



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

INSTITUTO DE BIOLOGIA

CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.
O QUE OS PROFESSORES QUEREM SABER: UM GUIA DE
RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS MAIS FREQUENTES**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de
Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Prof^ª. Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes



Niterói

2016

SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.
O QUE OS PROFESSORES QUEREM SABER: UM GUIA DE
RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS MAIS FREQUENTES**

Trabalho desenvolvido no Instituto de Biologia, Curso de Mestrado Profissional em
Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense.

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial,
visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Prof^a. Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes

V 658 Vieira, Sinai Bomcompanhe

Inclusão de alunos com deficiência intelectual. O que os professores querem saber: um guia de respostas às perguntas mais frequentes/Sinai Bomcompanhe Vieira. - Niterói: [s. n.], 2016. 95f.

Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.
O QUE OS PROFESSORES QUEREM SABER: UM GUIA DE
RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS MAIS FREQUENTES**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Banca Examinadora:

**Prof^a. Dr^a. EDICLÉA MASCARENHAS FERNANDES – CMPDI/UFF – NEEI/UERJ
(Orientadora/Presidente)**

Prof^a. Dr^a. CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU – CMPDI / UFF

Prof^a. Dr^a. DAGMAR DE MELLO E SILVA – CMPDI/UFF

**Prof^a. Dr^a. HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS – PROGRAMA DE MESTRADO
EM LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS / UNIGRANRIO**

Prof^a. Dr^a. NEUZA REJANE WILLE LIMA – CMPDI/UFF (Revisora e Suplente)

A meus pais, Feliciano Sá Vieira (*In Memoriam*) e Nazareth Bomcompanhe Vieira (*In Memoriam*). Eternamente em meu coração...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e da possibilidade de continuar aprendendo.

Aos meus professores do CMPDI, e particularmente a minha orientadora, Profa. Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes por serem os mediadores de minha aprendizagem.

Foi muito bom fazer novos colegas. Alguns deles levarei por toda a vida, principalmente, você, Adriano Pinho, que se tornou um “mano” e fez parte de momentos muito decisivos de minha história. Muito obrigada, por sua amizade.

Érica Vliese, amiga e companheira de trabalho, que nossos caminhos se reencontrem e juntas possamos continuar com nossos sonhos pé no chão de continuarmos contribuindo positivamente para o desenvolvimento de nossos alunos. Obrigada por estar comigo.

A minha filha Larissa, e minhas irmãs, Marta e Nazira, obrigada por saber que posso contar com vocês, incondicionalmente.

E por último, um agradecimento especial, aos meus alunos especialíssimos. Vocês são meu incentivo na busca do conhecimento.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	VI
LISTA DE QUADROS	VII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 MEMORIAL	1
1.2 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	3
1.3 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: EVOLUÇÃO DO CONCEITO	7
1.3.1 FATORES DE RISCO PARA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL, PREVENÇÃO E OS SISTEMAS DE APOIOS	10
1.4 INCLUSÃO: A ESCOLA E OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
1.4.1 DA LDB À LBI - O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
2. OBJETIVOS	35
2.1 OBJETIVO GERAL	35
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
3. MATERIAL E MÉTODOS	36
3.1 LOCAL DA PESQUISA	36
3.1.1 ESCOLAS PARTICIPANTES	42
3.2 SUJEITOS	43
3.3 COLETA DE DADOS	43
3.3.1 PROCEDIMENTOS	44
3.3.2 ANÁLISE DOS DADOS	45
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
5.1 CONCLUSÕES	66
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
7. APÊNDICES	78
8. ANEXOS	81

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro com seta indicando a localização da cidade de Nova Iguaçu (IBGE, 2016).	39
Figura 2 - Mapa da cidade de Nova Iguaçu, com divisão por URGS e Escolas Municipais. (PMNI/2016).....	40
Figura 3 - Total de bairros por URGs- Unidades Regionais de Governo, no município de Nova Iguaçu.	42
Figura 4 - Formação e tempo de atuação no magistério.	47
Figura 5 - Tiveram em sua formação disciplina voltada para a EE.....	48
Figura 6 - Contribuição da disciplina de EE na prática profissional.	49
Figura 7 - Número de escolas onde atuam.....	49
Figura 8 - Apresentam dúvidas na prática com os alunos com DI.....	50
Figura 9 – Protótipo da primeira página da seção: Adaptações Curriculares.	53
Figura 10 - Protótipo da primeira página da seção: Avaliação.	55
Figura 11 – Protótipo da primeira página da seção: Família.	58
Figura 12 – Protótipo da primeira página da seção: Formação Docente.....	61
Figura 13 – Protótipo da primeira página da seção: Políticas Públicas.	63
Figura 14 – Protótipo da primeira página da seção: Redes de Serviços/Apoios.....	65

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 - Fatores e consenso na seleção de um termo.....	8
Quadro 2 - Fatores de riscos múltiplos de DI/Categorias e tempo da ocorrência-(AAMR).....	11
Quadro 3 - Tipos de prevenção às Deficiências. (OMS, 2011 e AAIDD, 2010).	13
Quadro 4 - Evolução do número de matrículas na EE 2008/2014. (Fonte: MEC/Inep/Deep).....	19
Quadro 5 - Matrículas Educação especial – Nova Iguaçu – 2014 (SEMED, 2016).	38
Quadro 6 - Unidades Regionais de Governo 1, 2 e 3.....	41
Quadro 7 - Unidades Regionais de Governo 4,5 e 6.....	41
Quadro 8 - Unidades Regionais de Governo 7, 8 e 9.....	42
Quadro 9 - Escolas visitadas.	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

AAMR- Associação Americana de Retardo Mental

DI – Deficiência Intelectual

DM- Deficiência Mental

EE- Educação Especial

EF- Ensino Fundamental

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEE- Coordenação de Educação Especial

CID 10 – Classificação Internacional de Doenças

CMPDI - Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

CIF – Código Internacional de Funcionalidade

CF – Constituição Federal

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

NT – Nota Técnica

OMS – Organização Mundial de Saúde

RM- Retardo Mental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM- Sala de Recursos Multifuncional

UFF - Universidade Federal Fluminense

URGS - Unidades Regionais de Governo

RESUMO

Esse estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida com os professores da rede pública municipal de Nova Iguaçu sobre suas dúvidas e questionamentos na promoção do ensino - aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual (DI) matriculados em suas classes comuns do 1º segmento do Ensino Fundamental. Os passos que percorremos para que nos apropriássemos mais adequadamente ao tema da DI foi o estudo bibliográfico que resultou nos seguintes tópicos apresentados: breve análise de como viviam as pessoas com DI ao longo da história e as mudanças de tratamento a eles dispensado como resultantes de um processo sócio-histórico; a alteração de conceito de “Retardo Mental” para Deficiência Intelectual adotado pela AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento em 2010 e os fatores de risco, prevenção e sistemas de apoios; a realidade de nossas escolas públicas frente ao desafio da Inclusão dos alunos com DI; nossas legislações pertinentes, com recortes a partir da década de 1990, especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96, à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída sob No. 13.146 em seis de junho de 2015 e passando a vigorar em dois de janeiro de 2016. Nosso principal objetivo foi a criação de um guia, construído a partir da análise das perguntas mais frequentes dos professores partícipes da pesquisa – total de 82 respondentes - que apresentamos sob o título: Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Dialogando com os Professores sobre suas Dúvidas e Questionamentos. Nossa metodologia foi de cunho qualitativo-participante, com aplicação de questionários semiestruturados que foram devidamente analisados, sob as bases da análise de conteúdo e nos possibilitaram a construção de nossos resultados e discussão, com a apresentação do perfil de nossos sujeitos e a categorização das respostas obtidas, que foram discutidas a luz de legislações, parâmetros, teóricos e afins. Concluimos por intermédio das dúvidas/questionamentos dos professores que estes necessitam prioritariamente de auxílios que abranjam estudos sobre a inclusão/escolarização de alunos com DI, troca de experiências com seus pares, pais/responsáveis, comunidade escolar, equipe pedagógica, professores da Educação Especial e aquisição de direitos previamente garantidos, como tempo de planejamento e número de alunos por turma. Evidenciamos em última análise que a falta de colaboração entre os elementos que permeiam o espaço da escola é de crucial importância para que ainda haja tanto descompasso, descrença e falta de práticas mais eficazes no caminho para uma inclusão escolar de fato, o que angustia os docentes ao tempo que afetam negativamente nosso alunado com DI.

Palavras-chave: Classe Comum, Colaboração, Deficiência Intelectual, Inclusão Educacional, Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

This study is the result of a survey carried out with the teachers of the municipal public network Nova Iguaçu about their doubts and questions in promoting the teaching - learning of students with intellectual disabilities (ID) enrolled in their regular classes of the 1st segment of elementary school. The steps we go through to the appropriated more properly the subject of DI was the bibliographical study that resulted in the following topics presented: a brief analysis of how people lived with DI throughout history and treatment changes they dismissed as a result of a socio-historical process; the concept of change "Mental Retardation" for Intellectual Disabilities adopted by AAIDD - American Association of Intellectual Disability and Development in 2010 and the risk factors, prevention and support systems; the reality of our public schools face the challenge of inclusion of students with ID; our relevant laws, with clippings from the 1990s, specifically from the Law of Guidelines and Bases- LDB 9394/96, the Brazilian Law of Inclusion of People with Disabilities LBI, Person Statute with Disabilities, established under No. 13,146 on June 6, 2015 and became effective on January 2, 2016. Our main goal was to create a guide, built from the analysis of the most frequently asked questions of the participants teachers results - total of 82 respondents - we present under the title: Students with Intellectual Disability Inclusion: in dialogue with teachers about your questions and Claims. Our methodology was qualitative participant nature, with application of semi-structured questionnaires were properly analyzed under the content analysis of the bases and allowed us to build our results and discussion, with the presentation of the profile of our subjects and the categorization of responses obtained, which were discussed in light of legislation, parameters, theoretical and the like. We concluded through the questions / inquiries from teachers they need priority aid covering studies on the inclusion / education of students with ID, exchange experiences with their peers, parents / guardians, school community, teaching staff, Special Education teachers and acquisition of previously guaranteed rights, such as planning time and number of students per class. Evidenced in the final analysis that the lack of collaboration between the elements that permeate the school space is of crucial importance that there is still much disparity, disbelief and lack of best practices on the path to school inclusion of fact, what distresses teachers the time that negatively affect our student body with DI.

Keywords: Common Class, Collaboration, Intellectual Disability, Educational Inclusion, Pedagogical Practices Inclusive.

1. INTRODUÇÃO

1.1 MEMORIAL

Inicialmente gostaria de tecer alguns comentários que considero pertinentes sobre minha trajetória profissional em busca de meus objetivos: Minha carreira no magistério público iniciou-se em 1977, como estagiária da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Na ocasião cursava o segundo ano do antigo curso Normal. Desde então entre outras atividades que desenvolvi, idas e vindas ao magistério aconteceram. A partir de 2002 tornei-me exclusivamente professora.

Fiquei mais atenta em relação à Educação Especial - EE, em 2004. Ainda lembro nitidamente do dia em que entrei em uma sala de 1º ano do ciclo de alfabetização, para substituir uma professora, que conforme a direção e equipe técnico-pedagógica da rede era uma das melhores alfabetizadoras da escola. Daquele dia em diante a turma seria minha. A professora se propôs a ficar o restante da semana me assistindo, colaborando assim com minha adaptação (nas palavras dela) à turma.

Realmente, a turma composta por 30 (trinta) alunos encontrava-se em sua grande maioria, na hipótese silábico-alfabética¹, o que era raro de se encontrar, uma vez que o ciclo de alfabetização na rede compreende 3 (três) anos e o alunado costuma chegar, ainda assim somente metade dele, a esse nível, somente no curso do último ano.

Durante os dias que passamos juntas tive a oportunidade de apreciar e acatar algumas rotinas por ela desenvolvidas que se compatibilizavam com as minhas próprias; como usar músicas e histórias para daí apresentar uma palavra ou frase nova, usar panfletos de supermercados, rótulos de produtos domésticos comuns ao uso das famílias, pequenas dramatizações entre outras atividades.

Pude também perceber que a configuração das crianças na sala de aula variava no dia a dia, com exceção da fileira do canto do lado esquerdo: essa era composta por seis cadeiras (diferentemente das outras fileiras que tinham um número superior) e eram sempre ocupadas pelos mesmos alunos. Ou seja: todos tinham liberdade de escolher onde sentar-se em cada manhã – menos os seis

¹ Para maiores informações consulte Emília Ferreiro e Ana Teberosky- Psicogênese da Língua Escrita/1999.

alunos da fileira do canto esquerdo - que se mantinham estaticamente nos mesmos lugares e desenvolviam atividades diferentes (geralmente folhas mimeografadas) das planejadas para o resto da turma.

Voltei minha atenção para esses alunos e constatei que suas tarefas estavam muito aquém das desenvolvidas com os outros colegas e que ainda assim alguns deles não as faziam completamente ou com total acerto.

Indaguei à professora sobre a arrumação da fileira do canto esquerdo e do por que das atividades diferenciadas das do restante da turma e obtive a seguinte resposta: “Esses seis alunos apresentam uma grande dificuldade de aprender, além de alguns deles também se mostrarem bastante indisciplinados. Mantendo-os nessa configuração e com essas atividades, consigo melhor rendimento com os outros alunos e acredito estar contribuindo para que eles também realizem alguma tarefa diária”.

Depois de passada a semana em questão, a professora foi transferida de Unidade Escolar e a turma ficou sob minha responsabilidade. Era o início do mês de setembro e tinha pouco tempo para conhecer “por mim mesma,” todos os alunos, antes do término do ano letivo.

De uma coisa não tive dúvidas: era necessário trazer para o convívio dos colegas, aqueles seis alunos da fileira do canto esquerdo da minha sala de aula. Deixá-los mostrarem-se como realmente eram, indisciplinados, calados, rápidos, lentos, questionadores, mudos... Era urgente vê-los circulando pela sala, sentando-se em outros lugares, executando de alguma forma as tarefas oferecidas aos demais.

Foram três meses e meio de questionamentos constantes, de frustrações, de pequenas alegrias, de medos e de pesquisa. Para começar solicitei à direção autorização para chamar, um de cada vez, os responsáveis pelos seis alunos. Depois, preparei um questionário das perguntas que em minha opinião seriam mais relevantes de serem feitas sobre as crianças a cada um deles. E assim foi feito...

Bem, acredito que não seja pertinente, aqui, prolongar-me nesse relato. Gostaria, entretanto, de dizer que reencontrei duas dessas crianças, em 2010, quando assumi nesse município uma segunda matrícula, dessa vez ocupando a função de professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A oportunidade de trabalhar na SRM

foi fruto de minha experiência anterior na rede pública de Belford Roxo, onde já atendia alunos público alvo da EE, assim como também àqueles que apresentavam significativas dificuldades de aprendizagem.

Essas duas crianças eram DI- Deficientes Intelectuais, um, por conta de uma meningite nos primeiros seis meses de vida e o outro, devido ao uso de álcool por sua mãe durante todo o período de gestação. Essas informações foram prestadas à escola, inclusive com apresentação de laudo médico, após minha intervenção junto à família, que na ocasião, conforme por elas declarado, achavam desnecessário esse esclarecimento voluntário.

A partir daí intensificou-se meu elo com a Educação Especial, particularmente com os alunos com DI. E com certeza não me esquecerei das crianças sentadas na fileira do lado esquerdo daquela sala de aula.

1.2 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Faz-se necessário uma análise de como eram vistas e viviam as pessoas com Deficiência Intelectual e como esses aspectos são significativos, ainda nos dias atuais, para que possamos compreender com mais propriedade que caminhos foram percorridos por essas pessoas, a que situações foram submetidas, que tipo de tratamento receberam da sociedade e como esses mudaram e até onde mudaram, sendo essas transformações entendidas como um resultado de um processo sócio-histórico.

Em consonância com Correr (2003) é somente se olharmos através da história, como os homens entendiam a deficiência, que seremos capazes de compreender a maneira tão preconceituosa e excludente que foram tratadas essas pessoas através do tempo.

Ao longo dos séculos, os homens conceberam a deficiência de variadas formas, sempre atreladas à capacidade de conhecimento que possuíam. Esse entendimento se traduzia no tratamento a eles dispensado e variou desde a condenação à morte, a ações discriminadoras, excludentes e segregadoras. Esse tratamento era também determinado pelos tipos de cultura a que os povos estavam imersos, como por exemplo, na Pré-história:

Nas sociedades de cultura primitiva, os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Tudo isto dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à rotina da tribo, pois, incapazes de ir à busca da caça e de sobreviver por si mesmos à agressividade da vida, essas pessoas mostravam-se dependentes da tribo. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte. Embora não se tenham registros declarados de pessoas com deficiência nesta época, esses dados levantam a hipótese de tal ocorrência. (RODRIGUES, 2008, p.7)

Aliada a concepção da deficiência estava a nomenclatura dada às pessoas, que variou entre idiota, cretino, debiloide, excepcional, entre tantos outros, até o reconhecimento do diagnóstico, no sentido de entender as capacidades individuais e a proposta de alternativas às limitações destas pessoas. Bissere (1971, apud JANUZZI, 2006) esclarece que os termos utilizados em diversos períodos históricos funcionam como base de sustentação à normatização de valores de uma sociedade, assim como de uma interpretação simbólica de sua ordenação e seus conflitos.

De forma contextualizada, podemos perceber que há resquícios do ontem, no tratamento que nossa sociedade dispensa às pessoas com deficiência. Resquícios que atualmente, em uma sociedade que caminha para a inclusão, ainda são percebidos na medida em que muito ainda há o que ser feito para que a barreira que existe em vários segmentos seja definitivamente quebrada, ou pelo menos que as pessoas com deficiência recebam condições de transpô-las. Foi a sociedade e a própria família desses indivíduos que ergueram esses obstáculos e formas de tratamento que podem ser exemplificados em três momentos mais marcantes:

Segundo Aranha (1995), Correr (2003) Mendonça (2010), Rodrigues (2008) entre outros, as pessoas com deficiência passaram por 1º- Consolidação da deficiência, onde eram condenadas à morte, 2º - Alienação, processo em que viviam à margem da sociedade (exclusão disfarçada), 3º - Integração, momento em que eram segregadas dentro de um determinado grupo.

