na construção histórica permanente.

Essa transformação é o resultado do conhecimento histórico, conforme argumenta Pulino:

A visão das Ciências Humanas como um saber produzido pelo ser humano, historicamente construído e marcado por características culturais, permite que professores e alunos nos debruçemos sobre o conteúdo dessas disciplinas com uma postura responsável, de quem se sente fazendo parte de um processo histórico-cultural, para compreendermos a produção deste conhecimento como um legado de outras gerações, para que possamos reconstruí-lo em situação de

aprendizagem e o ressignificar para o momento histórico em que vivemos e o contexto social de que fazemos parte. (PULINO, 2015, p. 6).

Em vista disso, percebe-se que o saber histórico tem a capacidade de desenvolver o diálogo, a argumentação, o reconhecimento e a identificação do indivíduo como sujeito histórico, como cidadão que, além de pertencer ao ambiente, pode e deve contribuir para a sua construção.

3.1 A escola

A Escola Municipal Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida está localizada na Rua Fox E 034, Vila Interna da Base Aérea, na cidade de Campo Grande/MS. A Escola foi inaugurada em 15 de setembro de 1992, pelo então prefeito Lúdio Martins Coelho e tendo como comandante da Base Aérea o coronel Pires.

A escola oferece à comunidade ensino público para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Sua estrutura conta atualmente com 9 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório, 1 quadra poliesportiva.

A estrutura funcional e pedagógica da escola está dimensionada da seguinte forma: 1 diretor, 1 supervisor de apoio pedagógico, 1 coordenador, 1 orientador, 51 professores, além disso, a Educação Especial conta com 1 coordenador de apoio pedagógico e 9 professores. A escola atende 514 alunos típicos e 22 alunos especiais, destes 4 estão matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino.

De acordo com o último projeto político pedagógico escolar, aprovado em 2016, a comunidade estabeleceu a finalidade desta escola disposta a formação sociais e cultural a partir de pressupostos críticos e construtivistas. Nesse sentido, estabeleceu:

A Escola Municipal Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida tem por finalidade proporcionar um conjunto de práticas com o propósito de contribuir para que os educandos apropriem-se dos conteúdos sociais e culturais de forma crítica e construtiva. Porque é na escola que o educando vivencia situações diversificadas favorecendo-lhe o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, para aprender a respeitar e ser respeitado, para ouvir e ser ouvido, para reivindicar direitos e cumprir obrigações, para participar efetivamente da vida científica, cultural, social e política onde vive. (SEMED, PPP, 2016, p. 14).

No que se refere à Educação Especial, a escola reconhece o direito a inclusão e corrobora com as percepções teóricas apresentadas no bojo deste artigo, ficando evidente no seu Projeto Político Pedagógico:

Atender as diferenças e as necessidades especiais, ressignificar, mudar o olhar da escola, pensando não adaptação do aluno. Mas adequação do contexto escolar aos alunos. Isso significa torna-lo múltiplo, rico de experiências e possibilidades, pronto para viver, conviver com o diferente, rompendo barreiras humanas e arquitetônicas, criando novos conceitos, dando novos sentidos, RESSIGNIFICANDO a aprendizagem e, conseqüentemente o desenvolvimento humano. Se o processo de inclusão atingir este feito – repensar a escola – ele é muito bem-vindo. (SEMED, PPP, 2016, p. 67).

Observa-se, portanto, que a escola propõe ações diversas para o favorecimento de interações e define em seu currículo práticas heterogêneas e inclusivas, com vistas a garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais.

3.2 A prática pedagógica aos alunos com necessidades especiais: o ensino de história para os alunos do 5º ano

Nossa pesquisa se concentrou em responder quais ações e opções metodológicas para o ensino de História aos alunos com necessidades especiais, são utilizados na turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa evidenciou a importância da atuação do docente e o ensino da disciplina de história para alunos com deficiência, matriculados no 5º ano. Participaram da pesquisa 7 (sete) profissionais da Escola, que responderam ao questionário para coleta de dados contendo 8 (oito) questões, objetivas e dissertativas.

Da análise das respostas, extrai-se inicialmente o perfil dos profissionais:

GÊNERO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS	PORCENTAGENS
Feminino	6	85,71%
Masculino	1	14,29%
TOTAL	7	100%
FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE PROFISSIONAIS	PORCENTAGENS
De 20 a 25 anos	-	
De 26 a 30 anos	-	
De 31 a 35 anos	1	14,29%
De 36 a 40 anos	2	28,57%
Mais de 40 anos	4	57,14%
TOTAL	7	100%
TEMPO DE DOCÊNCIA	NÚMERO DE PROFISSIONAIS	PORCENTAGENS
1 a 4 anos	4	57,14%
5 a 10 anos	2	28,57%
Mais de 10 anos	1	14,29%
TOTAL	7	100%

FORMAÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS	PORCENTAGENS
Pedagogia	4	57,14%
História	1	14,29%
Matemática	1	14,29%
Outras: Normal Médio	1	14,29%
TOTAL	7	100%
ESPECIALIZAÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS	PORCENTAGENS
Educação Especial	5	71,43%
TOTAL	5	71,43%

Fonte: Diaz (2019)

Observa-se que no contexto desta escola, entre os profissionais da educação especial, há predominância do gênero feminino, com idade superior a 40 anos. Já o tempo de experiência em docência compreende menos de 10 anos, em 6 dos entrevistados.

Um ponto significativo apresentado pelo perfil foi a formação, afinal 4 profissionais têm formação em pedagogia e, ainda, dos 7 entrevistados 5 possuem especialização em educação especial. Tal currículo favorece a prática pedagógica cotidiana e aumenta a percepção das possibilidades de trabalho específicas com os alunos.

A seguir, a pesquisa volta-se à perspectiva professor-aluno-família e a relação desenvolvimento-aprendizagem.

No Gráfico 1, visualizamos a percepção sobre a socialização dos alunos especiais com a turma e o professor. Senão, vejamos:

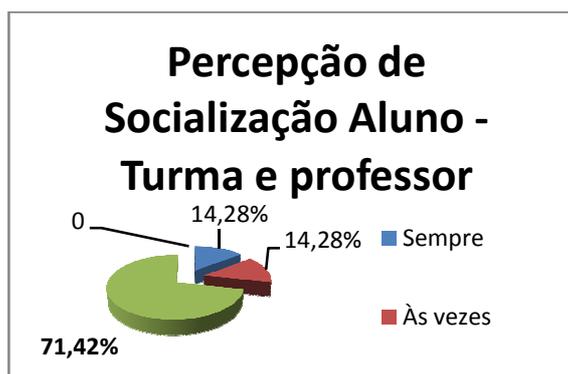


GRÁFICO 1: Percepção dos profissionais sobre a frequência de interferência da socialização da criança com deficiência e socialização com a turma e o professor.

Extraí-se que há certo consenso entre os profissionais que a deficiência com frequência interfere na socialização entre o aluno e a turma, entre o aluno e o professor e, ainda, nessa

relação turma-aluno-professor. Portanto, há significativo prejuízo, do ponto de vista socialização, para a aceitação do aluno no ambiente e vice-versa.

Ora, desta feita, é preciso ter em mente que o processo de inclusão não pressupõe somente a presença do aluno deficiente em uma turma, mas a construção de conhecimento, convívio e aceitação voltados ao desenvolvimento da identidade.