Se inicialmente as pessoas com deficiência eram consideradas totalmente desprovidas da capacidade de se ajustarem ao meio (e não o contrário) e nele existirem sem prejuízos a outros, suas vidas não tinham nenhum significado,

nenhuma importância, estando à sociedade e as famílias cordatas na sentença de abandono à própria sorte, como podemos atestar de forma contundente em determinada fase da história² e nas palavras de Platão³:

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores [...] também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado. (PLATÃO apud RODRIGUES, 2008, p.8).

“Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono” Rodrigues (2008). O modelo atlético e de beleza clássica justificava a eliminação dos deficientes físicos e a dependência econômica e a não proliferação da considerada “doença”, justificavam a sentença de morte dos “deficientes mentais”.

Na esteira dessa fase, seguiu-se a Idade Média que pouco avançou na concepção e tratamento dispensado às pessoas com deficiência: se anteriormente a valorização era a do modelo corpo/mente, pois a antiguidade é circunscrita pela filosofia, passa a ser corpo/alma, marca da teologia na Idade Média. Se antes o deficiente era morto, passa a ser agora estigmatizado, pois o moralismo cristão/católico enxergava nele um sinal de pecado, ou divindade: são considerados “filhos de Deus”.

Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos). (RODRIGUES, 2008, p.8)

Apesar da falta da igualdade civil e de direitos, os deficientes passam a serem considerados “seres humanos”, por possuírem também alma, a partir da visão abstrata do homem disseminada pelo Cristianismo (ARANHA, 1995). Essa

² Antiguidade

³ Filósofo que juntamente com Aristóteles justificava o extermínio das pessoas com deficiência em nome da não proliferação “da doença” e do equilíbrio econômico e demográfico. Viveu entre 429-347 a.C

concepção de humanidade acaba por fazer surgir casas de caridade, a maior parte delas mantidas pelos senhores feudais (MENDONÇA, 2010). Temos aí a alienação velada, disfarçada em exclusão com roupagem de bondade.

O século XVI cede o lugar da sobrenaturalidade, religião e moral, ao início do tratamento médico, mas especificamente com os intelectuais Paracelso⁴ (1493-1541) e Cardano⁵ (1501-1576) (GIORDANO, 2000).

No século XIX, a DI manteve-se sob a égide da medicina e no campo da educação, sob a do obscurantismo, até que alguns nomes se destacam e prenunciam um avanço no conceito e na educação desses indivíduos:

Jean-Jacques Gaspar Itard⁶, médico, fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial, considerava a idiotia⁷, uma deficiência cultural, ao contrário de Philippe Pinel⁸, que a considerava biológica.

O fato de Itard considerar a idiotia (um dos termos empregados à época) como uma deficiência cultural e Pinel, uma deficiência biológica, suscita, ainda hoje, problemas na avaliação de especialistas em determinar com mais precisão a origem da DI, considerando-se que tanto os aspectos biológicos quanto os ambientais podem se reunir em um mesmo diagnóstico.

A figura do pedagogo se legitima na Educação Especial, através do psiquiatra Jean-Étienne Esquirol, que influenciado por Pinel sugere a distinção dos termos “idiotia” e “cretinismo”⁹. Sendo o primeiro não mais considerado uma doença, e sim um estado, passível de mensuração pelo rendimento escolar. Para Esquirol os idiotas eram o resultado de pessoas que passavam por carências na fase da infância ou pré e peri-natais, fornecendo dessa forma uma breve distinção entre doença e “deficiência mentais”.

⁴ Médico- autor da obra “Sobre as doenças que privam o homem da razão.” Primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico digno de tratamento.

⁵ Filósofo que concordava com a visão de Paracelso e também e foi o primeiro a preocupar-se com a educação desses sujeitos.

⁶ Estudou durante três anos o menino Victor considerado o selvagem de Aveyron. O relato dessa experiência está ricamente descrito por Itard na obra *Memoire sur lês premiers développements de Victor del’Aveyron*.

⁷ Idiotia “A idiotia é uma enfermidade” do sistema nervoso que tem por efeito radical subtrair todo ou parte dos órgãos e faculdades da criança à ação regular de sua vontade e se aponta sob duas formas essenciais: 1- afecção de toda ou parte das massas nervosas, que dá lugar a idiotia profunda; 2- afecção parcial ou total dos aparelhos nervosos, que se ramificam pelos tecidos.

⁸ Foi influenciado pelo estudo de Foderé- autor da obra “O tratado do bório e do cretinismo”.

⁹ Segundo Foderé o cretinismo implica, sobretudo, na degradação intelectual maior ou menor, dependendo do acometimento da doença.

O idiota sempre esteve no infortúnio e na miséria. O estado do homem louco pode variar; o do idiota é sempre o mesmo. Este tem muitos traços da infância, aqueles que conservam muito da fisionomia do homem feito. Em ambos, as sensações nulas, ou quase nulas, mas o homem louco, na sua organização e mesmo na sua inteligência demonstra qualquer coisa de sua perfeição de outrora; o idiota é o que sempre foi, é tudo o que se pode ser relativamente à sua organização primitiva... a idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são o que virão a ser durante toda a sua vida; neles, tudo revela uma organização imperfeita ou incompleta no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de alterar esse estado. Nada será, pois, capaz de dar aos infelizes idiotas, por um instante que fosse, um pouco mais de razão, um pouco mais de inteligência (ESQUIROL apud GIORDANO, 2000, p. 27-28).

Segundo Esquirol, o idiota não era uma pessoa sem inteligência e sim uma pessoa sem meios dela se servir. A origem da “DM - deficiência mental” era, pois, uma consequência do déficit intelectual. Podemos dizer que se iniciava aí, de forma tímida, o estreitamento entre tratamento médico e educacional desses sujeitos.

Em meados do século XX, a educação dos “deficientes mentais” ficava a cargo das escolas especiais, geralmente mantidas pela comunidade e classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de DM. Assim iniciava-se a fase do modelo de integração, que consistia em aproximar a pessoa com deficiência o mais perto possível das outras consideradas normais e educá-la até onde essa se mostrasse capaz.

Muito se tem avançado sobre o conhecimento do desenvolvimento das pessoas com DI. Esse conhecimento traz consigo mudanças significativas em prol de se adequar a sociedade para que essas pessoas tenham uma participação mais ativa e humanizada. Muitas barreiras, principalmente as atitudinais precisam ser removidas. Vejamos alguns aspectos relevantes sobre a DI, no século XXI.

1.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EVOLUÇÃO DO CONCEITO

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), que usamos como referência às nossas considerações a seguir, apresentou em 2010, a mudança do termo “RM - Retardo Mental” para Deficiência Intelectual, assim conceituada:

A Deficiência Intelectual é definida como limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, competência doméstica, habilidades sociais, interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos (AAIDD, 2010, n.p).¹⁰

Em 2007, houve alteração do nome de sua personalidade jurídica, anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). Tais alterações foram frutos de estudos que buscaram uma melhor aplicabilidade dos termos às características por eles representadas, uma vez que o construto do conceito não é mais baseado em modelos estáticos da condição humana.

Esses estudos, conforme Switzky e Greenspan (2006) aconteceram embasados em um contexto acirrado de pontos de vista pautados em fundamentos filosóficos e epistemológicos da aceção de deficiência intelectual/atraso mental.

Para Luckasson e Reeve (2004), cinco fatores importantes precisam ser considerados quando se pretende selecionar um termo (elencados à esquerda no quadro abaixo) e segundo Schalock et al (2007), há um consenso emergente de que o termo atenda a esses cinco critérios (elencados à direita do quadro 1).

Quadro 1 - Fatores e consenso na seleção de um termo.

Luckasson e Reeve (2004)	Shalock et al. (2007)
O termo deve ser específico e se referir a uma única entidade ao mesmo tempo em que permite a diferenciação de outras entidades e aprimora a comunicação;	Reflete mudança na construção da deficiência descrita pela AAIDD e OMS;
Deve ser usado de forma consistente pelas diferentes partes ou grupo (indivíduos, famílias, escolas, médicos, advogados, organizações profissionais, pesquisadores e formuladores de políticas);	Alinha-se melhor com as práticas profissionais atuais que incidem sobre os comportamentos funcionais e fatores contextualizados;

¹⁰ Tradução nossa.

O termo deve representar adequadamente o conhecimento atual e ser capaz de incorporar novos conhecimentos científicos, bem como os avanços que ocorrem;	Fornecer uma base lógica para a prestação de suporte/apoio individualizado devido à base teórica social e ecológica;
Deve ser robusto o suficiente em sua operacionalização a fim de permitir seu uso para fins múltiplos, incluindo a definição, o diagnóstico, a classificação e o planejamento dos níveis de suporte/apoio;	É menos ofensivo para pessoas com deficiência;
Deve refletir um componente essencial para nomear um grupo de pessoas, que significa comunicar valores importantes, especialmente para o grupo.	Está mais consistente com a terminologia internacional.

Uniformizando-se um termo, dentro de padrões pré-estabelecidos, a “rotulação” da pessoa com deficiência dá-se em um contexto de compreensão de suas necessidades e a oferta dos suportes necessários para seu melhor desempenho e conseqüente melhoria da qualidade de vida. O rótulo deixa de ter um caráter pejorativo. Nas palavras de Fernandes (2010):

O diagnóstico não se fecha nele mesmo, existe para que sejam definidos os suportes necessários. Planejar e intervir são os pontos máximos do diagnóstico para que sejam definidos quais serviços essenciais propiciarão o aumento da independência da pessoa, sua produtividade e integração comunitária; o foco do diagnóstico vai para *além do rótulo do indivíduo* (FERNANDES, 2010, p. 14).

A compreensão da deficiência, indicativo do avanço em sua definição, confere a introdução na versão de 2002 da até então AAMR, da importância dos fatores socioambientais no diagnóstico. Há o redimensionamento acerca do conceito a partir de cinco condicionantes para sua aplicação:

a) As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;

- b) A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
- c) Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
- d) Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil dos apoios necessários;
- e) Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora (AAIDD, 2011, p.39).

Observamos a importância dos fatores como, contexto do ambiente, diversidade cultural e linguística, coexistência de dificuldades/potencialidades, relevância da descrição das dificuldades para apropriação da oferta de apoios, que se devidamente determinados e individualizados promoverão a melhora da pessoa com deficiência. Esses apoios funcionam como mediadores no desempenho das pessoas com deficiência intelectual (AAIDD, 2011, p.21).

A questão da oferta de apoios não é novidade, o que a faz relevante “é a crença de que a aplicação criteriosa dos apoios pode melhorar a capacidade funcional dos indivíduos com retardo mental” (AAMR, 2006, p.141).

Na abordagem multidimensional, os critérios para avaliação da DI, não se sustentam mais exclusivamente nas escalas ou graus de inteligência (QI abaixo de 70) e não são mais classificados como leve, moderado, severo e profundo. No Brasil das décadas de 1970 até o final de 1980, segundo Fernandes (2010), estes níveis serviam para determinar se uma criança iria para uma escola especial (nível severo) ou para uma classe especial em escola regular (níveis leve e moderado).

1.3.1 FATORES DE RISCO PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, PREVENÇÃO E OS SISTEMAS DE APOIOS

- **Fatores de risco:**

O constructo multifatorial dos fatores de risco da DI expande o caráter das classificações baseadas principalmente nas condições biomédicas, como na

Classificação Internacional das Doenças (CID)¹¹ da Organização Mundial de Saúde (OMS)¹², adotando a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)¹³. Esse constructo fundamenta-se em duas direções: a 1ª define as categorias em quatro grupos e a 2ª, apresenta o momento da ocorrência dos fatores causais, conforme quadro 2:

Quadro 2 - Fatores de riscos múltiplos de DI/Categorias e tempo da ocorrência- (AAMR).

Categorias	Pré-natal	Perinatal	Pós-natal
Biomédicos: fatores que se relacionam aos processos biológicos, como distúrbios genéticos ou de nutrição.	Distúrbios cromossômicos	Prematuridade	Lesão cerebral traumática
	Distúrbios de gene único	Lesão no nascimento	Má nutrição
	Síndromes	Distúrbios neonatais	Meningoencefalite
	Distúrbios metabólicos		Distúrbios convulsivos
	Disgênese Cerebral		Distúrbios degenerativos
	Doenças maternas		
	Idade dos pais		
Social: fatores que se relacionam com a interação social e familiar, como estimulação e resposta do adulto.	Pobreza	Falta de acesso aos cuidados do nascimento	Cuidador da criança incapacitado
	Má nutrição materna		Falta de estimulação adequada

¹¹ O CID 10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10. Disponível em: www.medicinanet.com.br/cid10.htm.

¹² A Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma agência especializada em saúde, fundada no ano de 1948 e é subordinada à Organização das Nações Unidas. A sede da OMS é em Genebra, na Suíça. Disponível em: www.significados.com.br/oms/

¹³ Diz-nos a OMS que a CIF é uma classificação com múltiplas finalidades, para ser utilizada de forma transversal em diferentes áreas disciplinares e setores: [...] saúde, educação, segurança social, emprego, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais. Foi por isso aceite pelas Nações Unidas como uma das suas classificações sociais, considerando-a como o quadro de referência apropriado para a definição de legislações internacionais sobre os direitos humanos, bem como, de legislação nacional. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>.

	Violência doméstica		Pobreza familiar
	Falta de acesso ao cuidado pré-natal.		Doença crônica na família
			Institucionalização
Comportamental: Fatores que se relacionam a comportamentos potencialmente causais, como atividades perigosas (lesivas) ou abuso materno de substâncias.	Uso de drogas e; ou álcool pelos pais	Rejeição dos pais ao cuidado da criança	Abuso e negligência da criança
	Hábito de fumar por parte dos pais	Abandono da criança pelos pais	Violência doméstica
	Imaturidade dos pais		Medidas de segurança Inadequadas
			Privação social
			Comportamentos difíceis da criança
Educacional: Fatores que se relacionam a disponibilidade de apoios educacionais que promovam o desenvolvimento mental e o desenvolvimento de habilidades adaptativas.	Deficiência cognitiva dos pais sem apoios	Falta de encaminhamento médico para serviços de intervenção na alta hospitalar	Incapacidade dos pais
	Falta de preparação para ser pais		Diagnóstico retardado
			Serviços de intervenção precoces inadequados
			Serviços educacionais especiais inadequados

Assim, a análise dos fatores de risco toma um maior dimensionamento ao inserirem os fatores biomédicos dentro de uma rede mais ampla que podem ser igualmente ou mais importantes no diagnóstico da DI.

Essa rede múltipla possibilita a identificação da presença de aspectos sociais, comportamentais e educacionais que podem estar presentes em indivíduos com a mesma origem biomédica, como por exemplo, pessoas com síndrome de Down que apresentam muita variação no funcionamento, supostamente como resultado de outros fatores de risco (AAMR, 2007). A etiologia da causa da síndrome é a mesma, porém o desenvolvimento da pessoa pode apresentar significativas diferenças em seu desenvolvimento geral.

- **Prevenção:**

A prevenção da deficiência intelectual apontada pela AAIDD dá-se nas mesmas bases que a prevenção dos problemas de saúde associados às deficiências em geral, apontados pela OMS, conforme quadro 3:

Quadro 3 - Tipos de prevenção às Deficiências. (OMS, 2011 e AAIDD, 2010).

OMS	AIDD
Prevenção primária – ações para evitar ou remover a causa de um problema de saúde em um indivíduo ou uma população antes do seu surgimento. Ela inclui a promoção da saúde e proteção específica (por exemplo, educação sobre o HIV);	Prevenção primária: envolve a prevenção da condição que do contrário resultaria em “retardo mental”. Por exemplo, a prevenção do uso do álcool materno durante a gravidez preveniria a síndrome alcoólica fetal;
Prevenção secundária – ações para detectar um problema de saúde em um estágio inicial em um indivíduo ou uma população, facilitando a cura, ou reduzindo ou prevenindo sua difusão, reduzindo ou prevenindo seus efeitos de longo prazo (por exemplo, apoiando as mulheres com deficiência intelectual para que tenham acesso a exames de câncer de mama);	Prevenção secundária: envolve ações para evitar uma condição existente de resultar em “retardo mental”. Por exemplo, o manejo da dieta de indivíduo nascido com fenilcetonúria (FCU) ¹⁴ preveniria o “retardo mental” causado por FCU, mesmo que o indivíduo sempre vá ter a anormalidade genética associada à FCU;
Prevenção terciária – ações para reduzir	Prevenção terciária: envolve ações para

¹⁴A fenilcetonúria é uma doença genética, causada pela ausência ou pela diminuição da atividade de uma enzima do fígado, que transforma a fenilalanina (aminoácido presente nas proteínas) em outro aminoácido chamado tirosina. Quando a atividade da enzima está ausente ou deficiente, a fenilalanina se acumula no organismo e causa lesão no cérebro, ocasionando deficiência de inteligência de gravidade variável. Disponível: http://www.nupad.medicina.ufmg.br/?page_id=1857

<p>o impacto de uma doença já estabelecida restaurando-se a função e reduzindo as complicações associadas à doença (por exemplo, reabilitação para crianças com músculo-esquelética¹⁵);</p>	<p>minimizar a gravidade de incapacidades funcionais associadas com a etiologia ou para prevenir condições secundárias que podem ser causadas pelo diagnóstico ou se desenvolverem mais tarde na vida. Por exemplo, a cirurgia corretiva precoce para déficits cardíacos congênitos em um indivíduo com síndrome de Down vai prevenir deficiências funcionais posteriores. Este nível de prevenção é também importante para adultos mais velhos, que podem beneficiar-se de estratégias para prevenir obesidade, diabete, doença cardíaca e osteoporose</p>
--	---

Aliados a estas prevenções apresentadas no quadro acima, os aspectos como a falta de água potável e saneamento básico, alimentação inadequada, situação de pobreza, condições inapropriadas de trabalho, dificuldade de acesso ao serviço de saúde, entre outros aspectos, são determinantes sociais da saúde e das deficiências (OMS, 2011).