Nesse caminho, o Gráfico 2 tem a proposta de analisar a perspectiva dos professores sobre a participação familiar neste processo. Ponderemos as informações a seguir:

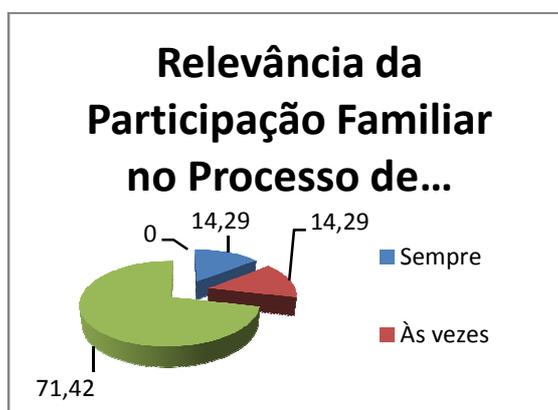


GRÁFICO 2: Percepção dos profissionais sobre a relevância da participação familiar no processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência.

Fica evidente que para os profissionais a participação familiar é fundamental para o desenvolvimento, para a aprendizagem e para a inclusão destes alunos no ambiente escolar.

Corroborando com estas informações, Aranha nos esclarece:

A família é o primeiro espaço social da criança, no qual ela constrói referências e valores e a comunidade é o espaço mais amplo, onde novas referências e valores se desenvolvem. A participação da família e da comunidade traz para a escola informações, críticas, sugestões, solicitações, desvelando necessidades e sinalizando rumos. (ARANHA, 2004, p. 9).

Por fim, pode-se verificar se na perspectiva dos professores entrevistados a escola tem promovido formas de integração entre estes atores. Senão vejamos,

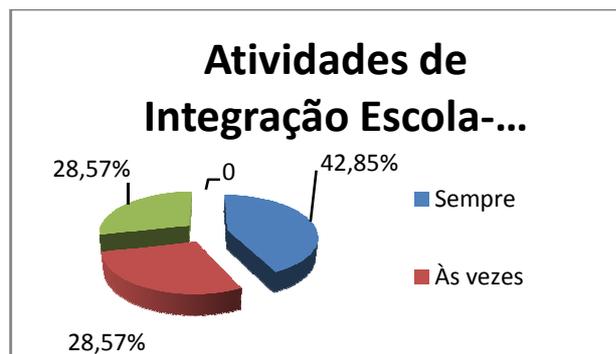


GRÁFICO 3: Percepção dos profissionais sobre atividades a importância de integração escola-família.

Concluimos que na opinião dos profissionais, a escola promove com regularidade a integração entre escola e núcleo familiar. No entanto, para 2 dos 7 professores tal processo não está na rotina escolar. Observa-se que a fomentação de integração permite a interação entre todos os atores deste processo, ou seja, alunos, professores, funcionários da escola e familiares.

3.3 A questões subjetivas da entrevista

A pretensão destas questões é avaliar as condições de formação, trabalho, aceitação e, especialmente, do ensino de história aos alunos com necessidades especiais matriculados na Escola Municipal Major Aviador Y – Juca Pirama de Almeida.

Significativa é a compreensão e avaliação dos profissionais que laboram na área, logo esta análise torna-se essencial para as conclusões desta pesquisa. Importa registrar que os nomes dos participantes foram mantidos em sigilo, inclusive todos foram orientados a não registrar este dado no formulário de entrevista.

Vejam a compilação das questões:

4) Como você vê a formação acadêmica dos professores para a atuação com crianças que possuem deficiências?

R1: “A formação dos professores atuantes da educ. especial avançou de forma significativa quando relaciona a teoria aprendida à prática de sala de aula”.

R2: “Na faculdade aprendemos muita teoria e isso acontece muito depressa. Realmente aprendemos na prática”.

R3: “Na faculdade temos a aprendizagem em teoria a prática teremos somente no dia a dia no trabalho”.

R4: “A teoria nos dá uma base de como exercer nosso trabalho, porém só a prática vai nos aperfeiçoar”.

R5: “É de extrema importância o profissional se aprofundar nos seus conhecimentos, estar atualizado e desenvolver uma rotina de estudos”.

Foram descartadas 2 entrevistas para este quesito, sendo 1 por não haver resposta, e outra por desvio do assunto⁵.

Da análise das respostas válidas observa-se quanto à formação acadêmica, é consenso entre os profissionais que há ausência de experiência em sala de aula, sobretudo, no que se refere à educação especial. De sorte que para os entrevistados a “especialização” vem da prática em sala de aula.

Não obstante, percebe-se uma deficiência na grade curricular dos cursos de licenciatura. Vê-se, com isso, uma lacuna na formação quando pensamos em educação especial, ou melhor, na temática diversidade na formação dos futuros profissionais da educação.

5) É possível ensinar História para alunos que não conseguem ler e escrever? Em caso afirmativo, qual seria a metodologia empregada pelo professor para o êxito do ensino de História?

R1: “Sim. Aulas de vídeos, imagens, encenações”.

R2: “Sim, usar explicação verbal e fazer uso de “figuras” que ilustram o determinado fato”.

R3: “Sim. Usando da ludicidade conseguimos um avanço”.

R4: “Sim, com material concreto, leitura, oralidade”.

R5: “É possível utilizando alguns recursos para facilitar a aprendizagem tais como: vídeos, ilustrações, dramatizações”.

R6: “Sim, ao contar a história o professor deve escolher um livro, conhecer a história, material visual, fazer o aluno se envolver na história”.

⁵**R7:** “deficiência intelectual um desafio dos professores está em conhecermos as possibilidades para o aluno conservar a informação sobre cada caso”.

R7: “Não. Alfabetizar não é ensinar a ler e escrever. Os alunos acabavam alfabetizados todos a mesmo tempo. Porém um aluno que mal sabe ler e escrever não tem condição de desenvolver”.

Extraí-se das respostas que os profissionais têm conhecimento de que há outras formas de ensino além da leitura e escrita, neste caso específico, estamos propondo o ensino de uma disciplina bastante densa e que tradicionalmente empregou-se metodologia escrita para o ensino.

Vale ressaltar que bem mais que emprego de vídeos, imagens e áudios citados nas respostas, a disciplina de história se desenvolve por questões sociais, comunicativas, fomento de cuidados pessoais e, o que vem a calhar nesta pesquisa, pela sua capacidade de trabalho coletivo.

A contação de história, por exemplo, pode levar os alunos a reflexão sobre a identidade, a autonomia e o referencial de sujeito no âmbito social, desta forma projeta-se a inclusão. O próprio RCNEI propõe:

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. (BRASIL/RCNEI, p. 141).

Dentro desta perspectiva, possibilitar a criatividade, o raciocínio lógico, as relações, a memória e as emoções são práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento, para o enriquecimento da linguagem e para a percepção de mundo de todos, mas que, especialmente, vão proporcionar significativos desenvolvimento àqueles que tem deficiência.

A única resposta negativa carece crítica. Trata-se de profissional que não tem habilitação para a educação especial. Portanto, a primeira crítica é à administração municipal que não promoveu regulamentação para a contratação efetiva (concurso público de provas e títulos) para compor o quadro de profissionais para esta modalidade de ensino.

Se a opção, por justificado motivo, for a contratação temporária de profissionais, necessário é que a seleção simplificada seja pública com análise curricular e testes práticos de habilidades. No caso em tela, o profissional sequer é licenciado e durante a observação demonstrou que não possui interesse e empatia para o processo de inclusão, fato que ficou evidente na resposta do quesito.

6) O que você considera essencial para que o educando com deficiência intelectual possa aprender História?

R1: “É preciso que o professor traga a História com conteúdos voltados próximo a realidade do aluno”.

R2: “Material concreto, lúdico, dedicação, empenho, esforço, carinho, incentivar sempre o aluno”.

R3: “Usando a ludicidade no concreto para uma melhor compreensão”.

R4: “Aperfeiçoamento ou adaptação do conteúdo para a realidade do aluno em questão”.

R5: “Criatividade, atividades diversificados é essencial que o aluno possa estar inserido e participe da aula”.

R6: “O professor deve se adequar com as condições do aluno e adaptar as atividades”.

R7: “Na sala de aula comuns em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal a todos”.