- **Sistemas de Apoios**

Os Sistemas de apoio oferecidos às pessoas com DI, assim são definidos pela AAMR, atual AAIDD:

Os apoios são recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa, e que melhoram o funcionamento individual. [...] O funcionamento individual resulta da interação de apoios com as dimensões das Habilidades intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação, Interações e Papéis Sociais; Saúde e Contexto. (AAMR, 2006, p. 141).

¹⁵ lesões **musculoesqueléticas**, podem afetar os músculos, as articulações, os tendões, os ligamentos, os nervos, os ossos e aparelho circulatório. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Doen%C3%A7as_cong%C3%AAnitas_do_sistema_musculo_esquel%C3%A9tico.

Com fins de proporcionar ao indivíduo com DI, uma melhora na qualidade de vida, através da maneira como esse atua /funciona na vida cotidiana, com todos, ou o maior número possível, de direitos e deveres gozados e garantidos aos demais cidadãos, a intensidade dos apoios dividem-se em: **Intermitentes**: Oferecidos em casos de necessidades (a pessoa nem sempre necessita do apoio); **Limitados**: Oferecidos por um tempo determinado para estabelecimento de um objetivo, como treinamento no emprego, por exemplo; **Extensivos**: Apoio regular em pelo menos alguns ambientes como casa, escola e sem tempo limitado; **Pervasivos**: Constantes, com alta intensidade e participação de mais profissionais do que nos três apresentados anteriormente (AAMR, 2006).

Os apoios devem ser planejados, implementados e avaliados constantemente, de forma totalmente individualizada. Desses passos depende a eficácia na aplicabilidade e adequação dos mesmos. Estes apoios estão nos familiares, nos amigos, na tecnologia, nos sistemas de saúde e de educação e na forma como esses se relacionam (FERNANDES, 2010).

Ainda conceituando os apoios devemos destacar seus seguintes aspectos conforme a AAMR, 2006:

- O funcionamento individual resulta da interação dos apoios com as dimensões das Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo; Participação, Interações e Papéis Sociais; Saúde e Contexto.
- O principal objetivo para proporcionar apoio às pessoas com “retardo mental” é melhorar os resultados pessoais relacionados à independência, relacionamentos, contribuições, participação na escola e na comunidade, e bem-estar-pessoal.
- A avaliação das necessidades de apoio pode ter uma importância diferente dependendo de como esta é feita, se para propósitos de classificação ou planejamento de apoios.
- Os serviços são um tipo de apoio proporcionado pelos profissionais e pelas agências (AAMR, 2006, p.142).

Os apoios na área da educação estão relacionados aos serviços oferecidos por profissionais, no caso específico, pelos professores, que devidamente apropriados das possibilidades destes, poderão promover melhorias no sistema de ensino- aprendizagem dos alunos com DI.

Através da contribuição da psicologia na educação, podemos destacar, segundo a AAMR (2006), que o conceito dos apoios está em consonância com a

definição de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vigotski, que assim a define:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

A mediação de um adulto ou companheiros mais capazes na ajuda da resolução de um problema situa o indivíduo em um contexto social propiciador de seu desenvolvimento e se aplica as pessoas com DI, que conforme Oliveira, devem assim ser vistas:

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

Fernandes, 2010, conclama “a todos que trabalhem e convivam no ambiente educacional a produzirem conhecimentos que suplantem noções reducionistas baseadas no déficit orgânico”. Segundo a autora necessitamos “enxergar” o sujeito em suas relações sociais, nas possibilidades oferecidas por estas, nas vantagens propiciadas pela inclusão social que não limitam o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

E dentro dessas competências e habilidades encontramos a capacidade desses sujeitos de inserirem-se no processo de Inclusão Escolar, sobre o qual teceremos algumas considerações pertinentes e atuais, no item a seguir.

1.4 INCLUSÃO: A ESCOLA E OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir da década de 1990, o Brasil começa a discutir um novo modelo de atendimento escolar denominado Inclusão. Contrariamente ao processo de

Integração, onde o aluno era o único responsável pelo sucesso de seu processo de aprendizagem, a Inclusão pressupõe que toda a escola passa a ter essa responsabilidade. Vale lembrar um trecho da declaração de Salamanca¹⁶ que destaca: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”. (BRASIL, 2005, p. 9)

Impulsionados por questões políticas e econômicas, desde o final do século passado, passamos a nos inserir:

Num movimento de caráter internacional, na busca de uma sociedade mais igualitária e mais justa, a qual não restrinja as oportunidades das pessoas ao poder econômico de cada um. [...] Portanto a questão da inclusão e exclusão, antes de tudo, é uma questão política (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Questão política, de caráter irrevogável, a inclusão se configura em um resgate dos marginalizados. Não falamos aqui somente dos indivíduos com DI, mas a toda uma sorte de pessoas que a partir da declaração de Salamanca deveriam ser contempladas com uma nova escola, como nos esclarece este trecho do tópico 3:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas [sic] ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Isto nos reporta a Oliveira, (2004, p. 109) quando afirma ser necessária “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas com uma nova forma de pensar e fazer educação”. Essa nova configuração é gradual e lenta, pois significa um rompimento de base bastante arraigado e solidificado por nossa sociedade, o que nos faz concordar com Martins (2006), quando afirma que

¹⁶ A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Disponível em: www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca.

a escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de normalidade.

Normalidade aqui compreendida como atributo daqueles que não apresentam nenhuma especificidade considerada significativa, para que a escola o enxergue como “diferente”. A partir da chegada dos alunos público alvo da educação especial, matriculados nas classes comuns, essa mesma escola inicia um processo de estranhamento: os novos alunos fogem à regra da “invisibilidade”. Como um contingente “novo” necessita de estratégias “novas”, porque são diferentes. Essa diferença se aproxima perigosamente do sentido de anormalidade, que por sua vez carrega em si a presunção de que não há condições de se fazer um trabalho pedagógico eficiente, porque isso demandaria naquela organização, que conforme já destacamos a escola pública não tem.

Compreendemos dessa maneira, que antes de tudo precisamos (re) organizar o conceito de diferença, conforme nos apresenta Amaral:

Penso que se abstrairmos ou mesmo “desconstruirmos” a conotação pejorativa das palavras: significativamente diferente, divergente, desviante, anormal, deficientes, e pensarmos nos parâmetros que as produzem, poderemos nos debruçar sobre elas para melhor contextualizar os critérios empregados para sua eleição como designativas de algo ou alguém. Penso também que a partir da exploração e do questionamento desses parâmetros pode-se pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia – seja individual ou social – mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, seja qual for o critério utilizado (AMARAL, 1998, p.15).

O que a autora pensa é justamente compatível com uma das principais características dos seres humanos: somos todos diferentes. Diferença significa diversidade. O que nos faz deduzir que a escola pública aqui retratada estava desde sempre defasada, quando deixou de considerar que seu público é formado por indivíduos e que estes necessitam muitas vezes de estratégias de abordagens diversificadas. Esta questão talvez contribua para explicar a origem do conhecido “fracasso escolar”.

Dentro desse contexto, o número de matrículas na educação básica de alunos da EE em classes comuns das escolas públicas aumenta significativamente, conforme quadro 4:

Quadro 4 Evolução do número de matrículas na EE 2008/2014. (Fonte: MEC/Inep/Deep).

Evolução do número de matrículas na educação especial por rede Brasil – 2008/2014				
Rede	Ano	Matrículas na educação especial		
		Total	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
Privada	2008	228.612	205.475	23.137
	2010	169.983	142.887	27.096
	2012	178.589	141.431	37.158
	2014	179.695	136.302	43.393
	Δ% 2008/2014		-21,4	-33,7
Pública	2008	467.087	114.449	352.638
	2010	532.620	75.384	457.236
	2012	641.844	58.225	583.619
	2014	707.120	51.745	655.375
	Δ% 2008/2014		-51,4	-54,8

Nossa rede pública de ensino vive um momento em que não há mais como não se (re) estruturar para atender a esse alunado que requer um ensino de qualidade, como o que deveria ser ministrado a qualquer outro, independentemente de sua origem, diferenças naturais ou sociais.

A reestruturação mencionada não seria apenas uma questão de oferta de vagas, garantia de permanência na escola, ou ainda de adaptação curricular, mas também de vontade política e um olhar mais sensível de todos aqueles que se dedicam à educação, desde seus gestores até o pessoal de apoio de uma unidade escolar, sobre o assunto, alguns autores declaram:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se

possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

De certo, podemos através dessas considerações, melhor visualizar que a mudança é necessária imediatamente e que não será feita apenas uma vez, haja vista, que as matrículas novas na rede pública de ensino continuarão sendo realizadas e mesmo nossos alunos já ingressos necessitarão constantemente de respostas que podem não estar prontas, uma vez que o processo de aprendizagem e construção da subjetividade requer superação de desafios, que por sua natureza são novos, como são novas todas as etapas que passamos em nossas vidas. A educação é um direito de todos, há tempos. Se buscarmos na história veremos conforme Oliveira, 2001:

A própria declaração do direito à educação, pelo menos no que diz respeito à gratuidade, constava já na Constituição Imperial. O que se aperfeiçoou, para além de uma maior precisão jurídica, foram os mecanismos capazes de garantir, em termos práticos, os direitos anteriormente enunciados, estes, sim, verdadeiramente inovadores (OLIVEIRA, 2001, p.33).

E em termos práticos, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 208, inciso III, garante como um dos deveres do Estado com relação à educação, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência¹⁷, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse referido AEE deverá também, conforme nossa CF, ser ministrado em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art.206, inciso I) e garantir um padrão de qualidade (Art. 206, inciso VII).

Também o artigo 227 da CF ao afirmar que a promoção e defesa dos direitos humanos só se afirmam quando se respeitam as diferenças individuais, certamente não excluiu o espaço da escola para que isso aconteça. Complementando essa ideia, Fávero declara:

Assim, não há alternativa se não a de tornar os espaços escolares acolhedores, mesmo a diferentes níveis intelectuais, até porque nenhum aprende em tempo e forma idênticos a de outros colegas de turma. É preciso que se enfrente o “pré-conceito” de que, se a

¹⁷ Termo utilizado à época para designar o público alvo da educação especial.

pessoa não conseguir aprender os conteúdos escolares, conforme o padrão esperado pela escola para os alunos em geral, não pode permanecer na mesma sala de aula. Portanto, quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos mesmo, em um mesmo ambiente, e este pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania (FÁVERO, 2004, p.77).

A inclusão das pessoas com deficiência, enquanto processo, requer tempo, pessoal, políticas públicas e muita determinação de vários segmentos de nossa sociedade. Na inclusão educacional em pauta, não é diferente. Nossa escola atual e os alunos público alvo da educação especial, ainda não soam em uníssono. Estamos como dissemos: em processo. E como sustentáculo na escalada em busca desta sintonia, possuímos um arcabouço de aparatos legais. Alguns deles apresentaremos a seguir.

1.4.1 DA LDB À LBI - O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como lei Darcy Ribeiro¹⁸ instituída em dezembro de 1996, trouxe consigo uma redação desafiadora que acabaria por “jogar por terra”, a paz daqueles que ainda não se “importavam” com as condições da educação das pessoas portadoras de necessidades especiais¹⁹. Em seu discurso no Senado Federal, assim se pronunciou o seu maior idealizador:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada após oito anos de debates profundos no Congresso Nacional e de ampla participação de todos os segmentos que atuam na área educacional, é um documento enxuto que reflete bem a realidade educacional brasileira. É, também, um instrumento fundamental de mudança de nossa sociedade, pois, pela sua abertura para o novo, permitirá, na prática, com uma correta interpretação de seu texto e uma rápida adaptação de nossos sistemas educacionais, que a nação enfrente o ritmo acelerado das mudanças que virão em todos os setores e que

¹⁸ Senador que apresentou um substitutivo ao projeto que estava em trâmite na época. Esse substitutivo foi aprovado no Senado em fevereiro de 1996, o que provocou o arquivamento do projeto original.

¹⁹ Termo usado à época da instituição da LDB para designar o público alvo da educação especial

influenciarão a vida de todas as pessoas, quer elas queiram, quer não (SENADO FEDERAL, 1996, n.p.).

Em seu capítulo V, artigo 58, a LDB assim define a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Destaque para o caráter inclusivo, ao orientar a matrícula dos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, desestimulando dessa forma a manutenção e crescimento das classes especiais, o artigo também define quem é realmente o público alvo da EE. Esses aspectos comprometem de forma irreversível os agentes da escola e de toda a sociedade, ao tempo que requer o enfrentamento do desafio da promoção dos aspectos instituídos.

O artigo 59, igualmente alterado pela lei 12.796 de 2013, contempla a oferta dos seguintes aspectos:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2013, n.p.).

Nesses tópicos vemos reafirmados os preceitos garantidos pela CF de 1988, que estabelecem os direitos de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, assegurando para isso a existência de currículos,

métodos, recursos e serviços especiais, terminalidade específica, professores especializados, educação para o trabalho, entre outros.

Em 2001, através da Lei 10.172/01 é lançado o Plano Nacional de Educação- PNE, que dedica seu capítulo oito à Educação Especial²⁰, com vigência inicial de dez anos e vinte e oito objetivos- metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. O plano destaca ainda que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a conquista de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p.86).

Preenchendo lacunas, reparando arestas, complementando discursos, outros documentos se seguem. Dentre eles a Resolução CNE/CBE 02 de 2001, que em seu Artigo 8º, item IV, prevê que nas organizações de suas classes comuns, as escolas deverão observar quatro tipos de apoios pedagógicos especializados destinados aos alunos públicos alvo da educação especial:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001)

Destacamos esse artigo por entendermos que em relação à legislação vigente, esse trecho traz de fato inovações quando aponta a necessidade de colaboração e atuação de professores especializados, assim como também aborda (ainda sem definições claras) a necessidade de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Essa Resolução nos mostra ainda que o caminhar entre as legislações e as realidades vistas em nossas escolas encontram-se descompassadas, necessitando de:

²⁰PNE- 8. EDUCAÇÃO ESPECIAL:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". Disponível em www.planalto.gov.br.

Uma mudança de postura do corpo de professores e demais profissionais da educação. Essa mudança, explícita nos projetos pedagógicos das escolas, deve prever momentos de reflexão e elaboração teórica por parte dos professores. Nesse sentido, a Resolução propõe o contato permanente com instituições de ensino superior e de pesquisa. (KASSAR, 2002, p. 22).

Outro documento merece atenção por apresentar alguns aspectos de caráter novo: é o Decreto 3.956 de oito de outubro que ratifica o termo elaborado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas “Portadoras²¹” de Deficiência – Convenção de Guatemala, 2001 (BRASIL, 2001b), que em seu artigo 1º assim define deficiência

O termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001b, n.p.).

Essa definição afasta o aspecto biológico como único responsável pela causa de deficiências, ao tempo que também favorece o olhar sobre os fatores sociais e econômicos em que vivem essas pessoas, o que nas palavras de BRAUN (2012, p. 39) “Nos deixa mais próximos das atuais orientações sobre a educação dos que apresentam especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

Importante, pois, nessa perspectiva é a formação de professores orientados a direcionar sua atenção ao aspecto singular do ser humano, ainda mais quando carregam em si, permanente ou transitoriamente, especificidades que as fazem necessitadas de um tratamento um pouco mais diferenciado.

A Resolução CNE/CP no 01 /02- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica- enfoca justamente essa necessidade quando trata em seu Artigo 6º, parágrafo terceiro.

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

²¹ Terminologia em desuso conforme novas convenções e tratados.

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL 2002)

A questão da normatização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, em SRM (Resolução 02/01 e 04/09), o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Lei 10.476/02), a Portaria 2.678/02 que dispõe sobre as normas sobre ensino, produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades da Educação, para citar algumas, promovem nesse milênio uma “avalanche” de demandas justas na constante necessidade de se oferecer uma educação de qualidade a todos, ao tempo em que desafia e põe em xeque a capacidade de se formar novos professores e promover a continuação de estudos necessária aos que, em serviço, buscam também se adequar a uma nova escola que há bem pouco tempo, não conheciam.

A partir das metas estabelecidas pelo PNE 2001, com cumprimento previsto para o prazo de dez anos, vários outros documentos surgem no cenário brasileiro. Entre eles podemos citar a Lei 10.845/04²² – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência. Em 2005, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade²³. Em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos²⁴. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE²⁵, lançado simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094,

²² Programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação com as seguintes finalidades: I –garantir a universalização do atendimento especializado de educandos “portadores” de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular. II – garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (Art.!). disponível em www.planalto.gov.br

²³ Este documento é destinado aos Estados e Municípios-pólo participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Tem por objetivo orientar os dirigentes estaduais e municipais, no que se refere à continuidade das ações do Programa que compreenderá, em 2005, a fase da consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva. Disponível em portal mec.gov.br.

²⁴ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de aspectos de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. (Brasil, 2007, P.11)

²⁵ Em consonância com o PAC-Plano de Aceleração do Crescimento. Tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007)

que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Em 2008, dois outros documentos são organizados: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)²⁶ e o Decreto 6.571²⁷.

Em 2009, através do Decreto 6.949 é ratificada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Neste documento, iluminado pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, “que reconhecem a dignidade e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana”, são trazidos vinte e cinco pontos determinantes em seu preâmbulo, dentre os quais destacamos um em particular, bastante pertinente ao nosso estudo:

e) *Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Caráter inovador, a deficiência evolui conceitualmente tornando-se resultado, não só de aspectos biológicos, como também da interação entre as pessoas deficientes e as barreiras encontradas por estas, tanto nos ambientes, como também nas atitudes das outras pessoas. Esse paradigma privilegia os espaços, ambientes, apoios e oportunidades que a pessoa com deficiência intelectual/mental recebe ao longo de seu ciclo vital. (FERNANDES, 2010).