Observa-se que há consenso, pode-se inclusive dizer unanimidade, na equipe de educação especial da escola que é importante o estímulo e adaptação de atividades para melhores resultados de desenvolvimento.

Destarte, a ludicidade cria oportunidades para recriar, ressignificar e adaptar habilidades e conhecimentos. Portanto, o brincar faz-se necessário na perspectiva metodológica tanto regular quanto adaptada, pois colabora com o ensino de forma interativa, levando os alunos típicos e especiais a conhecerem a realidade.

7) Qual é a importância do ensino de História para os alunos com deficiência?

R1: “Muito importante, pois todo aluno precisa adquirir o conhecimento anteriores, histórias, antepassados”.

R2: “Acredito que os fatos históricos do passado trazidos para o presente de forma lúdica e através de recortes e figuras alimentam a vontade dos alunos (especiais) em estudar mais e aprender a história”.

R3: “Super importante pois ele tem que participar de todos os parâmetros curriculares sempre dentro do seu entendimento”.

R4: “Muito importante, se falamos de inclusão, precisamos ensinar para a criança todos os campos, e história é um conteúdo tão importante quanto as demais matérias”.

R5: “É importante pois dentro dos 6 universo aluno sempre assimila algum conhecimento”.

R6: “Ao apresentar para o aluno a atividade e contar e mostrar o conteúdo que está sendo estudado”.

R7: “O ensino de história para os alunos com deficiência com propriedade, a importância da abordagem. A questão de não sabermos ainda”.

A importância é consenso, todavia carece de crítica ao modelo tradicional que os profissionais entendem a disciplina de história. As adaptações somente serão possíveis quando os profissionais compreenderem o ensino de história como uma possibilidade do indivíduo se perceber como ator e construtor da sua história, da história local, nacional, e social.

Assim, o ensino de história será disposto pela ação interativa, pelo fortalecimento do sentimento de pertencimento ao mundo e à humanidade. Uma boa opção para a transversalidade do ensino de história são as rodas de conversa.

Nesse sentido, corroborou Guimarães e Falleiros, no XXII Encontro ANPUH-SP:

[...] aprender a ser sujeito da história, adquirindo a consciência do mundo como o ser-estar-do-homem-no-mundo e saber praticar esta consciência em prol da construção de um mundo cada vez mais humano, de modo que por meio de seus atos o homem o construa como um mundo cada vez melhor para si mesmo, isso dá certo sobretudo quando se começa desde pequeno (*In: GUIMARÃES; FALLEIROS, 2005, p. 4 apud Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, Santos, 2014*).

O senso de pertencimento social possibilita que o estudante se aproxime e entenda sua realidade, elevando experiências, empatias e ampliando sua visão e consciência de mundo.

8) Quais as habilidades necessárias que o professor deve ter para lidar com os estudantes com deficiência? Qual é a maior dificuldade em lidar com esses alunos?

R1: “Conhecer o aluno, suas especificidades, conhecer seu laudo e particulares. E no dia a dia praticar o que for de acordo com cada aluno”.

R2: “Dedicação, empenho, esforço, carinho. É preciso muita paciência”.

R3: “O professor tem que conhecer bem o aluno para ter uma boa adaptação”.

R4: “Além da formação, dedicação, gostar do que faz, fazer com amor seu trabalho. A maior dificuldade seria em conhecer e se adequar ao perfil do aluno, depois é só planejar o trabalho dentro do perfil da criança”.

R5: “O professor enfrenta dificuldades como falta de atenção e compreensão, porém usando alguns recursos pode-se obter resultados positivos e surpreendentes”.

R6: “O professor deve sempre procurar o melhor para o aluno estudar e se aperfeiçoar buscando o melhor”.

R7: “O conhecimento será importante para tornar a pessoa com deficiência independente, habilidade na escola e ao mesmo tempo treinar”.

É bastante perceptível a angustia dos profissionais, isso se dá em razão do abismo existente entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Contudo, o gosto pela docência é o combustível que alavanca as possibilidades de mudança nos rumos da educação.

Tal relato nos infere à proposição de que é através da vivência harmoniosa entre os diferentes, proposta pela diversidade da educação inclusiva, que se pode expandir à toda sociedade uma nova consciência, capaz de superar o preconceito, a discriminação e a exclusão e permitindo que todos possam usufruir de um sistema educacional amplo, democrático, diverso e justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve a pretensão de discutir sobre a diversidade a partir da análise da educação inclusiva, especificamente o ensino de história, para os alunos com deficiência da Escola Municipal Major Aviador Y – Juca Pirama de Almeida, no município de Campo Grande/MS.

Ao longo do texto, foram apresentados aspectos da função social da escola, as legislações que norteiam a educação inclusiva no Brasil, no Mato Grosso do Sul e, sobremaneira em Campo Grande.

Pode-se observar que a inclusão escolar, em que pese os significativos avanços e a ampla legislação, tem muitos obstáculos e longo do caminho a percorrer. Restou demonstrado ao que a deficiência na especialização e formação continuada ainda é grande e que falta adequação da grade curricular à prática dos futuros profissionais.

Vimos que há um problema crônico de aceitação ao diferente, que a sociedade brasileira ainda carrega percepções discriminatórias e preconceituosas que carecem de debates, ações e proposições para o sucesso neste processo de aceitação.

Importante mencionar o fundamental papel do núcleo familiar no processo de inclusão, pois ficou bastante evidente que o deficiente é reflexo do meio onde está inserido, sendo que ele agirá a partir de sua ambientação em quaisquer situações.

Através da pesquisa de campo comprovamos a necessidade de contínua análise dos procedimentos de ensino, de metodologias educacionais e de maior fomento às práticas pedagógicas, pois sua integração resultará em um ambiente inclusivo saudável, eficiente e eficaz.

Nesse sentido, aos docentes e demais profissionais cabe a nobre tarefa desenvolver alternativas e recursos capazes de auxiliar tanto a inclusão quanto o desenvolvimento do aluno com deficiência. Esse rompimento com os modelos tradicionais alcançará autonomia e desenvolvimento ao aluno com necessidades especiais, e também permitirá a formação de uma comunidade autônoma e receptora da diversidade.

Quanto ao ensino de história, convém esclarecer que, em regra, os profissionais ainda são detentores de uma disciplina positivista, caracterizada pela leitura, escrita e “decoreba”, cabendo à comunidade acadêmica envidar esforços para apresentar o real conceito da disciplina e esclarecer sua capacidade de desenvolvimento social. A intervenção do docente ao nível de atividades adaptadas a todos os alunos e, especificamente, aos com deficiência através de contação de história, rodas de conversas, ludicidade, estímulos à criatividade, dentre tantos outros poderá levar as crianças a um nível social bem mais amplo e consciente.

Isto posto, temos que o compromisso com a diversidade da pessoa com deficiência deve ser renovado a cada instante, pois não podemos esquecer que estes almejam e expressam o ideal de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ângela Maria Mota de. MAIA, João Luiz Feitosa. **Educação Inclusiva um estudo descritivo das ações docentes**. Universidade da Amazônia. Belém, Pará. 2002.

ALVES, Zélia Maria Mendes Brasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma proposta**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007]. Acesso em: 10 fev. 2019

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: a família**. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília, MEC, SEE, v. 4. 2004.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1998.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BLATTES, Ricardo Lovatto (org.). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos**. 2. ed . – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal 1988. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [WWW.presidencia.gov.br] Acesso em: 03 set. 2018.

_____. **Lei nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez., 1996, 36 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm]. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm]. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm]. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm]. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1º e 2º ciclos, v. 7, Brasília, MEC, 2004.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**. 2014-2024. Disponível em: [<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>]. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Secretária de Educação Fundamental/MEC/SEF/SEESP. Brasília, 1998.