Os objetivos elencados no decreto, pelo Art. 24 -Da educação- item 1, alíneas “a”, “b” e “c”:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em

²⁶ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial no 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria no 948, de 9 de outubro de 2007.com vistas ao acompanhamento dos avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. (MEC/SEESP, 2007)

²⁷ Dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da LDB(9394/96) e acrescenta um dispositivo ao Decreto 6.253/07 que trata da distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (BRASIL, 2007).

todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009, n.p.).

Em nada diferem dos propostos a todo o alunado, somente destaca o aspecto relativo ao potencial de desenvolvimento que os alunos com deficiência podem atingir, sendo este o “máximo possível” (FÁVERO, 2010).

No item quatro, de particular interesse, verificamos as atribuições dos Estados Partes no emprego de professores habilitados e na formação destes em prol da efetiva garantia do direito a ser assegurado:

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, n.p.).

Observamos novamente, a necessidade da contratação/formação de professores aptos a lidarem com o público alvo da educação especial, sejam eles para atuarem como especialistas ou regentes de classes comuns.

Nos anos de 2010 e 2011, destacamos a Nota Técnica SEESP/GAB/11/2010²⁸ e o Decreto 7.611/2011 dispendo sobre a educação especial e alterando a condição do AEE em seu Art. 2º:

Os serviços serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes à Sala de

²⁸ Traz orientações específicas sobre a institucionalização da oferta do AEE em SRM em escolas regulares (BRASIL 2010^a)

Recursos Multifuncionais; ou II – complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Fundamentalmente sobre o AEE, a novidade consiste na mudança de seu caráter para complementar ou suplementar. O Decreto também afirma o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, na formação de profissionais, não só de atuação no AEE, como descrito no item IV do artigo 5º:

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (BRASIL, 2009, n.p.).

O Decreto dispõe ainda sobre a necessidade de adequação arquitetônica dos prédios escolares, proporcionando-lhes acessibilidade. Em fins deste mesmo ano é lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites²⁹.

Em 2014, é sancionada a Lei 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Em relação à educação especial, a demanda é traçada na meta 4, com o seguinte texto:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 (BRASIL, 2014, n.p.).

Seguem-se 19 (dezenove) estratégias a serem perseguidas para que em um prazo de 10 (dez) anos os objetivos propostos pela presente meta possam ser atingidos.

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam

²⁹Decreto 7.612/11. Este documento apresenta medidas que objetivam eliminar barreiras e possibilitar o acesso das pessoas com deficiência a bens e serviços (BRASIL 2011a).

atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira

de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014, n.p.).

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP caberá, a cada dois anos, conforme parágrafo 2º do Art. 5º, a publicação de estudos comprobatórios da evolução do cumprimento do estabelecido na lei.

A Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência é instituída sob No. 13.146 em seis de junho de 2015 passando a vigorar em dois de janeiro de 2016. Apresenta em seu art. 1º:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, n.p.).

Considerada um grande avanço, a LBI caracteriza-se por uma compilação do resgate devido às pessoas com deficiências para que possam usufruir, tanto quanto possível, de todos os direitos devidos aos demais cidadãos. Em seu Art. 27, assim apresenta a educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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 (BRASIL, 2015, n.p.).

Em seu parágrafo único, a LBI afirma o dever do Estado, da família e da sociedade na garantia da promoção de educação de qualidade as pessoas com deficiência, assim como de colocá-las a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Alguns aspectos geram polêmica na implementação de todos os Artigos da LBI, um deles refere-se ao novo Código de Processo Civil- CPC vigente a partir

de março de 2016; ou seja, dois meses depois do início de vigência do Estatuto da Pessoa com Deficiência, conforme nota abaixo:

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015) mal entrou em vigor e já está sob a ameaça de ter alguns dos seus dispositivos invalidados. Quem trouxe esse risco foi o novo Código de Processo Civil (CPC - Lei nº 13.105/2015), que vai começar a valer em março e deverá revogar todos os itens da LBI – em vigor desde janeiro – incompatíveis com o seu texto. (SENADO FEDERAL, 2016, n.p.).

Não nos cabendo entrar nos aspectos jurídicos das questões polêmicas dos denominados “atropelamentos” legislativos, podemos, entretanto, prever que ajustes serão necessários para que sejam cumpridas todas as proposições da LBI ou ainda, se necessário, a revisão de algumas delas.

A abordagem dos temas até aqui descritos teve como intenção justificar e introduzir nossos objetivos.

Devido à natureza desses e refletindo sobre o trecho da obra: Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas³⁰, apresentado por Paulo Freire, que diz:

[...] Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que (Paulo Freire, 1980, p. 3).

Pensamos: O que nós professores estamos legitimando quando somos levados por um sistema onde a cultura imposta é produzida pelas classes dominantes? Sua reprodução, acrescentaríamos.

Como deve ser a reação a esse processo? Qual a ação inicial possível em se tratando da aplicação de conhecimentos em benefício de uma minoria historicamente desprivilegiada, como no caso dos alunos com Deficiência Intelectual?

Nosso estudo pretende contribuir, de maneira consciente e a luz de teóricos, para que as dúvidas dos professores sejam razoavelmente discutidas e permitam

³⁰ Livro publicado pelo IDAC, tradução do original francês: Attention, Ecole! Que chegou ao Brasil em 1970.

que estes possam reavaliar suas práticas, atuar com criticidade frente à realidade social vigente e principalmente, replanejar suas ações futuras.

A contribuição do professor na inserção dos alunos com DI, desde seu acolhimento até a sua inclusão é produto de como reagem em relação a esses. Essa reação é norteadada por vários fatores, cabendo aqui apontarmos alguns deles: o conhecimento sobre quem são, de onde vêm, como podem e devem ser introduzidos na classe comum e de que maneiras podemos fornecer-lhes estímulos para a promoção de sua aprendizagem.

Partindo desse viés, cabe o questionamento: será que eles, os professores, não têm dúvidas tão simples e ao mesmo tempo tão cruciais sobre o tema? Essa é uma questão que procuraremos responder no decorrer de nossa pesquisa. Como disse Bachelard (1996, p.18):

(...) e digam o que disserem, na vida científica, os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico todo o conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p.18).

E, nesse mundo pleno de significados, aqui fundamentalmente representado por seus docentes, sujeitos essencialmente responsáveis pela escola desejada, aquela centrada no aluno, que nos debruçaremos no anseio de contribuir para a elucidação de algumas questões urgentes que fazem parte das preocupações atuais de nossa sociedade.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar o perfil e as dúvidas/questionamentos dos professores de classes comuns do 1º segmento do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Nova Iguaçu/RJ, sobre a promoção do ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual e fundamentada nestes dados apresentados, elaborar um guia que os auxiliem em suas práticas docentes,

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os perfis e as dúvidas/questionamentos apresentados através de questionário semiestruturado aplicado aos professores que trabalham ou trabalharam com alunos com DI no 1º segmento do Ensino Fundamental em suas classes comuns na rede pública municipal de Nova Iguaçu;
- Categorizar os resultados dos questionários aplicados de modo a selecionar as perguntas/questionamentos mais frequentes;
- Organizar um guia intitulado “Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Dialogando com os professores sobre suas dúvidas e questionamentos”, baseado nas categorias elencadas, tendo como suportes a legislação vigente e os teóricos da área.

3. MATERIAL E MÉTODOS

Essa pesquisa foi de caráter participante, que conforme Fernandes (2007) apresenta alguns aspectos importantes como:

- 1) Privilegia a epistemologia, porque o conhecimento é considerado um instrumento essencial para medidas profundas;
- 2) Vincula-se à imersão prática, no sentido das comunidades não terem somente seus problemas estudados, mas terem formas de resolvê-los;
- 3) Pretende contribuir para que as comunidades se tornem sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva (FERNANDES, 2007, p.124).

Nossa abordagem foi qualitativa, pois essa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, não captáveis em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 2002, p.22).

A pesquisa qualitativa trabalha com valores e significados que podem nos permitir a identificação das representações sociais dos professores acerca da inclusão de Deficientes Intelectuais. Representações essas que surgem no dia a dia do trabalho, no lugar onde as trocas sociais se concretizam: na escola. Nesse contexto, Lüdke & André apontam:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado num contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre de uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5).

3.1 LOCAL DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi desenvolvida na cidade de Nova Iguaçu/RJ, Baixada Fluminense, localizada a 30 km da capital do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com o IBGE³¹, a cidade tem aproximadamente 807,492 habitantes e uma extensão territorial de 519,159 km²,

³¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330350>

Maior município da baixada fluminense³² em extensão territorial e segundo em população, Nova Iguaçu nasceu em 15 de janeiro de 1833, com sede instalada às margens do Rio Iguassú³³, que deu origem ao seu nome. Surgiu a partir de uma Vila que servia de pouso aos tropeiros³⁴, desde o início do século XVIII. Em 1822, durante o ciclo de café, elevou-se à condição de município devido ao movimento intenso da então aberta Estrada Real do Comércio, que juntamente aos portos de Iguassú, escoava a produção da região Serrana. Em 1858, com a inauguração da Estrada de Ferro Dom Pedro II, houve um grande aumento no número da população e no comércio, o que desencadeou a mudança da sede do município para um novo centro econômico.

Do início dos anos 1900 até aproximadamente o final da década de 1940, Nova Iguaçu praticava o cultivo de extensos laranjais, sendo conhecida como a “cidade perfume”. Seus frutos representavam praticamente toda a economia do município. O final da segunda guerra mundial marcou o início do declínio do cultivo da laranja, que tinha como destino principal o mercado internacional.

A partir dessa época, Nova Iguaçu, que era constituída pela maior parte dos municípios que hoje integram a baixada fluminense, perde território e parte de sua economia pela emancipação de Duque de Caxias (1943), Nilópolis (1947), São João de Meriti (1947), Belford Roxo (1990), Queimados (1990), Japeri (1991) e Mesquita (1999).

Em 1952, com a inauguração da Rodovia Presidente Dutra, principal via de acesso à capital e a expansão da malha ferroviária, Nova Iguaçu fica conhecida como cidade dormitório. Nesta época acontece outro aumento significativo no número de habitantes.

Atualmente a economia da cidade conta com grandes indústrias, que aqui se instalaram, como: a Companhia de Canetas Compactor, Indústrias Granfino, Cimobrás Siderúrgica e as do ramo de cosmético, Nielly, Embelezze e Aroma do Campo. Na área da educação e Pesquisa, possui o Centro Federal de Educação

³² A baixa fluminense era composta por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica. Disponível em <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/>

³³ Este rio inspirou o primeiro nome da cidade: Vila Iguassu, cuja história encontra-se disponível em <http://www.baixadafacil.com.br/municipios/nova-iguacu/historia-397.html>

³⁴ Tropeiro, condutor de tropa, arrieiro ou bruaqueiro é a designação dada aos condutores de tropas ou comitivas de muas e cavalos entre as regiões de produção e os centros consumidores no Brasil a partir do século XVII. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tropeiro>

Tecnológica (CEFET), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Centro Universitário (UNIABEU) e a Universidade Iguazu (UNIG).

A rede municipal de ensino mantém 135 escolas, sendo 116 atuando no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e 18 creches. As unidades escolares atendem a mais de 60.000 alunos. Dentre esses, os alunos com DI representam, conforme dados estatísticos, mais de 40% das matrículas do público alvo da Educação Especial, conforme quadro 5 e estão incluídos em classes comuns de 66 escolas.

Quadro 5 - Matrículas Educação especial – Nova Iguaçu – 2014 (SEMED, 2016).

Deficiências	Quantitativo de matrículas
Deficiência Intelectual	410
Deficiência visual	41
Deficiência Física	52
Deficiências Múltiplas	103
Deficiência Auditiva	77
Transtorno do Espectro do Autismo	89
Outros	238
Total	1010

Com início no ano de 2003 a Educação Especial tem sua gestão na Coordenação de Educação Especial - CEE, localizada na Secretaria Municipal de Educação-SEMED, contando com a seguinte estrutura:

- Classes especiais: 23 classes divididas em duas escolas;
- Classe hospitalar: 03 professores no Hospital Geral de Nova Iguaçu;
- SRM: 129 Salas em 66 escolas;
- Professores Itinerantes: 51 profissionais que prestam apoio aos alunos público alvo da educação especial, professores e equipe técnico-pedagógica;
- Núcleos de Apoio à Inclusão: 02 núcleos, sendo um na URG 1 - Centro e 01 na URG 6 – Austin. Esses centros oferecem os seguintes atendimentos profissionais: Psicológicos, Fonoaudiólogos, Oficinas de Estimulação Precoce (psicomotricidade), Oficinas Psicopedagógicas (com especialista em neurociência), Oficinas de Arteterapia. (Fonte: SEMED/CEE-2015).

A cidade de Nova Iguaçu está situada no Estado do Rio de Janeiro, região Sudeste do Brasil, conforme figura 1:



Figura 1 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro com seta indicando a localização da cidade de Nova Iguaçu (IBGE, 2016).

As Unidades Escolares estão distribuídas pelas nove Unidades Regionais de Governo (URGs - sistema de divisão da cidade a partir de 1997), que se constituem pela localidade de seu bairro de referência, conforme disposição na figura 2:

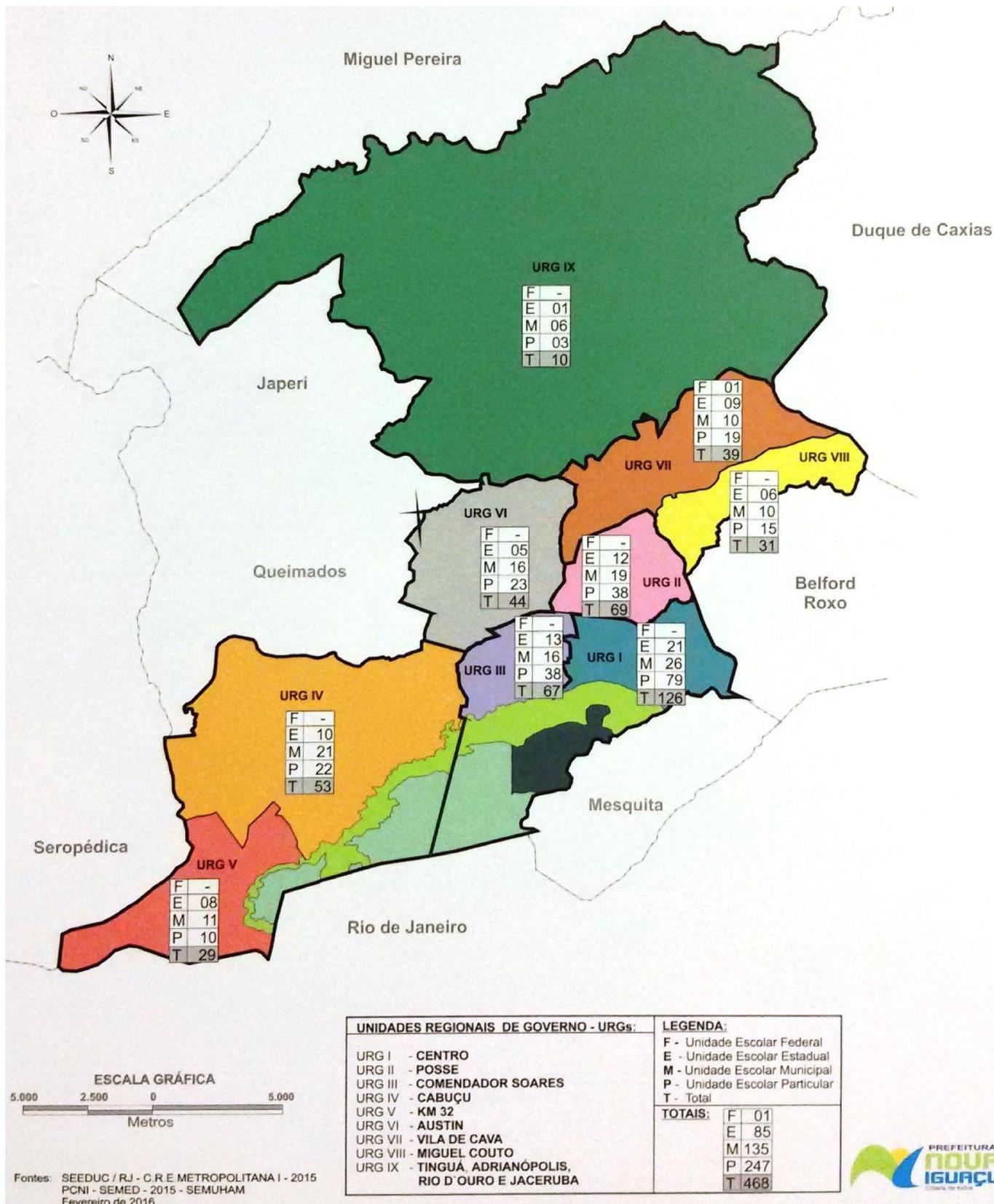


Figura 2 - Mapa da cidade de Nova Iguaçu, com divisão por URGS e Escolas Municipais. (PMNI/2016).

Oficialmente existem 69 bairros na cidade de Nova Iguaçu, distribuídos conforme quadros a seguir:

Quadro 6 - Unidades Regionais de Governo 1, 2 e 3.

URG 1 - CENTRO	URG 2-POSSE	URG 3-COMENDADOR SOARES
Bairros:	Bairros:	Bairros:
Centro	Posse	Comendador Soares
Califórnia	Cerâmica	Ouro Verde
Vila Nova	Ponto Chic	Jardim Alvorada
Caonze	Ambaí	Danon
Bairro da Luz	Nova América	Jardim Palmares
Santa Eugênia	Carmary	Rosa dos Ventos
Jardim Iguaçu	Três Corações	Jardim Pernambuco
Chacrinha	Kennedy	Jardim Nova Era
Moquetá	Parque Flora	
Viga	Bairro Botafogo	
Rancho Novo		
Vila Operária		
Engenho Pequeno		
Jardim Tropical		
Prata		

Quadro 7 - Unidades Regionais de Governo 4,5 e 6.

URG 4 – CABUÇU	URG 5 - Km 32	URG 6 – AUSTIN
Bairros:	Bairros:	Bairros:
Cabuçu	Km 32	Austin
Palhada	Paraíso	Riachão
Valverde	Jardim Guandu	Inconfidência
Marapicu	Prados Verdes	Carlos Sampaio
Lagoinha		Tinguazinho
Campo Alegre		Cacua
Ipiranga		Rodilândia
		Vila Guimarães

Quadro 8 Unidades Regionais de Governo 7, 8 e 9.

URG 7 – VILA DE CAVA	URG 8- MIGUEL COUTO	URG 9 – TINGUÁ
Bairros	Bairros	Bairros
Vila de Cava	Miguel Couto	Tinguá
Santa Rita	Boa Esperança	Montevideu
Rancho Fundo	Parque Ambaí	Adrianópolis
Figueira	Gramma	Rio D' Ouro
Iguaçu Velho	Geneciano	Jaceruba
Corumbá		
Jardim Mato Grosso		

E, é dentro desse contexto apresentado de 9 Urgs, totalizando 69 bairros, que realizamos nossa pesquisa de campo.

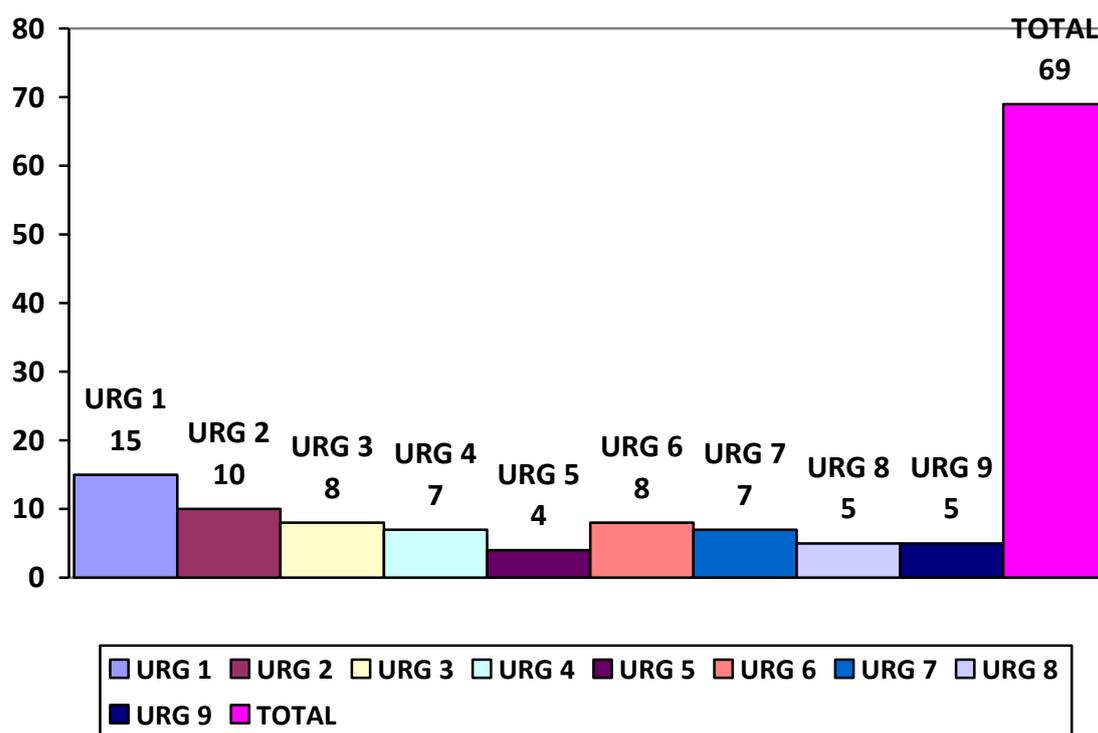


Figura 3 - Total de bairros por URGs- Unidades Regionais de Governo, no município de Nova Iguaçu.

3.1.1 ESCOLAS PARTICIPANTES

O critério da definição das escolas participantes da pesquisa ficou a cargo da CEE, que conforme minha intenção pré-estabelecida de visitar 18 escolas que possuíssem SR e representassem as 9 (nove) URGs assim definiu meu roteiro:

Quadro 9 - Escolas visitadas.

URG1	EM Heitor Dantas	EM França Carvalho	EM Padre Agostinho
URG2	EM Paul Harris	EM Estanislau	
URG3	EM Souza e Mello	CIEP 071	
URG4	EM Froes Machado	EM Edna Umbelina	EM Darcílio Ayres
URG5	EM Vila João Correa	EM Shangri-lá	
URG6	EM Leonel M Brizola	EM Altair P Moraes	
URG7	EM Profa Irene		
URG8	EM Janir	EM Ayrton Senna	
URG9	EM Vale do Tinguá		

3.2 SUJEITOS

Todos os professores das classes comuns do primeiro segmento do ensino fundamental das escolas elencadas, que tem ou tiveram alunos com DI, nosso critério de inclusão, foram convidados a responder o questionário da pesquisa. Do total de 195 docentes interpelados, 85 foram excluídos, pois não representavam nosso público alvo. Dos 110 potenciais partícipes, 09 não quiseram participar e 19 não devolveram os questionários em tempo hábil. Nossos sujeitos estão neste trabalho representados por 82 professores.

3.3 COLETA DE DADOS

Os materiais utilizados para a coleta de dados foram os seguintes:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE- entregue a cada professor, com todas as informações sobre a pesquisa e a participação de cada um, com a coleta de seus dados pessoais e assinatura; (apêndice A).

- Questionário semiestruturado, com perguntas versando sobre tempo no magistério, formação inicial e continuada, dúvidas e/ou questionamentos sobre a promoção da aprendizagem dos alunos com DI (apêndice B).

3.3.1 PROCEDIMENTOS

Quanto aos procedimentos da pesquisa, antes de entrarmos em campo submetemos o projeto ao comitê de ética da Plataforma Brasil, sendo ela autorizada sob Número do Parecer: 1.487.259 (anexo A). Posteriormente, de posse de um ofício de apresentação do CMPDI (anexo B), dirigi-me à SEMED, onde no setor de CEE, apresentei-me e em conversa com a responsável da EE, firmei o compromisso de dar devoluta aos professores participantes, entregando a cada um deles, uma cópia de meu produto da pesquisa.

Cabe salientar que nesta ocasião, a CEE mostrou-se interessada em viabilizar futuros encontros com os professores da rede, onde pudéssemos juntos discutir e ampliar o trabalho que estávamos iniciando.

Após autorização da SEMED/CEE, que comunicou as Unidades Escolares, via ofício, sobre minha visita e com a lista das escolas por ela elencadas, efetuei contato prévio, na medida do possível (algumas não possuem telefone) para agendar data conveniente para minha visita. Nessa etapa outros pontos eram esclarecidos, como localização da escola, referência para chegar, (o município de Nova Iguaçu é bastante extenso, como vimos no tópico 3.1), o número de turmas, de docentes, horário de turnos.

Nas escolas dirigi-me preferencialmente a (o) diretor (a) e ratificava o que a autorização da SEMED/CEE havia informado: que ali estava para desenvolver uma pesquisa junto aos professores do primeiro segmento do EF, que tivessem no ano letivo ou em outros passados, aluno com DI, incluído em suas classes comuns.

Em todas as escolas, exceto em uma, deveria estar presente em dois horários do dia: entre 7h e 11h e entre 13h e 17h, pois as séries iniciais dividiam-se nesses turnos e para proceder a minha primeira questão: se o professor era ou não sujeito de minha pesquisa, precisava questioná-los.

Em três escolas, não foi possível adotar fielmente esse procedimento, pois não consegui encontrar todo o quadro de professores presentes e como a área

territorial a ser coberta era extensa, alguns questionários ficaram sob a responsabilidade da diretora em um caso, da orientadora pedagógica em outro e com uma professora de SR no terceiro caso.

Nos encontros com os professores, em sua maioria nas salas de aula ou em horário de recreio de suas turmas (somente uma unidade escolar me possibilitou conversar por alguns minutos com todos os professores antes de irem para suas salas), informava sobre o objetivo da pesquisa e fazia a leitura do TCLE para obter seus dados e assinatura, entregava o questionário e informava que ao término de meu estudo, cada um deles receberia um documento impresso onde constariam orientações legais e considerações acerca das dúvidas/questionamentos mais incidentes nos questionários respondidos.

Esses foram preenchidos no mesmo dia, somente em três escolas. Nas demais mantive contato com a direção e/ou equipe pedagógica para saber se poderia ir buscá-los nos dias pré-estabelecidos com os professores, sendo declarado que o prazo máximo para a devolução dos mesmos seria de sete dias.

3.3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa etapa, realizamos uma detalhada leitura dos questionários preenchidos pelos docentes, identificando inicialmente com a ajuda de uma planilha montada para esse fim, informações como: tempo de magistério, formação profissional, atuação profissional (se trabalha em mais de uma escola) com a finalidade de montarmos o perfil dos professores sujeitos de nossa pesquisa.

Para a análise dos dados referentes às respostas da pergunta “dúvidas/dificuldades na promoção da aprendizagem dos alunos com DI”, procedemos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Destarte, as análises foram amparadas em três eixos principais, conforme as orientações de Bardin (2011): pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados.

Na pré-análise consideramos a importância da aplicação de questionário semiestruturado, contendo pergunta aberta³⁵, enquanto modo de expressão mais livre de produção de sentimentos, impressões, conflitos e perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por ser seu preenchimento totalmente livre de identificação e presença de terceiros, além de se enquadrarem melhor na exiguidade de tempo da pesquisa. Consideramos esse aspecto como pré-análise, pois se constituiu na escolha do documento que seria analisado. Em seguida iniciamos a leitura dos mesmos para possibilitar-nos, inicialmente, a compreensão e elaboração de indicadores por meio de recortes do texto (Bardin, 2006).

Na fase de exploração do material, fizemos leituras e releituras dos textos produzidos na questão aberta do questionário, a fim de compreendermos seus significados. Ainda nessa etapa, através de inferências e uma prévia elaboração de temas, que ficaram abertos à exclusão ou novas incorporações, buscamos dividir o material de acordo com as diferentes respostas obtidas, com vistas à futura categorização.

Na fase de tratamento dos resultados, que segundo Bardin (2006), tem a sua culminância nas interpretações, inferências e onde é feita uma análise reflexiva e crítica dos textos, estes foram reagrupados por analogia e deram origem aos temas que discutiremos a seguir e que serviram de base para a elaboração de nosso produto de acordo com a literatura da área.

³⁵ Laville & Dionne (1999) apontam que a análise de conteúdo é principalmente aplicada nos dados que se apresentam como discurso, o qual abrange textos extraídos de diversos tipos de documentos como respostas obtidas em perguntas abertas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de finalizadas as análises das produções de campo (questionários), passamos a discorrer sobre os resultados que se nos apresentaram, assim como algumas ponderações a respeito destes.

A princípio faremos uma leitura mais detalhada de nossos partícipes, que totalizaram um número igual a 82 professores de classes comuns do 1º segmento do ensino fundamental da rede pública municipal de Nova Iguaçu, que tem ou tiveram em suas turmas comuns, alunos com DI:

Quanto à formação acadêmica e o tempo de atuação no magistério, assim se apresentam:

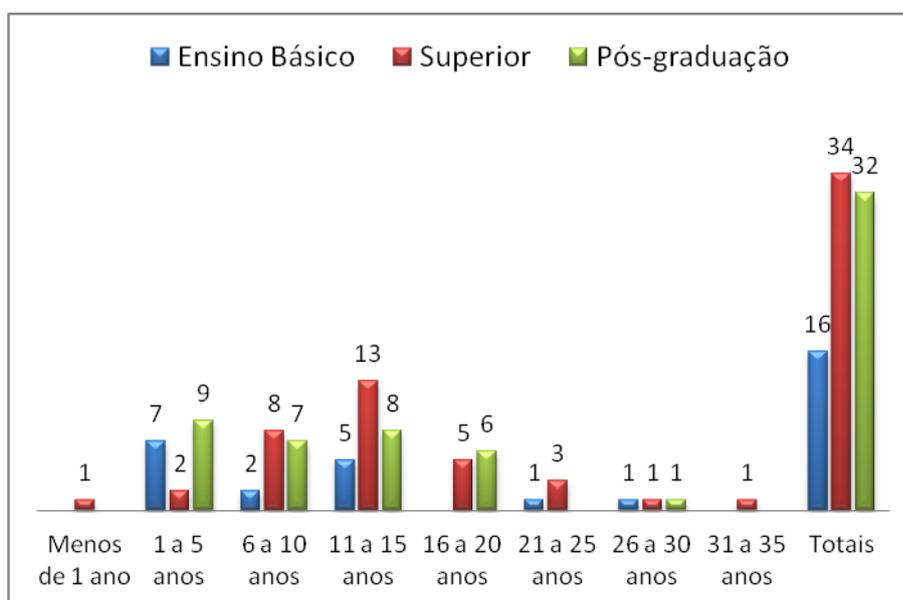


Figura 4 - Formação e tempo de atuação no magistério.

Analisando as informações do gráfico, podemos perceber que dos 82 professores participantes, 16 possuem formação em ensino básico, modalidade Formação de Professores, sendo a maioria com atuação profissional entre 1 a 5 anos (7 professores) e 11 e 15 anos (5 professores); 34 possuem Curso Superior, estando a maioria concentrada entre 11 a 15 anos (13 professores) e 6 a 10 anos (8 professores) e 32 concluíram algum curso de pós-graduação, estando seus representantes incluídos na maior parte entre 1 a 5 anos de magistério (9 professores) e 11 a 15 anos (8 professores).

Verificamos que a maioria dos partícipes possui Ensino Superior e estão com o tempo de atuação profissional entre 11 a 15 anos. Em quase igual número seguem os que possuem Pós-Graduação, com atuação profissional entre 1 a 5 anos.

Percebemos que a variação entre os professores pós-graduados oscila bem pouco nos primeiros 15 anos de magistério, sendo decrescente após esse período, chegando a não ter representantes entre 21 a 25 e com mais de 30 anos de atuação.

Em suas formações os professores participantes responderam sobre a presença de matéria específica no currículo de seus cursos, sobre a EE, ficando assim representado:

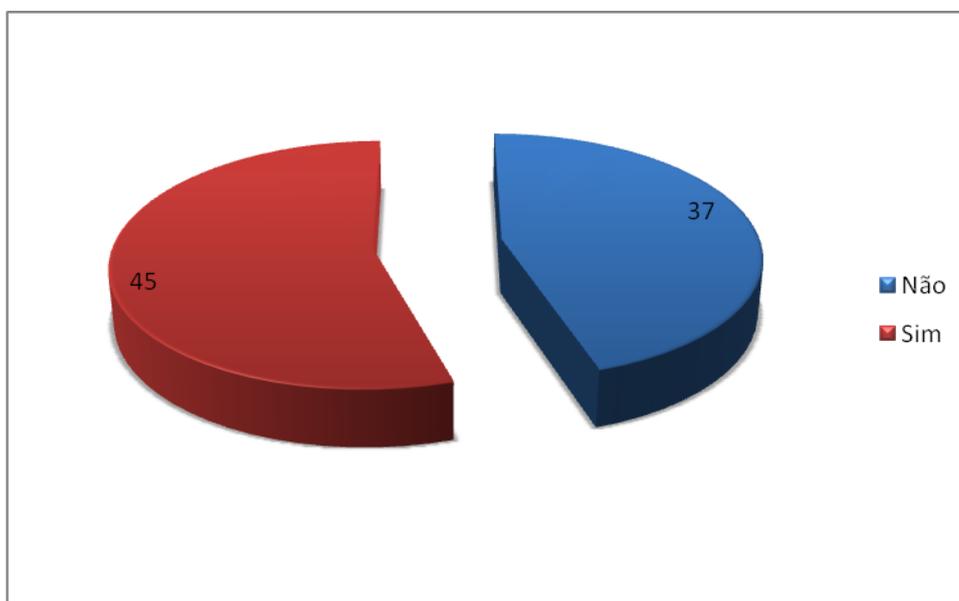


Figura 5 - Tiveram em sua formação disciplina voltada para a EE.

Mais da metade (45 professores) declarou ter em sua formação inicial, cursado alguma disciplina voltada à EE, e destes, mais de 62% declararam que a disciplina contribuiu com a prática em suas salas de aula. Três professores não responderam a essa questão, ficando assim representado:

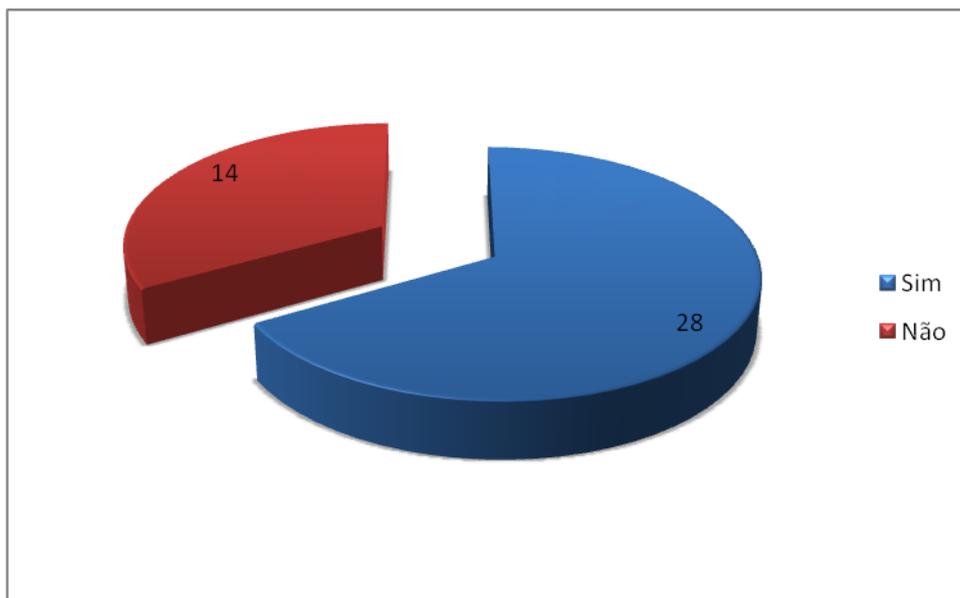


Figura 6 - Contribuição da disciplina de EE na prática profissional.