CAMPO GRANDE. **Lei Orgânica do Município de Campo Grande**. Câmara Municipal, 1990. Disponível em: [https://camara.ms.gov.br/public/leis/lei_organica_municipal_1.pdf]. Acesso em 08 já. 2019.

_____. **Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS. 2015-2025**. Disponível em: [<http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/54/2018/01/PME-campogrande-PDF.pdf>]. Acesso em 15 nov. 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida**. SEMED, 2016. Arquivo da escola.

_____. **Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003**. Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação Especial e dá outras providências.

CARVALHO, Cláudia Maciel. **Violência infanto-juvenil, uma triste herança na Educação Especial**. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org.). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. **In Educação Especial: Textos e Contexto**. PMCG, SEMED, vol. 1, n. 1, ago 2014. Campo Grande, Secretaria Municipal de Educação, 2014. Disponível em: [<https://sites.google.com/site/deesemedcgms/>].

GARCIA, Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. 262p.

JESUS, Elineide Miranda de. **O Aluno com deficiência em turmas do ensino regular**. Monografia (especialização) – Universidade de Brasília. Curso de Especialização Para Professores do Ensino Médio do GDF. Recursos Humanos e suas Tecnologias. Brasília - DF, 2009.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003.

_____. **Educação Inclusiva – Orientações pedagógicas**. In: Aspectos legais e orientação pedagógica. Mar. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

MORETTI, Isabella. **Regras da ABNT para TCC 2019: as principais normas (atualizadas)**. Disponível em: [<https://viacarreira.com/regras-da-abnt-para-tcc-conheca-principais-normas-132759/>]. Acesso em: 25 fev. 2019.

NERES, C. C. CORRÊA, N. M. **A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS: um esboço de política pública em tempos de 'inclusão escolar'**. (2009). Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/xxZ2iSLD.doc]. Acesso em 05 jan. 2019.

OLIVEIRA, Márcia Denise Marques de; PORTO, Marcelo Duarte. **Educação inclusiva: concepções e práticas na perspectiva de professores**. Brasília: Editora Aplicada, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho com crianças com necessidades educativas especiais**. In: **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. **Tornar-se cidadão/cidadã: a ética na educação**. In: Tornar-se humano e os Direitos Humanos In: Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural. (Módulo 4:Seção II Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: [<http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1153>].

REVISTA ELETRÔNICA. **Educação Especial: textos e contextos**. Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, SEMED, v. 1, n. 1, ago. 2014. Campo Grande, Secretaria Municipal de Educação, 2014. Disponível em: [<https://sites.google.com/site/deesemedcgms/>]. Acesso em: 02 fev. 2019.

RODRIGUES, Cinthia. **Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência**. Revista Nova Escola. Edição 223, jun. 2009. Disponível em: [<https://novaescola.org.br/conteudo/440/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais>]. Acesso em: 05 jan. 2019.

RODRIGUES, David. **Desenvolver a educação inclusiva: o desenvolvimento profissional**. Secretaria de Educação especial/MEC. Inclusão: Revista Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

ROTH, Berenice Weissheimer (org). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, Ministério da Educação, SEE, 2006, 191p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Deficiência mental ou deficiência intelectual**. S.l., dez.2004. Disponível em: [<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-einclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>].

SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2ª ed. Brasília, MEC, SEE, 2006.

SILVA, Daianne Maria Barbosa da. **O deficiente intelectual e o ensino de história no Centro de Ensino Especial de Planaltina-DF**. Brasília, DF, UNB, 2015. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14469/1/2015_DaianneMariaBarbosadaSilva_tcc.pdf]. Acesso em: 05 jan. 2019.

SOUSA, Maria Augusta de. **INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO MÉDIO: EDUCANDOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**. Monografia (especialização) – Universidade de Brasília Curso de Especialização Para Professores do Ensino Médio do GDF. Recursos Humanos e suas Tecnologias. Brasília - DF, 2009.

TEIXEIRA, Karine Ribeiro. **Fundamentos da Educação Especial**. Módulo I. Coordenação Pedagógica. Instituto Prominas, 2008.