Em relação à vida profissional dos participantes, foi perguntado também se desenvolviam suas atividades em uma ou mais de uma escola, sendo o gráfico a seguir, a representação das respostas:

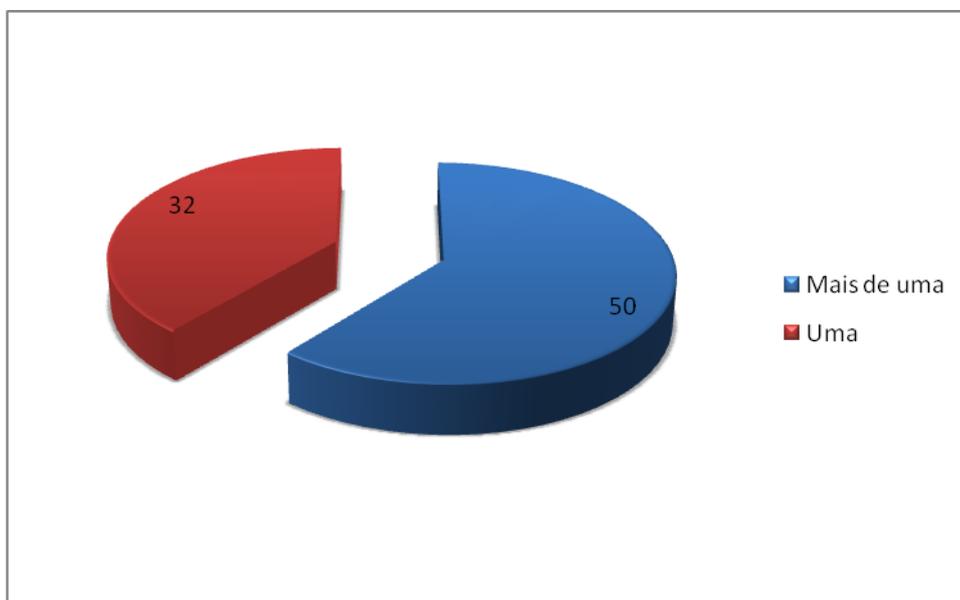


Figura 7 - Número de escolas onde atuam.

Mais de 60% dos participantes responderam que atuam em mais de uma unidade escolar. A última pergunta fechada do questionário nos apresentou o número de professores que declararam ter dúvidas/questionamentos sobre a promoção da aprendizagem dos alunos com DI:

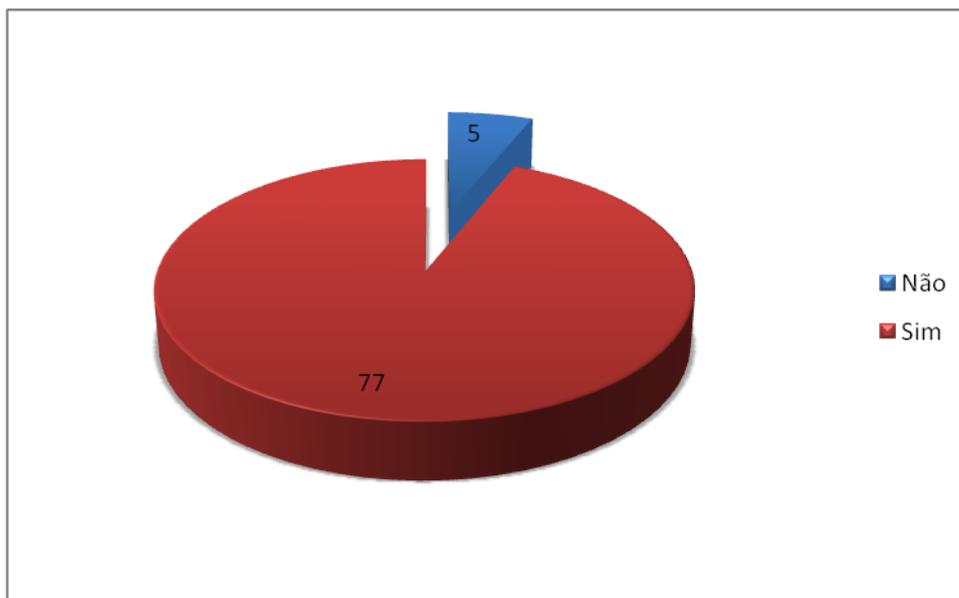


Figura 8 - Apresentam dúvidas na prática com os alunos com DI.

Como observado, apesar de a maioria dos professores terem curso superior e pós-graduação e declararem que tiveram disciplina em sua formação inicial voltada para a EE e ter considerado que esta contribuiu para o seu fazer pedagógico, quase 100% dos pesquisados apontaram dificuldades na prática docente com os alunos com DI.

Na pergunta com resposta aberta de nosso questionário, vários assuntos foram abordados e deram origem as categorias (temas) que fizeram parte de nosso produto final: 1- Adaptações Curriculares; 2 – Avaliação; 3 – Família; 4- Formação Docente; 5- Políticas Públicas e 6 – Rede de Serviços/Apoios.

Os professores cujas falas serão aqui transcritas, não foram os únicos que direcionaram suas dúvidas/questionamentos para as categorias em que estes quesitos foram enquadrados. Eles foram escolhidos para representá-los, pois apresentaram em seus discursos aspectos que traduzem e ratificam as falas dos demais participantes.

Passaremos a transcrição das falas dos professores que deram origem ao nosso guia, com breves considerações à respeito de cada item que será discutido em nosso produto, na mesma ordem em que aqui apresentamos as categorias identificadas.

1- Adaptações Curriculares

P15 “ Encontro dificuldade para oferecer apoio individualizado para o aluno com DI e orientar a turma nas atividades passadas paralelamente...”

P17 “ As dúvidas que são recorrentes em nossa prática pedagógica, ao meu ver, estão em como estabelecer um vínculo entre os conteúdos apresentados para os alunos inclusos e os demais alunos, promovendo de fato a inclusão...”

P20 “ Muitos alunos especiais demandam de nós um acompanhamento individual e atividades diferenciadas, mas infelizmente não temos tempo de planejamento, materiais para trabalhar e as turmas são muito cheias e acabamos não dando conta de tudo...”

P23 “ Além de trabalhar com a turma regular, temos que fazer trabalhos paralelos com os que apresentam necessidades...”

P69 “ Como trabalhar os conteúdos referentes aquela série sendo que ele tem algum tipo de deficiência que impede/dificulta de alcançar o conteúdo proposto ao que está inserido. Devo trabalhar o conteúdo da série, devo fazer um trabalho diferenciado? Como? Qual? Em que momento da aula? Usando que tipo de material/recurso?...”

No discurso do P15 constatamos que a preocupação nuclear está em desenvolver atividades paralelas ao currículo para o aluno com DI e conseguir prestar o auxílio individualizado necessário ao seu desenvolvimento. Isso significa que o aluno em questão está de certa maneira “excluído” dentro de uma classe

comum, uma vez que além de “fazer atividades diferenciadas” do restante de seus pares, conta somente com a ajuda da professora, quando isso é possível.

Na resposta do P17 inferimos que seu aluno com DI desenvolva atividades descontextualizadas e distantes do currículo proposto para o restante do alunado, pois conforme sua declaração, ainda desconhece como proceder a adequação das atividades comuns à turma, para esse aluno. A dúvida de quais atividades podem ser oferecidas a esses alunos, nos remetem também ao caráter excludente não intencional, mencionado pelo próprio participante.

Em P20 constatamos a crença que o aluno com DI, em sua maioria demande exclusivamente de atividades diferenciadas e trabalhosas em sua elaboração e que exija material e tempo que o professor não dispõe, por escassez de recursos das escolas e por turmas numerosas que exijam desses, todo seu tempo de aula.

O P23 evidenciou-nos ser o aluno com DI, uma “carga extra” ao exercício da regência de turma, uma vez que além de “trabalhar com a turma regular”, deveria realizar tarefa paralela para atender ao aluno com DI (“com necessidade”). Nesse caso temos afirmado que o processo de adaptação curricular ainda é para alguns professores um fardo ou um elemento desconhecido.

Como trabalhar os conteúdos da série em que o aluno com DI está inserido quando este apresenta dificuldades de acompanhar a turma é um dos questionamentos de P69. Fazer um trabalho diferenciado é uma questão levantada, acompanhada das indagações de qual, como e com quais recursos e tempo.

Observamos que de uma forma geral, apesar de alguns casos em que se denota a fragilidade do conceito de inclusão, quando o aluno com DI é considerado um “elemento estranho” à escola, a maioria dos participantes da pesquisa demonstrou desconhecimento sobre adaptação curricular e/ou como proceder para efetuar-la.

Nossa primeira categoria identificada ratificou estudos que apontam para a ainda tímida contribuição dos educadores na oportunidade da aquisição de aprendizagens conceituais dos alunos com DI, (ANTUNES, 2008, GARCIA 2012, SOUZA 2013) dentre outros.

A falta de conhecimento do que significa adaptação curricular e como esta deve ser feita acarreta posicionamentos desfavoráveis por parte dos professores

frente à diversidade presente em nossas escolas, ao tempo que reduzem a prática docente em relação a eles, em facilitação de tarefas ofertadas, completamente descontextualizadas (PLESTCH; GLAT 2012).

Dessa forma entendemos que os estudos relativos ao tema “Adaptações curriculares” continuam sendo bastante relevantes, sobretudo quando se originam diretamente dos questionamentos dos professores e a eles é garantida a devoluta das questões abordadas.

Em nosso guia, **Adaptações Curriculares** (figura 9) encontram-se alguns conceitos e esclarecimentos sobre adequação (pequeno porte), adaptações (grande porte), quanto aos objetivos, conteúdos, metodologias, temporalidade, procedimentos e atividades. A seção apresenta considerações baseadas na realidade das necessidades expostas pelos professores das classes comuns que contribuíram com seus posicionamentos. As principais fontes consultadas foram: AAIDD (2010), MEC (2000; 2003) Blanco e Duk (1997 apud MANZINI, 2008), LDB 9394/96.

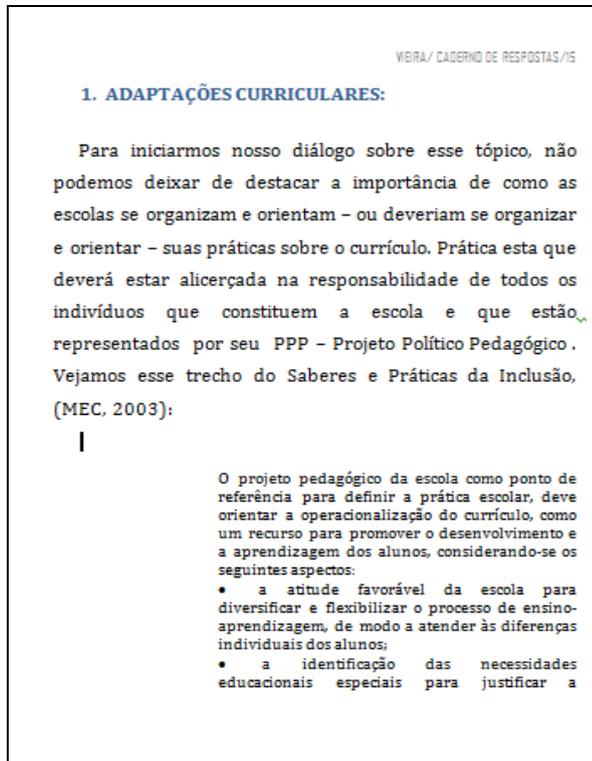


Figura 9 – Protótipo da primeira página da seção: Adaptações Curriculares.

2- Avaliação:

Transcrição das falas dos professores representantes da categoria Avaliação:

S03 “ Como avaliar esse aluno?...”

S08 “ Como avaliar esse aluno? De que forma eu vou saber se houve avanço?...”

S33 “ Como avaliar o aprendizado?...”

S46 “ Quais os critérios de avaliação aplicáveis a esse aluno realmente existem?...”

A avaliação da aprendizagem do aluno com DI, permeou nossa pesquisa e reiterou a necessidade do conhecimento da adaptação curricular em sua totalidade. O processo de avaliação é parte indissociável do currículo e as dúvidas/questionamentos vieram confirmar nossas reflexões.

Todos os professores que se posicionaram sobre a questão da avaliação disseram trazer em suas práticas a dificuldade de compreender, aplicar, mensurar e saber quais critérios se aplicariam a esse fim.

Contamos com a contribuição de Sacristán, para respaldar nosso resultado de necessidade de ênfase na questão de que adequações/adaptações curriculares sugerem igualmente adequações/adaptações avaliativas:

Por que ensinar o que se ensina deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo. Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos ou somente para alguns deles? Com que recursos metodológicos ou que materiais ensinar? Que organização de grupos, professores, tempo e espaço convêm adotar? Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais consequências sobre o mesmo às formas de avaliação dominantes? (SACRISTÁN, 1998, p.124)

A recente experiência docente com a inclusão de alunos em classes comuns acarreta inevitavelmente dúvidas nos professores. Quais os critérios de

avaliação? O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? São perguntas comuns também nos estudos de autores, como: HOFFMANN, 2014, LUCKESI, 2011, VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, entre outros.

Em **Avaliação** (figura 10) discute-se a questão, enquanto instrumento fundamental do processo ensino-aprendizagem e igualmente passível de adequações/adaptações, para atender as especificidades dos alunos com DI. De igual forma as Adaptações Curriculares, traça-se os aspectos considerados nas avaliações de pequeno e grande portes. O aluno é colocado no centro do processo e para ele são dimensionadas novas ações sempre que as avaliações assim ditarem necessárias. As principais fontes consultadas foram: MEC(2000; 2003), Hoffmam, 2014,Luckese, 2011, LDB 9394/96.

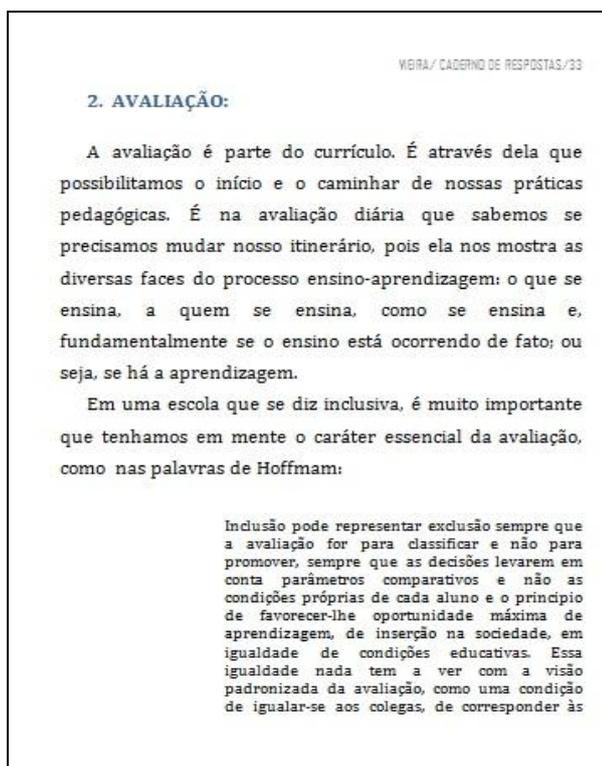


Figura 10 - Protótipo da primeira página da seção: Avaliação.

3- Família:

Transcrição das repostas dos professores representantes da seção 3 de nosso guia, intitulado: “Família”.

P04 “ ...Descaso ou não aceitação das deficiências por parte da família...”

P07 “ Uma das maiores dificuldades é conscientizar os responsáveis que o aluno apresenta dificuldades e que precisam ser avaliados por outros profissionais...”

P33 “ Como orientar a família quanto ao apoio nas atividades escolares?...”

P59 “ Apoio precário dos responsáveis, que não conhecem seus direitos, ou não são sensibilizados com a condição do educando...”

P76 “ Aceitação da família: encarar de fato que o filho(a) apresenta um transtorno (deficiência)...”

Nessa categoria, muitos professores redundaram a fala de P4 e P 76 quanto ao “descaso” ou “não aceitação” do filho(a) com deficiência intelectual, encarando esse aspecto como um entrave à escolarização dos mesmos. Em P7 observamos um complemento da colocação de P4 e P76, quando diz que um dos problemas reside em conscientizar esses responsáveis sobre a necessidade da ajuda de outros profissionais na avaliação e certamente no atendimento ao aluno.

Em P33 e P59 podemos acrescentar a observação do professor, que a família precisa ser conscientizada/sensibilizada de seus direitos (dos filhos) para que contribua de forma não precária na vida da criança. Em P33 detectamos a preocupação de conferir aos pais um entendimento que os capacite a ajudar seus filhos nas tarefas escolares.

Em todas as situações, as dúvidas/questionamentos foram tratadas de forma bastante “rasa” no que concerne ao conhecimento das famílias envolvidas (que são reais) e o aspecto da função da escola na orientação desses membros mostrou-se, pelo menos nos discursos dos professores, inexistente.

Todas as considerações apresentadas pelos professores: falta de participação na vida escolar de seus membros, necessidade de sensibilização/compreensão das consequências da DI nos resultados da escolarização, encontram interlocução nos documentos estudados a seguir: BRASIL, (2004,2010), ECA 1990, LDB 9394/96, GLAT 2004, PANIAGUA, 2003. Há ainda algumas propostas de ações imediatas com fins de minimizar o distanciamento família/escola, estabelecidas na meta IV do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu – decênio 2015-2025, como por exemplo:

4.27) promoção de encontros formativos e informativos para as **famílias e para comunidade**, com temática voltada aos diferentes aspectos dos processos inclusivos de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação até 2019; sistematizando através do projeto político pedagógico a promoção dos encontros através da integração de redes como a saúde, assistência social, conselhos e associações (grifo nosso).

O destaque para o sucesso que a parceria escola-família promove, pode ser ilustrado pelas palavras de Cury, quando afirma: “Pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação” (2003, p.54).

Na seção intitulada **Família**, (figura 11). Busca-se enfatizar a contribuição tão significativa que uma boa relação família-escola pode trazer para o alunado com DI. Contribuição nem sempre possível devido a varias questões, como por exemplo as de ordem social, cultural, emocional, de saúde dos pais/responsáveis, assim como também da falta de ações iniciadas no espaço privilegiado de construção de boas práticas, que é a escola. Destaca-se a necessidade de auxílio mútuo no processo de desenvolvimento do aluno. Busca-se, sobretudo, não limitar às ações da escola a eventuais ausências das famílias. Principais fontes consultadas: MEC (2000; 2003; 2004;2014) , CID 10; OMS; CIF, 2011; LDB 9394/96, ECA, 1990; Paniagua, 2004.

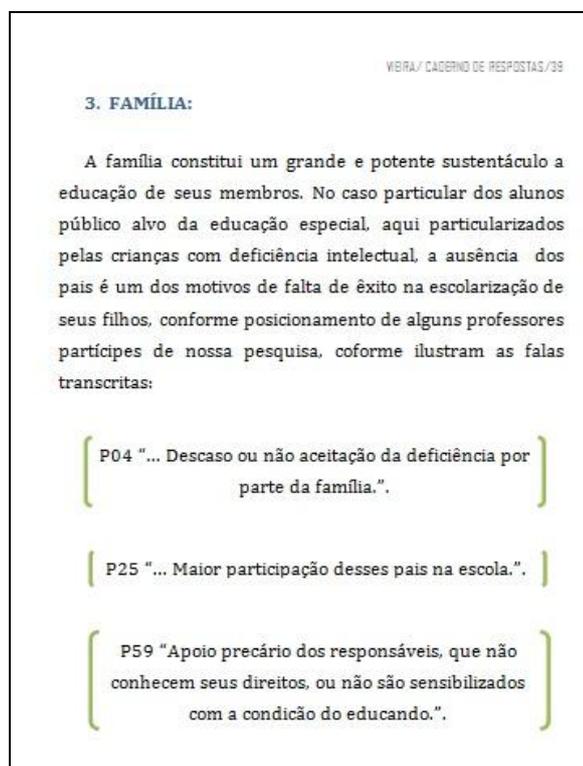


Figura 11 – Protótipo da primeira página da seção: Família.

4- Formação docente:

A formação docente está representada pelas considerações dos seguintes professores:

P07 “ A base acadêmica limitou-se a uma disciplina e ao entrar para a rede pública percebi, que na verdade, não sabia nada sobre inclusão...”

P21 “ Desenvolver e colocar em pratica essa missão, nos traz frustrações, pois não somos preparados, não se cria possibilidades do professor atender de uma forma mais humana esse público...”

P25 “ Acho difícil promover a aprendizagem desses alunos porque na maioria das vezes desconhecemos os aspectos característicos do transtorno que esse aluno possui...”

P34 “ Como não tive uma formação voltada para a inclusão às vezes me sinto perdida com relação a algumas crianças com DI...”

P65 “ ...Outro fator importante é a falta de qualificação profissional para trabalhar adequadamente com o aluno...”

Analisando os gráficos (figuras 5 e 6) costatamos que a maioria dos professores participantes de nossa pesquisa declararam que tiveram disciplina voltada à EE em suas formações e que estas contribuíram para sua prática docente.

Um número de 77 professores (fig.8) de um total de 82 responderam que tinham dúvidas/questionamentos sobre a promoção da aprendizagem dos alunos com DI, o que nos leva a acreditar, que apesar da contribuição atribuída à disciplina cursada por eles, esta não foi bastante para garantir-lhes autossuficiência no dia a dia da sala de aula que se denomina “inclusiva”.

De todos os professores cujas falas foram aqui transcritas, com exceção de P34, que representa os partícipes que não tiveram em sua formação inicial disciplina voltada a EE (figura 5) entendemos a mensagem que a falta de uma formação contínua, centrada na prática, mais humanizadora, específica, é apontada por eles como entrave ao desenvolvimento de suas atividades e ao sucesso da prática inclusiva em suas salas de aula comuns. A visão médica da deficiência ainda aparece nos discursos como os de P25 que aponta a falta de conhecimento “dos aspectos característicos do transtorno” como fator de impedimento ao seu fazer pedagógico.

A necessidade de formação inicial mais consistente e o estabelecimento de estudos continuados, preferencialmente dentro da escola, espaço onde se estabelecem os conflitos e onde estes devem ser resolvidos, principalmente porque é garantida a presença dos pares (outros professores) ou demais elementos que interajam diretamente com o aluno, e por isso, igualmente

responsáveis por sua formação, encontram ratificação em vários documentos e autores, podendo ser citados, por exemplo, a LDB 9394/96, que em seu capítulo V, Art. 59 declara ser importante garantir a capacitação dos professores atuantes no ensino comum, para promoverem a integração dos alunos com necessidades educacionais.

A Resolução 02/01 (BRASIL, 2001), outro documento com o qual dialogamos, norteia a orientação de formação inicial tanto para professores comuns como para especialistas, para que se tornem capazes de lidar com a diversidade que se apresenta em nossas escolas.

Destacamos que apesar dessas determinações a questão da formação dos professores parece não ter sofrido alterações significativas, ficando a lacuna de um documento mais contundente sobre o tema.

A precariedade da observância da formação do professor é percebida por Oliveira (2010, p. 147) quando afirma que esta situação estimula a falta de reflexão sobre as ações educativas praticadas, colocando o docente em situação similar a do aluno, “alijado de qualquer processo de reflexão”, empobrecendo ou estagnando as possibilidades de sua formação.

Sustentando a função primordial da formação continuada, visto as mudanças constantes que caracterizam nossas salas de aula e que destacam a importância da reflexividade crítica como sustentáculo às nossas ações profissionais, destacamos autores como, Nóvoa (1995) e Martins (2012).

Na seção 4 de nosso guia, **Formação Docente** (figura 12) levanta-se algumas considerações legais sobre a formação inicial e continuada dos professores de classes comuns. Carater de relevância é atribuída a continuidade da formação ao longo da atuação profissional, por intermédio da reflexão pautada na realidade do dia a dia das classes comuns, que se apresentam como um ambiente rico em diversidade e transformações diárias em suas configurações. Principais referências: LDB 9394/96, Resolução CNE/CP 01/02, Decreto 6.949/07, Decreto 7.611/11, NÓVOA, 1995, MARTINS, 2012.

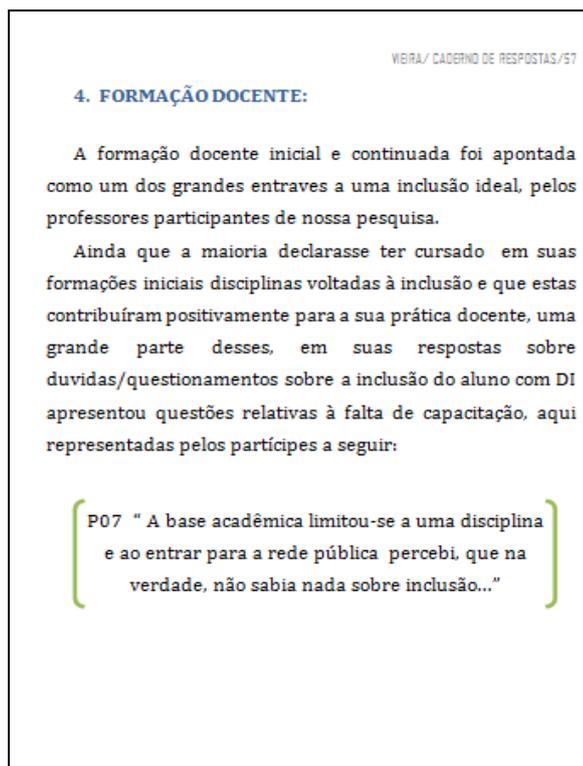


Figura 12 – Protótipo da primeira página da seção: Formação Docente.

5- Políticas Públicas:

Em políticas públicas transcrevemos as respostas dos professores , que representaram a seção 5 de nosso manual:

P01: “É necessário uma integração entre o professor da turma regular e da Sala de Recursos”.

P32: “Acho difícil dar conta de tanta diversidade, pois os alunos que não possuem deficiência já têm suas dificuldades”.

S44 “ Dificuldade de parceria entre as secretarias de educação e saúde, falta de estrutura física da escola, falta de recursos materiais e de maior quantidade de recursos humanos...”

S46 “ (...) Como um aluno com DI, público alvo da educação especial pode ser apenas “encaixado” numa turma sem ter o acompanhamento apropriado de seu professor? Esse professor não deveria ter um tempo a mais de planejamento?”

P70: “Como dar assistência e /ou promover o avanço da aquisição de sua aprendizagem com turmas de trinta e cinco alunos sem a presença de um mediador! Temos alunos incluídos com mais de um comprometimento. O que fazer? Como agir?”.

A falta de recursos materiais e humanos, assim como a ausência de parceria entre os profissionais da escola, destes com a saúde, número considerado excessivo de alunos por turma, falta de tempo para planejamento, ajuda em sala de aula, permearam todos os questionamentos dos professores, cujas falas foram enquadradas na categoria de políticas públicas.

Há ainda, como posicionamento de P32, a crença de que a inclusão de alunos com DI, com suas especificidades características, somada às dificuldades apresentadas pelos alunos ditos “normais”, sobrecarrega em demasia o professor e no mínimo torna, em suas palavras, “difícil dar conta de tanta diversidade”.

A grande maioria dessas questões encontram tratamento e justificativa em documentos legais, tais como: CF 1988, Decreto 6.571/08, LDB 9394/96, Lei 11.738/08, Portaria 084/2015 - Matrículas para 2016 /SEMED, PME- Nova Iguaçu.

Em **Políticas Públicas**, (figura 13), analisa-se alguns questionamentos dos professores que já encontram respostas normatizadas, mas que não são adotadas na prática. Discute-se a necessidade da tomada de medidas que podem partir das próprias Unidades de Ensino, com iniciativa dos docentes, elementos-chave do papel de reformulação das escolas. A mobilização, o diálogo, a união e o conhecimento das funções dos membros que fazem parte da Comunidade Escolar é discutida como forma de sanar alguns entraves existentes para um melhor desempenho de uma escola realmente inclusiva. Principais referências: CF 1988, LDB 9394/96, Portaria de matrícula SEMED 84/15, Decreto 6.571/08, Lei 11.738/08.

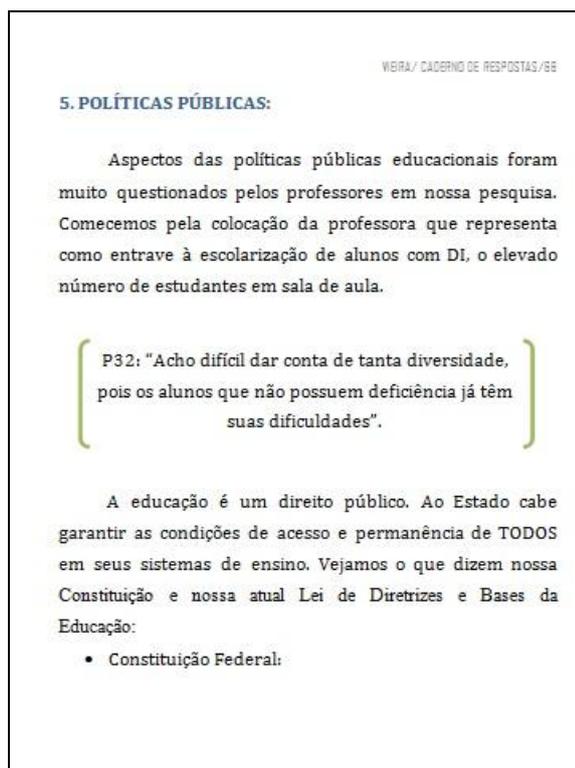


Figura 13 – Protótipo da primeira página da seção: Políticas Públicas.

A colaboração, principalmente do profissional do AEE, junto ao professor de classe comum, no dia a dia da sala de aula com os alunos com DI, bastante requerida pelos docentes-sujeitos de nossa pesquisa é matéria que vem sendo bastante discutida em pesquisas recentes, como por exemplo: BRAUN 2012, CAPELLINI; MENDES, 2007, FONTES, 2009, TOLEDO; VIANNA 2015, VITALIANO, 2012 e permeou também o último item de nosso guia: “Rede de Serviços/Apoios”.

Nesse ponto, a discussão se estende para a importância da construção coletiva do PEI- Plano Educacional individualizado, como determinante do sucesso de escolarização dos alunos com DI. Os estudos sobre esse documento encontram-se em pesquisas/obras de vários autores. Entre eles citamos: BRAUN; VIANNA, 2011, GLAT; PLETSCH, 2012, PLETSCH; GLAT, 2013, MARIN; BRAUN, 2013, RODRIGUES; CAPELLINI, 2014.

6 -Redes de Serviços/Apoios

As transcrições a seguir referem-se as respostas elencadas na categoria número 6 de nosso guia:

S15 “ Falta de apoio de outros profissionais que poderiam contribuir mais para o desenvolvimento e processo do ensino-aprendizagem (fono, psicopedagogos, por exemplo), além da Sala de Recursos...”

S18 “ Não há ajuda em sala de aula...”

P38: “Dificuldade é encontrar apoio e meios pedagógicos que me ofereçam suporte para ajudar meu aluno a se sentir parte atuante e participante de sua classe”.

S53 “ Falta-nos retorno sobre o desempenho e trabalho desenvolvido com esses alunos nas Salas de Recurso ... às vezes trabalhamos o ano inteiro sem nenhuma informação. Isso dificulta e muito o trabalho com o aluno...”

S68 “ Que lugares encaminhá-lo? Não só para um diagnóstico mas também para um acompanhamento...”

As falas dos professores selecionadas para representarem as questões relativas à categoria de Rede de Serviços/Apoios trouxeram prioritariamente o questionamento da falta de apoio a eles (professores), elementos mediadores centrais do processo de inclusão. Constatamos em seus discursos que a falta de sustentação e respaldo de suas ações, fazem-nos sentirem-se muitas vezes incapazes e impotentes diante dos desafios constantes com que se deparam cotidianamente.

Essas inapropriações apontadas pelos professores emperram o desempenho de apoios que estes deveriam representar frente a seus alunos com DI; ou seja: Não há a promoção tão necessária de intervenções eficazes porque

os professores responsáveis sentem-se incapacitados ou até desconhecedores de como agir.

A última seção do guia: 6 - **Rede de Serviços/Apoios** (figura 14) versa sobre as necessidades/carências dos professores para melhor atenderem seus alunos com DI em suas salas de aula e dos serviços que esses necessitam fora da escola para melhorarem seu desempenho escolar. Especial ênfase é dada ao caráter colaborativo dos membros envolvidos com o aluno dentro do espaço da escola. Principais fontes consultadas: PME de Nova Iguaçu, decênio 2015-2025, AAIDD, 2010, MEC, 2000, GLAT et al, 2005.

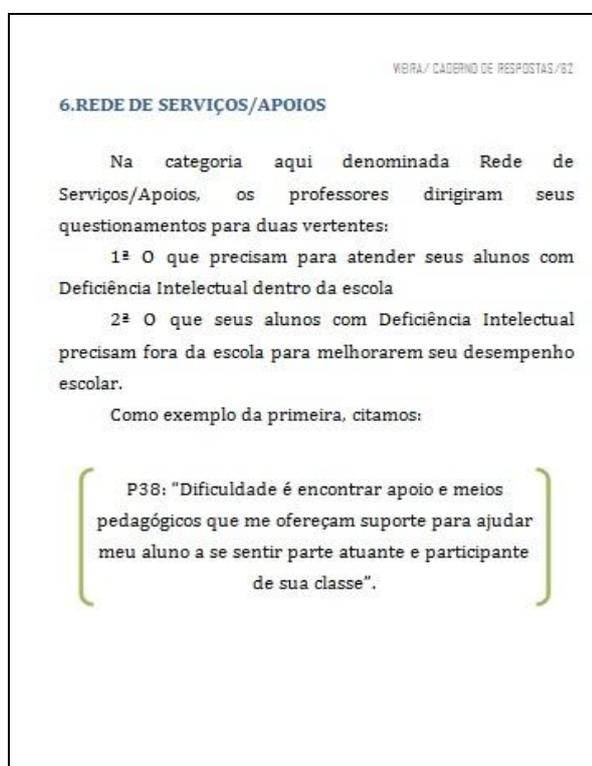


Figura 14 – Protótipo da primeira página da seção: Redes de Serviços/Apoios.

Os resultados alcançados com a pesquisa de campo nos reafirmam de maneira geral alguns pontos discutidos em estudos anteriormente realizados, mas também nos sugerem novas perspectivas de abordagens, que intentam colaborar na resolução de problemas em fase de cristalização no processo de ensino-aprendizagem em classes comuns dos alunos com DI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 CONCLUSÕES

Quando o tema desse estudo foi eleito, nosso objetivo geral foi ouvir e dar voz aos professores de uma Rede de Ensino Pública da Baixada Fluminense, que atuassem em classes comuns nos primeiros anos do Ensino Fundamental e tivessem neste ano ou em anos anteriores, alunos com DI incluídos em suas turmas comuns. A partir de estatísticas estudadas sabíamos que esses alunos constituíam o maior percentual do público alvo da EE da rede escolhida, cidade de Nova Iguaçu.

A partir de nossa pesquisa de campo junto aos professores, pretendíamos montar um guia onde as mais frequentes dúvidas/questionamentos sobre a promoção do ensino-aprendizagem dessas crianças pudessem ser colocadas à mostra e comentadas com recursos de teóricos da área e nossas legislações afins.

Para atingirmos nossa meta traçamos os objetivos abaixo, transcritos da p. 35:

- ✓ 1º Analisar os perfis e as dúvidas/questionamentos identificados através de questionário semiestruturado aplicado aos professores que trabalham ou trabalharam com alunos com DI em suas classes comuns na rede pública municipal de Nova Iguaçu;
- ✓ 2º Categorizar os resultados dos questionários aplicados de modo a selecionar as perguntas/questionamentos mais frequentes;
- ✓ 3º Organizar um guia intitulado “Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Dialogando com os Professores sobre suas Dúvidas e Questionamentos”, baseado nas categorias elencadas, tendo como suportes a legislação vigente e os teóricos da área.

O 1º objetivo específico foi estabelecido para dar-nos conhecimento sobre quem seria nosso maior interlocutor e foi atingido através da análise dos questionários, que mostrou tratar-se, em sua maioria, de profissionais com nível Superior, que cursaram disciplina relacionada à EE, com mais de 10 (dez) anos de atuação no magistério e atuantes em mais de uma escola.

Quando falamos aos nossos pares, a missão fica menos dificultada quando, mesmo através de um questionário, podemos idealizá-los em alguns aspectos. Isso sem dúvida contribuiu em vários momentos em que procuramos uma palavra, uma citação, uma obra, uma experiência própria para escrever sobre determinado assunto.

Para a categorização da resposta aberta do questionário aplicado: “Quais suas dúvidas/questionamentos na promoção do ensino-aprendizagem de seus alunos com DI?”, nosso 2º objetivo específico, aplicamos a análise de conteúdo em 77(setenta e sete) textos, o que representou quase 100% dos professores partícipes.

O número de respostas, e aqui nos cabe esclarecer, que a maioria delas poderia ser desdobrada em pelo menos duas, afirmou-nos incontestavelmente que os docentes de classes comuns realmente careciam de um espaço de expressão e de uma devoluta, ainda que fosse de forma tão despretensiosa (através de nosso guia).

Por último, de posse dos tópicos (categorias) que levantamos, pudemos estabelecer nosso 3º objetivo específico: confecção do nosso produto proposto. Entendemos que as etapas percorridas obedeceram ao previamente objetivado e que o número de docentes participantes que declararam suas dúvidas/questionamentos acerca da promoção da inclusão de fato dos alunos com DI, respaldaram nossa suposição de que os professores de classes comuns necessitam de mais atenção e cumprimento do que já nos apresentam as legislações sobre colaboração e envolvimento de outros agentes na escolarização de nossos alunos com DI.

A necessidade de (re) estruturação da escola, conforme já dito e prescrito por tantas pessoas, os parâmetros tão bem definidos pelas Leis, NT, Resoluções, Pareceres para que os avanços aconteçam, necessitam de impulsos para que comecem a surtir efeito, carecem de vontade política e recursos financeiros, mas acreditamos que, sobretudo, careçam de pessoas esclarecidas sobre as possibilidades reais de mudanças, entendendo que essas não devam se limitar a ações de grande vulto, mas que é igualmente importante àquelas que podemos estabelecer através de um diálogo em nosso próprio espaço de trabalho, um diálogo bem fundamentado que nos coloque como protagonistas legítimos que somos na tarefa de transformação de nossas escolas.

O produto de nossa pesquisa será distribuído, em forma impressa aos professores participantes e em CD para as escolas visitadas. Também ficou acertado com a Coordenação de Educação Especial de Nova Iguaçu, que disponibilizaríamos uma cópia para eles.

Na ocasião do contato com a responsável pela EE do município, após expormos nossos objetivos, ficou acertado que voltaríamos a conversar sobre o tema e estudar uma forma de promovermos em parceria alguns encontros com os profissionais de educação da rede, prioritariamente os professores de classes comuns que não foram, por falta de oportunidade, colaboradores de nosso trabalho, para que atinjamos um número maior possível de docentes.

Como dissemos em nosso guia, esperamos que ele não seja um fim em si mesmo. Tampouco não teria valido o nosso trabalho se este se transformasse em mais um livrinho que passamos os olhos sem ler ou lembramos-nos de olhar quando alguma dúvida surge e temos a impressão de que em algum lugar existe uma resposta pronta para ela. É claro que se ele trouxer respostas satisfatórias, terá cumprido metade de sua tarefa. Talvez, aos olhos de alguns, sua principal tarefa. Mas, permitam-me acrescentar: Aos meus olhos ele funcionaria mais eficazmente se fosse encarado como um símbolo de que as coisas podem começar a mudar a partir do momento que mudamos nossa maneira de olhá-las. A inclusão educacional e nossos alunos com DI devem ser vistos de maneira semelhante: plenos de possibilidades!

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. 11ª Edición. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. Editorial Alianza, S.A., Madrid, 2011.

AAMR. American Association on Mental Retardation. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. A. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo**. In: Seminário Nacional em Educação Especial Conhecimento e Margem, 4., 2008 Anais... Gramado/RS: SNPEE, 2008.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico: Contribuição para uma psicanálise de conhecimento**. Rio de Janeiro. Ed. Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB. Brasília-DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei n.10.172/01. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 nov.2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 3956/01** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra

as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 03 jan.2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/02**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasil, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em : 06 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.476/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 06 jan.2016.

_____.Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678** de 24 de setembro de 2002. Diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf> >. Acesso em: 06 Jan.2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.845/04**. Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência. Brasília, 2004. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 08 jan.2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 03 abr.2016.

_____. **Decreto Presidencial nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 03 abr.2016.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 05 abr.2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.571/08**. Atendimento Educacional Especializado, Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 05 abr.2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.04/09**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 6.949/09**-Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/ n.11/10**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.612/11**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 05 abr.2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 ab/2016.

_____. **Lei 13.146/2015- LBI** – 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/L13146.htm >. Acesso em: 08 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

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

_____; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETCH, M.; DAMASCENO, A. (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2011, p. 23-34.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, 2004.

CID 10. Classificação Internacional das Doenças. Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br/cid10>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Convenção de Guatemala. Organização dos Estados Americanos. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://mec.gov/seesp/arquivos/pdf>>. Acesso em: 06 Jul. de 2015.

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. Casa civil. 2009. Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009 que ratifica seu protocolo facultativo. Disponível em: < <http://planalto.gov.org>>. Acesso em: 06 Jul. 2015.

CORRER, R. **Deficiência e Inclusão Social: construindo uma nova comunidade**. Bauru, SP, EDUSC, 2003.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 21 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Declaracion de Salamanca. Marco de accion para las necesidades educativas especiales. Aprobada por La conferencia mundial sobre - necesidades educativas especiales; acceso y calidad. Salamanca, Espana, 7-10 de junio de 1994.

Declaração Mundial de Educação para Todos. Jomtiem, Tailândia. 1990. Disponível em: < <http://mec.seesp.gov.br>>. Acesso em: 10 Jul. de 2014.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>>. Acesso em: 10 Jul. 2014.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____ Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência intelectual. In: Mendes, E.G.; Almeida, M.A (orgs). **Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto especial inclusivo.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

FERNANDES, E.M. **Metodologia Científica**, 1ª edição. RJ, Ed. UNIRIO, 2007.

FERNANDES, E.M ; CORREA, M.A.M. **Processo Ensino-Aprendizagem dos alunos com necessidades especiais: o aluno com deficiência mental.** Ministério da Educação, 1ª edição, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2008.

FONTES, R. S. **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro/RJ, 2007.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo: Uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: **Deficiências e inclusão escolar.** SHIMAZAKI, E.M.; PACHECO, E.R. (orgs). Eduem: Maringá, 2012.

GIL, A.C. **Como Elaborar um projeto de pesquisa.** 4ª edição. SP. Ed. Atlas S/A, 2002.

GIORDANO, B.W. **(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações.** São Paulo, Annablume: FAPESP, 2000.

GLAT, R; NOGUEIRA, M.L.L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In Revista Integração, 2002. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

HARPER, B. et al. **Cuidado Escola! Desigualdades, domesticação e algumas saídas.** Apresentado por Paulo Freire (equipe do Idac), 6 ed. São Paulo:Brasiliense, 1980.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Medição, 2014.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2006. Coleção educação contemporânea.

KASSAR, M.C.M. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p. 013-0125, 2002.
Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/>>.
Acesso em: 06 Nov.2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, nº 1, p. 1-11, 2011. Campinas, SP. Editora: Mercado das Letras, 2013.

LUCKASSON, R; REEVE. **Naming, defining and classifying in mental retardation**, 2004.

LÜDKE, M & ANDRE, M.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, M; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R. e PLETSCHE, M.D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. EdUERJ, 2013.

MARTINS, L de A.R., Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. *In*: Martins, L de A.R et al (orgs) **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *In*: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, p.387-559, 2006.

MENDONÇA, L. E. A. **Lei de Cotas: Pessoas com Deficiência: a visão empresarial**. São Paulo, LTr, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social. Teoria, método, criatividade**, 21ª edição. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A.A.S. **Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência**. *In*: MARQUEZINE, M.C. et al. (Org.) **Inclusão**. Londrina, PR Ed. EDUEL, 2003.

_____. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva.** In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

_____. **Deficiência intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola.** In: São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2012.

OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001.

OMS . **Organização Mundial de Saúde.** Disponível em: <<https://www.significados.com.br/oms/>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

PANIGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL,C; MARCHESI, A; PALÁCIOS,J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** (PP. 330-346) Porto Alegre: Artmed. 2004.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. **Lei 4.504/2015- Dispõe o PME para o decênio 2015-2025.** Disponível em: <http://www.novaiaguacu.rj.gov.br/web2/img/diario_oficial/PMNI_326.pdf>. Acesso em: 02 Jun.2016

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAUN & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. **A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado .** Linhas Críticas, Brasília, DF, v.18, n.35, p. 193-208, jan./abr.2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831/5501>>. Acesso em: 20 jun.2016.

_____. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação curricular. In: GLAT, R. e PLETSCHE, M.D. (orgs) . **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** 1a ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v.1. p.17-32

PRIETO, R. G. **Trajetórias da Política Nacional de Educação e a educação especial: focalizando o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE.** In: MARQUEZINE, M.C. **Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial.** Londrina: ABPEE, 2009.

RODRIGUES, O.M.P.R. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente.** MEC/FC/SEE, 2008 12 v.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois eixos. In: RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M. (orgs). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. RJ: Ed. Wak, 2014.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SENADO FEDERAL. **Novo CPC ameaça dispositivos do Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Notícias. 2016, n. p. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/15/novo-cpc-ameaca-dispositivos-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia/tablet>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SENADO FEDERAL. Apresentação da LDB no senado. **Notícias**. 1996. Disponível em: <<https://www.senado.gov.br/senado/grandesMomentos/darcy.shtm>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SCHALOCK , R. L., et al. **Definition, classification and systems of supports: Applications for clinicians, educators, disability program managers, and policy makers** American Association on Mental Retardation, 2007.

SOUZA, F. F. **Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. Tese de Doutorado. 297p. UNICAMP, Campinas, 2013.

SWITZKY, H. N.; GREENSPAN, S. (2006). **Adaptive behavior, everyday intelligence and the constitutive definition of mental retardation**. In A. F. Rotatori, J. O. Schwenn, & S. Burkhardt (Eds.), *Advances in special education*.

TÁNNUS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. **Tese de Doutorado**. UFSCAR, São Carlos/SP, 2013.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, 2012, p. 177-358.

VALENTIM, F.O.D; OLIVEIRA, A. A. S de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114988>>. Acesso em 20 jun.2016.

VIOR.S; CERRUTI. M.B.O. **O Banco Mundial e a sua influencia na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012)**. In: A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-

2013)/ Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: "INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O QUE OS PROFESSORES QUEREM SABER. UM GUIA DE RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS MAIS FREQUENTES"

Pesquisador Responsável: Sinai Bomcompanhe Vieira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal Fluminense - UFF

Telefone para contato do Pesquisador: (21)99269-5644

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos

R.G. _____

O(A) Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O QUE OS PROFESSORES QUEREM SABER. UM GUIA DE RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS MAIS FREQUENTES", de responsabilidade da pesquisadora Sinai Bomcompanhe Vieira.

O objetivo da pesquisa é identificar as principais dúvidas dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental da rede pública municipal de Nova Iguaçu sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e, posteriormente, construir um manual com respostas às dúvidas mais frequentes. O estudo se justifica pela necessidade de promover melhorias à inclusão desses alunos, sanando dúvidas mais emergentes dos professores, preenchendo, caso haja necessidade, lacunas existentes nas suas formações sobre o tema.

O procedimento para a coleta de dados será através do preenchimento de questionário (auto-aplicado- com prazo máximo para devolução à pesquisadora de 7 sete dias)) com perguntas abertas e fechadas. Os riscos envolvidos na pesquisa se direcionam para o sentimento de coação em participar da pesquisa ou de exposição das informações fornecidas. Para ambos informo que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e de que as informações são recebidas de forma não nominal, resguardando o direito à privacidade, evitando, assim, possíveis danos aos participantes.

Os benefícios em participar deste estudo se concentram na contribuição para a melhoria da compreensão do tema, devolvendo a comunidade um instrumento que orienta e instrui sobre a temática, a fim de que num exercício contínuo de estudos, a atual realidade se altere em uma escola mais inclusiva.

Para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa o voluntário poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (21) 99269-5644 e também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina/Hospital Universitário Antônio Pedro, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou demais informações:

E.mail: etica@vm.uff.br Tel/fax: (21) 26299189

Fico ciente de que a participação na pesquisa é voluntária e que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nova Iguaçu, ____ de _____ de _____

PROFESSOR /PARTICIPANTE

PESQUISADORA/SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA

Testemunha

8. ANEXOS

ANEXO A: APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE/ FM/ UFF/ HU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. O QUE OS PROFESSORES QUEREM SABER: UM GUIA DE RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS MAIS FREQUENTES.

Pesquisador: SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52648215.4.0000.5243

Instituição Proponente: Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.487.259

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto qualitativo que tem por objetivo traçar o perfil e conhecer as principais dúvidas e dificuldades de professores do primeiro segmento do ensino fundamental da rede pública de Nova Iguaçu sobre ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Serão 90 participantes selecionados em 18 unidades escolares. Será utilizado questionário semi-estruturado.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar o perfil do professorado da rede pública municipal de educação de Nova Iguaçu, das classes regulares do primeiro segmento do ensino fundamental;

-Identificar as dúvidas/perguntas sobre os suportes necessários aos alunos com Deficiência Intelectual

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora identifica risco mínimo e reforça as garantias do participante, reporta benefícios indiretos.

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro **CEP:** 24.030-210
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 **Fax:** (21)2629-9189 **E-mail:** etica@vm.uff.br

Continuação do Parecer: 1.487.259

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante e oportuno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Enviar ao CEP os relatórios semestrais e relatório final conforme andamento do cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_579194.pdf	05/04/2016 22:08:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.docx	05/04/2016 22:07:39	SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA	Aceito
Outros	CARTACEP.docx	05/04/2016 22:05:06	SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA	Aceito
Outros	questionario.docx	05/04/2016 21:34:45	SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA	Aceito
Outros	carta.docx	06/03/2016 19:09:30	SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle1.docx	06/03/2016 19:07:31	SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/03/2016 19:06:29	SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA	Aceito
Outros	ANUENCIA.docx	04/01/2016 17:59:18	SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	13/10/2015 19:18:24	SINAI BOMCOMPANHE VIEIRA	Aceito

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro **CEP:** 24.030-210
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 **Fax:** (21)2629-9189 **E-mail:** etica@vm.uff.br

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE/ FM/ UFF/ HU



Continuação do Parecer: 1.487.259

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 11 de Abril de 2016

Assinado por:
ROSANGELA ARRABAL THOMAZ
(Coordenador)

Endereço: Rua Marquês de Paraná, 303 4º Andar
Bairro: Centro **CEP:** 24.030-210
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-9189 **Fax:** (21)2629-9189 **E-mail:** etica@vm.uff.br

ANEXO B: OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO DO CMPI

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DE BIOLOGIA CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO</p>	
---	---	---

PARA: SEMED –NOVA IGUAÇU
A/C Ilma Sra. Secretária de Educação: Aparecida Rosestolato

REF: SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

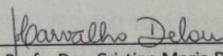
Prezada Secretária,

Solicitamos autorização para que a mestranda do CMPDI, Sra. Sinai Bomcompanhe Vieira, residente à Rua Mauro de Almeida Flores, 15 ap 305, Centro-Nova Iguaçu/RJ, portadora da identidade 04875197-8 emitida pelo DETRAN em 30/01/2008, orientanda da Profa. Dra. Edicleia Mascarenhas Fernandes, possa desenvolver sua pesquisa intitulada: **Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual a partir do Paradigma de Funcionalidade e Suportes: Indicadores para Construção do Plano de Educação Individualizado na Perspectiva dos Professores**, na rede pública de ensino da cidade de Nova Iguaçu.

A pesquisa, conforme projeto que seguirá acompanhado desta, tem como objetivo, após o levantamento de questões/dúvidas dos professores das classes regulares do 1º segmento do ensino fundamental, levantadas através de questionários aplicados em dezoito escolas, sendo duas de cada URG – Unidade Regional de Governo, totalizando 19 escolas, a produção de um Caderno de Indicadores que auxilie a prática docente aplicada aos alunos com Deficiência Intelectual.

Na certeza de podermos contar com sua prestimosa ajuda, esclarecemos ainda que a mestranda apresentará aos professores das escolas indicadas, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde é informado que todos os nomes (escola, docente, aluno) serão preservados. À disposição para maiores esclarecimentos, subscrevemo-nos,

Atenciosamente



Prof. Dra. Cristina Maria Delou
Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.
Instituto de Biologia da UFF –Universidade Federal Fluminense

Niterói, 03/09/2015

Multi original em 03/09/15
[Handwritten signature]